



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA MONTEIRO

**EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: O LUGAR DE CRIANÇAS, FAMÍLIAS E
PROFESSORAS NO CURRÍCULO DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE IMPERATRIZ-MARANHÃO**

FORTALEZA

2014

KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA MONTEIRO

EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: O LUGAR DE CRIANÇAS, FAMÍLIAS E PROFESSORAS NO CURRÍCULO DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE IMPERATRIZ-MARANHÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Educação Infantil: Práticas Pedagógicas e Formação de Professores.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Helena Vieira Cruz

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- M777e Monteiro, Karla Bianca Freitas de Souza.
Educação infantil e currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz-Maranhão / Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro. – 2014.
271 f. , enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: Educação infantil – práticas pedagógicas e formação de professores. Orientação: Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.
- 1.Educação pré-escolar – Imperatriz(MA) – Currículos. 2.Educação pré-escolar – Participação dos pais – Imperatriz(MA). 3.Professores de educação pré-escolar – Imperatriz(MA). 4.Professores e alunos – Imperatriz(MA). I. Título.

CDD 372.2107108121

KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA MONTEIRO

EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: O LUGAR DE CRIANÇAS, FAMÍLIAS E PROFESSORAS NO CURRÍCULO DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE IMPERATRIZ-MARANHÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Educação Infantil: Práticas Pedagógicas e Formação de Professores.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvia Helena de Vieira Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dr. Messias Holanda Dieb
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Josete de Oliveira Castelo Branco Sales
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Às crianças da educação infantil do município de Imperatriz e em especial, a minha sobrinha e afilhada Isadora cuja chegada em nossas vidas trouxe a alegria e o frescor que me inspiraram na conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao final desta jornada acadêmica, não posso deixar de expressar meus sinceros agradecimentos às pessoas que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho. Contudo, nomear cada uma seria uma tarefa impraticável, por isso vou restringir meus agradecimentos a algumas pessoas fundamentais nesta caminhada, como reconhecimento, carinho e gratidão.

A Deus pela força, disposição e saúde, pelas batalhas vencidas e pelas que ainda vou vencer.

A minha querida orientadora, Prof^ªDr^ª Sílvia Helena Vieira Cruz, cuja inteligência e sabedoria me instigaram nesta caminhada. Por sua competente orientação, paciência e dedicação no decorrer deste trabalho, a quem dedico profunda admiração, carinho e respeito.

Os meus sinceros agradecimentos aos meus queridos pais Suzana e Abmael, pela confiança depositada e pelo amor incondicional; e aos meus irmãos, Juliana e Abmael Júnior, pelo incentivo, apoio e confiança de sempre.

Ao meu esposo Giancarlo, meu amor, com quem eu escolhi compartilhar minha vida, pelo apoio, cuidado, carinho, compreensão e dedicação incansável. Por respeitar minhas ausências e retribuí-las sempre com muito amor.

Aos meus tios Valdi e Aracy e às primas Amanda, Amaralina e Ayla em nome dos quais agradeço a toda a minha família cearense pela generosa acolhida.

À Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz e ao CMEI, instituição de educação infantil que me proporcionou o espaço para a pesquisa por permitirem minha inserção no campo; e às professoras, à coordenadora, à diretora, às famílias e aos profissionais de apoio, pela acolhida e confiança e, principalmente, às crianças que me concederam o privilégio de conviver e aprender com elas.

A minha bolsista, Fernanda Senna, por sua valiosa colaboração no processo de pesquisa com crianças e famílias.

Às companheiras da UFC, Luiza, Izabel, Georgiana e Camila que me ajudaram a encarar a distância de casa e a vida acadêmica com mais leveza e alegria.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFC em especial, aos/às professores/as Rosimeire Costa de Andrade Cruz, Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins e Messias Holanda Dieb por suas preciosas contribuições nos momentos de qualificação.

Às professoras Josete de Oliveira Castelo Branco Sales, da UECE, e Denise Maria de Carvalho Lopes, da UFRN, pela generosa participação em minha banca de defesa.

Aos funcionários da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, sempre atenciosos, fornecendo as orientações necessárias acerca dos procedimentos a serem adotados durante o curso.

Aos/Às colegas professores/as do Curso de Pedagogia da UFMA/CCSST, Almada, Batista, Dijan, Eloísa, Edilmar, Herli, Kelly, Késsia, Maria Aparecida, Maria Tereza, Mariléia, Raquel, Rita, Simone e Vicente pelo apoio e compreensão neste momento tão importante de minha vida.

À professora Regysane Botelho pela competente revisão do texto.

Ao querido Prof. Almada, antes professor, hoje colega de trabalho e amigo, que generosamente abriu mão de seu precioso tempo para a revisão de normalização acadêmica deste trabalho.

Aos bolsistas e estagiários da UFMA, Auricélia, Wellington, Jaqueline, Iraneide e Sabrina que me socorreram nas horas difíceis.

A todos/as que direta ou indiretamente contribuíram nesta caminhada, meu “muito obrigada!”.

RESUMO

Esta tese aborda o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo da educação infantil, evidenciando como cada um desses sujeitos participa do cotidiano e da organização do trabalho pedagógico. O estudo foi desenvolvido em uma instituição municipal de educação infantil da cidade de Imperatriz no Maranhão que atende crianças de 0 a 4 anos de idade. O objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender o lugar ocupado por crianças, famílias e professoras na construção do currículo de uma instituição de Educação Infantil em Imperatriz- MA, considerando as perspectivas de cada um desses sujeitos, diante das determinações da Secretaria Municipal de Educação em parceria com uma empresa privada de ensino. Para tanto, os aportes teóricos que deram sustentação a todo o trabalho investigativo baseiam-se em um referencial teórico interdisciplinar pautado na **Sociologia da Infância**, a partir da qual foi possível refletir sobre a **infância** como categoria genérica na qual estão inseridas crianças concretas, resultado de construções sociais, que são atores sociais com voz e produtores de cultura (CORSARO, 2002, 2011; SARMENTO, 2007, 2008; PROUT, 2010); na **Pedagogia da Infância**, tendo como eixo principal a **participação** que se constitui como a organização de espaços e tempos no qual os diferentes sujeitos do processo educativo dialogam, interagem e convivem em um clima de permanente colaboração (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011); e os estudos curriculares, apontando que o **currículo** sofre determinações políticas, econômicas, sociais e culturais (APPLE, 2006; GIROUX, 1986, 2005), compreendido como ações que emergem entre crianças e adultos, e que acontece também na participação das crianças nos processos educacionais. Discutem-se a infância, a educação infantil e o currículo na educação infantil com ênfase na participação de cada um dos sujeitos do processo educativo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação do cotidiano da instituição; entrevistas semiestruturadas com as professoras, coordenadora e diretora; grupo focal com as famílias; e escuta das crianças por meio de histórias para completar. Os dados revelam que o currículo desenvolvido na instituição pesquisada sofre influência do material da Projecta (empresa privada de ensino) que entre 2009 e 2013 passou a ser a grande referência para a prática pedagógica na educação infantil no município de Imperatriz. Como decorrência, o lugar de crianças, professoras e famílias na construção do currículo é bastante limitado haja vista que são muitas as imposições e relações de poder que direta ou indiretamente segregam os sujeitos e colocam-lhes em uma posição passiva diante dos interesses do sistema de ensino. Contudo, no que tange ao currículo em ação, o estudo aponta para a importância e a competência dos sujeitos do processo educativo e sinalizam para uma Pedagogia que põe a criança como centro de todo e qualquer processo educativo e como produtora de cultura a partir dos significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Participação.

ABSTRACT

This thesis discusses the place of children, families and teachers in the early childhood Education curriculum, evidencing how each subject participates in every daily life and in the educational work organization. The study was conducted at a municipal childhood Education institution in Imperatriz city in Maranhão, which serves 0 to 4 years old children. The main objective of this research is to understand the place of children, families, and teachers in curriculum construction of an early childhood Education institution in Imperatriz – MA, considering each of these subjects' perspective in facing the determinations of the City Department of Education partnership with a private education company. For this, the theoretical contributions that have gave support to all the research were based on an interdisciplinary theoretical framework grounded in **Sociology of Childhood** from which it was possible to reflect on **childhood** as a generic category in which concrete children are placed, who are results of social constructions, that are social actors with voice and producers of culture (CORSARO, 2002, 2011; SARMENTO, 2007, 2008; PROUT, 2010); in **Childhood Pedagogy**, having as main axis the **participation** that consists of the organization of spaces and times in which the different subjects of the educational process dialog, interact and live in a climate of ongoing collaboration (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011); and curricular studies, which point out that the **curriculum** suffers political, economic, social and cultural determinations (APPLE, 2006; GIROUX, 1986, 2005), understood as actions that emerge between children and adults, and that occurs in children's participation in the educational processes. Childhood, early childhood Education and curriculum in early childhood Education are discussed emphasizing each participant of the educational process participation. This is a qualitative research, in which the following data collection instruments were used: institution's everyday life observation; semi-structured interviews with teachers, coordinator and director; focus groups with the families; and listen of children through stories to complete. Data reveal that the curriculum developed at the researched institution is influenced by the material of the Projecta Company (private education company) that between 2009 and 2013 became the main reference for pedagogical practice in early childhood Education in the city of Imperatriz. As a result, the place of children, teachers and families in the curriculum construction is quite limited given the many constraints and power relations which directly or indirectly segregate the subjects and place them in a passive position considering the interests of the education system. However, regarding the curriculum in action, the study points out the importance and responsibility of the educational process subjects and signals a Pedagogy that puts the child at the center of any educational process, and as a culture producer who uses meanings and senses given by other subjects.

Keywords: Early Childhood Education .Curriculum.Participation.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
	CAPÍTULO 1: POR UM CURRÍCULO VIVO, DINÂMICO E SENSÍVEL ÀS DEMANDAS DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
1.1	Aportes teóricos	20
1.1.1	<i>Sociologia da infância</i>	<i>22</i>
1.1.2	<i>A pedagogia da infância e o sentido da participação no currículo da educação infantil.....</i>	<i>30</i>
1.1.3	<i>Currículo como expressão de ideologia e resistência</i>	<i>38</i>
1.2	Reflexões sobre a criança, a educação infantil e seus desdobramentos na construção do currículo	47
1.2.1	<i>Currículo e educação infantil</i>	<i>50</i>
	CAPÍTULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	63
2.1	A natureza da pesquisa	63
2.2	Os sujeitos e o <i>locus</i> da pesquisa	66
2.3	Procedimentos metodológicos	68
2.3.1	<i>Observação participante</i>	<i>68</i>
2.3.2	<i>Entrevista semiestruturada</i>	<i>71</i>
2.3.3	<i>Grupo focal</i>	<i>72</i>
2.3.4	<i>Escuta de crianças</i>	<i>77</i>
2.4	Análise dos dados	79
	CAPÍTULO 3: DELINEANDO O CENÁRIO E CONHECENDO OS SUJEITOS	82
3.1	O CMEI por dentro	86
3.2	Os sujeitos do processo educativo: crianças, famílias e professoras.....	91
3.2.1	<i>Conhecendo as crianças e suas famílias</i>	<i>91</i>
3.2.2	<i>Conhecendo as professoras, a coordenadora e a diretora</i>	<i>94</i>
3.3	Especificidades da prática pedagógica: Projeto Político Pedagógico e orientações da Secretaria Municipal de Educação/Projecta.....	99
	CAPÍTULO 4: AS POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS FAMÍLIAS E PROFESSORAS NO CURRÍCULO DO CMEI.....	113
4.1	A participação das crianças em face às determinações das professoras: nas falas, no silêncio, nas brincadeiras e no burburinho	114
4.1.1	<i>A chegada ao CMEI</i>	<i>116</i>
4.1.2	<i>A roda de conversa</i>	<i>121</i>
4.1.3	<i>A roda de histórias</i>	<i>126</i>
4.1.4	<i>Atividades dirigidas: o livro didático como personagem principal</i>	<i>131</i>
4.1.5	<i>Atividades livres: o recreio</i>	<i>140</i>
4.2	As possibilidades de participação das professoras diante das orientações da gestão do CMEI e da Secretaria Municipal de Educação/Projecta.....	142
4.2.1	<i>Planejamento</i>	<i>142</i>
4.3	A participação das famílias.....	154
4.4	Nas relações entre crianças, professoras e famílias, afinal, quem define o currículo? 164	

CAPÍTULO 5: O CURRÍCULO EXPRESSO NO COTIDIANO DO CMEI: AS VOZES DE CRIANÇAS, PROFESSORAS E FAMÍLIAS.....	171
5.1 As vozes das crianças do maternal e do 1º período	171
5.1.1 Com a palavra, crianças do maternal.....	172
5.1.2 Com a palavra, as crianças do 1º período.....	175
5.1.3 Confluências e divergências entre as turmas	177
5.2 As vozes das professoras, da coordenadora e da diretora sobre aspectos que influenciam o currículo do CMEI.....	181
5.2.1 Concepções que permeiam a prática pedagógica.....	181
5.2.2 Como caracterizam e o que pensam sobre a prática pedagógica	196
5.2.3 Como professoras, coordenadora e diretora percebem a relação dos CMEI com as famílias.....	214
5.3 As vozes das famílias	220
5.3.1 O envolvimento e a participação das crianças no cotidiano do CMEI: como são vistas pelas famílias?	221
5.3.2 O envolvimento e a participação das famílias no cotidiano do CMEI	225
5.3.3 A presença dos saberes e das experiências de crianças e famílias no cotidiano do CMEI	230
CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
REFERÊNCIAS	251
APÊNDICES	261

INTRODUÇÃO

Acharam por bem dar-me de presente uma caneta de ouro. Sempre escrevi com lápis-tinta ou, é claro, à máquina. Mas se me veio uma caneta de ouro, por que não? Ela é bonita e de boa marca. Tive logo um problema ao qual também não dei importância. O probleminha era: com caneta de ouro devem-se escrever coisas de ouro? Teria que escrever frases especiais porque o instrumento era mais precioso? E terminaria eu mudando o jeito de escrever? E se o jeito mudasse, na certa, ele iria, por seu turno, me influenciar – e eu também mudaria. Mas em que sentido? Para melhor? Outra questão: com caneta de ouro eu cairia no problema do Rei Midas, e tudo o que ela escrevesse teria a rigidez faiscante e implacável do ouro? A esses probleminhas, como eu disse, não dei importância maior: estou habituada a não considerar perigoso pensar. Penso e não me impressiono.

Clarice Lispector.

O desafio de escrever esta tese se apresentou para mim como o caso da “canetinha de ouro”. Pois, assim como Clarice Lispector, acostumei-me a escrever sempre de um jeito, não com “lápis-tinta” ou à “máquina”, mas, especialmente, de um modo simples, direto, sem muitos “rapapés”. Contudo, diferente de outrora, tinha diante de mim algo maior, complexo e, por que não dizer, precioso, que demandava compromisso e talvez um pouco de talento para por no papel o pensado, vivido e desejado por mim e pelos sujeitos da investigação. Inicialmente essa tarefa me causou medo, espanto e, sinceramente, pensei que talvez não fosse possível lidar com tamanha responsabilidade, afinal, estaria expondo a mim e o outro ao mundo. Mas, ao longo do percurso, não me deixei paralisar por nenhum dos meus medos e me arrisquei nessa aventura como alguém que não considera “perigoso pensar” e o que virá a partir de agora é resultado de uma longa caminhada, como mulher, estudante, professora, pesquisadora e, acima de tudo, como alguém que ousou enveredar pelas tramas da escrita para oferecer um olhar sobre uma dada realidade, não toda, mas apenas uma parte dela.

Considerando que todo objeto de estudo é resultado de uma construção tecida progressivamente ao longo das experiências pessoais e formativas, inicialmente, gostaria de destacar o lugar de onde falo na construção do objeto de investigação, assim como minha motivação e meu envolvimento com a temática em questão, tendo em vista que o processo de elaboração que deu origem a esta pesquisa é resultado da imbricação com minha trajetória acadêmica e profissional.

Comecei minha trajetória docente aos 17 anos em uma turma de alfabetização de crianças em uma Escola Municipal de Imperatriz-MA. Naquela ocasião eu não tinha a formação em magistério e havia iniciado o Curso de Pedagogia. Naquele período, foram muitas as dificuldades enfrentadas em função do meu total desconhecimento acerca da

aprendizagem e do desenvolvimento da criança, bem como dos processos de alfabetização. Pouco tempo depois, iniciei um trabalho em uma escola particular de educação infantil na qual atuei por três anos. A partir daí comecei a visitar a literatura da área e a me aproximar dos estudos sobre a infância. Incentivada por professores da graduação, desenvolvi projetos didáticos e me inseri em grupos de estudos sobre a educação infantil. Convém destacar que paralelamente às minhas atividades na educação infantil, também atuei como professora dos anos iniciais do ensino fundamental em decorrência de minha aprovação em concurso público para professora da Rede Municipal de Ensino de Imperatriz-MA.

Posteriormente, já no 8º período do Curso de Pedagogia, em função de meu interesse por estudos no campo da educação infantil, fui afastada da sala de aula e convidada a assumir a direção de uma Creche Municipal de Imperatriz. Um ano depois, passei a compor a equipe de coordenação pedagógica da Rede de Creches de Imperatriz, na época, ligada à Secretaria de Desenvolvimento Social¹, onde atuei durante quase cinco anos. Meu trabalho residia no acompanhamento às creches, supervisionando e orientando o planejamento e a prática pedagógica, bem como a formação continuada dos/as professores/as. Durante esse período, vivenciei inúmeras situações desafiadoras junto aos/as professores/as da educação infantil, dentre as quais é possível destacar: a organização da prática pedagógica e a elaboração do planejamento e da avaliação. Nesse contexto, comecei a me questionar: Quais são os impactos da formação na prática pedagógica? A formação docente tem oferecido os subsídios teórico-metodológicos capazes de contribuir com uma práxis pedagógica que atenda as demandas das crianças no contexto da educação infantil? Tais questões me impulsionaram ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

No curso de mestrado, meu interesse esteve focado na formação de professores/as de educação infantil, nesse sentido, empreendi esforços no intuito de analisar as implicações da formação na práxis pedagógica de professoras de uma instituição de Educação Infantil em Imperatriz. Na ocasião, detive-me especificamente ao estudo de uma instituição “pré-escolar” que atende crianças de quatro e cinco anos de idade, buscando compreender quais as contribuições dos pressupostos teórico-metodológicos construídos no período da formação, seja ela inicial ou continuada, para a práxis pedagógica dessas profissionais. Com a pesquisa que deu origem à dissertação de mestrado, pude perceber uma distância entre o currículo da formação docente e as necessidades e peculiaridades das crianças no contexto da educação

¹Somente com a LDB 9394/96 as Secretarias Municipais de Educação foram obrigadas a receber as crianças de zero a três anos que antes estavam vinculadas à Assistência Social, ampliando, portanto, o atendimento a toda a educação infantil. Esse processo se deu paulatinamente e no caso de Imperatriz a transição foi efetivada apenas em 2006.

infantil. Sendo assim, muitas vezes a formação não consegue impactar e responder às demandas das crianças pelo simples fato de não problematizar o cotidiano da prática pedagógica. Portanto, o currículo da educação infantil sofre a precariedade da formação inicial, bem como a ausência de uma formação continuada que discuta e contextualize as demandas das crianças.

Convém destacar que, após minha conclusão do curso de Pedagogia, fui aprovada em concurso público para o Estado do Tocantins e assumi a função de Orientadora Educacional em uma escola estadual de ensino fundamental e médio situada a 20 km de Imperatriz. Portanto, passei a me dividir entre a coordenação pedagógica das creches e o trabalho de orientação educacional. Atuar como orientadora foi extremamente desafiante, uma vez que, para acompanhar a aprendizagem dos alunos, tive que ampliar meu foco de interesse para os demais sujeitos do processo educativo, de modo que pude perceber que a relação com professores/as e famílias é fundamental para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Isso me permitiu aprofundar estudos sobre a gestão escolar e construir um processo de reflexão sobre a participação da família no cotidiano da prática pedagógica.

Após o mestrado, já atuando como professora da Universidade Federal do Maranhão, onde ministrava as disciplinas Projeto Educativo e Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi possível, com a colaboração dos acadêmicos do curso de Pedagogia, amadurecer meus questionamentos, discutindo o cotidiano da creche à luz de um referencial teórico-metodológico que me ajudou compreender essa realidade em toda a sua complexidade. Nesse processo, elaborei um projeto de extensão universitária e com a ajuda de duas bolsistas e três voluntários, durante dois anos, realizei um projeto de formação no qual foi possível discutir com as professoras de duas creches municipais os seguintes temas: Concepções de Infância, Criança e Educação Infantil; Aprendizagem e Desenvolvimento; Literatura Infantil; Linguagem Matemática; Projeto Político Pedagógico; e Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico. Esse trabalho mostrou que a formação continuada, especialmente aquela realizada no contexto da instituição, refletindo sobre a realidade de professores/as, crianças e famílias, contribui preponderantemente para a construção de uma práxis pedagógica que responda às demandas dos sujeitos do processo educativo.

Especificamente dessa atividade extensionista surgiu a necessidade de elaboração do Projeto Político Pedagógico de uma das instituições. Com isso, tivemos que empreender um esforço de articulação das famílias e inserção de crianças e professores/as na discussão e elaboração do projeto. Como resultado de toda essa caminhada formativa e profissional, fui

amadurecendo minhas reflexões sobre o currículo da educação infantil com vistas a compreender quem de fato está autorizado a participar das tomadas de decisões e quais os sujeitos, conhecimentos e experiências que efetivamente influenciam a construção desse currículo. Assim, passei a pesquisar as especificidades do currículo para a educação infantil, com o intuito de encontrar as possibilidades de participação de crianças, professores/as e famílias na construção do currículo.

Considerando que o currículo deve ser uma produção dos sujeitos do processo educativo, para a presente pesquisa, minha preocupação inicial esteve centrada em analisar a influência dos saberes e experiências de crianças, famílias e professores/as no currículo da instituição pesquisada. Contudo, ao longo do processo de investigação, pude perceber que com a contratação de uma Empresa Particular de Ensino, o Sistema de Ensino Projecta-Melhor Escola², para orientar a educação infantil no município de Imperatriz - MA, não apenas um livro didático foi oferecido a professores/as e crianças, mas todo um conjunto de orientações acerca dos objetivos e metodologias que fundamentam a prática pedagógica.

Refletindo mais profundamente sobre essa realidade, a questão central deste estudo ganhou um novo olhar que me levou a investigar: **Como se configura o lugar ocupado por crianças, famílias e professores/as na construção do currículo da educação infantil diante dessa situação?** Tal preocupação me levou a questionar o papel de cada um desses sujeitos, bem como as suas possibilidades de participação no cotidiano da ação educativa. Sendo assim, essa proposta suscitou novas indagações que também nortearam este estudo: **Quais são e como se efetivam as orientações pedagógicas que norteiam a prática docente? Nesse cenário, como são percebidos e valorizados os saberes, as curiosidades e os desejos das crianças, famílias e professores/as no cotidiano da instituição de educação infantil? Quais as possibilidades de participação de crianças, famílias e professores/as nas escolhas, tomadas de decisões e planejamento da prática pedagógica?** Para que fosse possível responder a tais questões foi necessário considerar a perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando suas vozes, e atentar para os diferentes fatores que estão presentes e influenciam essa situação, tais como as orientações/determinações da Secretaria Municipal de

²A Projecta-Melhor Escola é parceira da Secretaria Municipal de Educação - SEMED no segmento da educação infantil, que, além de oferecer material didático (livros) para as crianças da creche (maternal I e II) e pré-escola, presta um serviço de assessoria pedagógica com programas de formação continuada para os/as professores/as da educação infantil. Tem uma equipe de consultores/as que faz visitas às instituições educacionais de modo a perceber *in loco* como o trabalho pedagógico está acontecendo e, a partir das observações, propor medidas de intervenção, quando necessário. Realizam também palestras destinadas aos pais/famílias nas quais são abordados diversos temas relacionados à relação entre família e a escola, aprendizagem das crianças e criação de filhos.

Educação em parceria com a citada empresa privada de ensino, assim como as peculiaridades da formação das professoras pesquisadas.

Falar de um currículo para creches e pré-escolas pode soar estranho para uma boa parte dos/as professores/as, tendo em vista que, historicamente, a palavra currículo esteve associada à listagem de conteúdos, algo totalmente dissociado da realidade sociocultural das crianças. Entretanto, a perspectiva que apresento nesta investigação inscreve-se em uma nova concepção de criança, infância e educação infantil que, por sua vez, exige novas formas de conceber a prática pedagógica, assim como uma concepção de currículo que não negue as experiências de crianças, famílias e professores/as, e sim que re(a)presente as diversidades e as singularidades desses sujeitos no contexto da educação infantil.

O desafio de compreender a problemática do currículo no âmbito da educação infantil sob o olhar dos sujeitos do processo educativo implica, inicialmente, reconhecer a consolidação de políticas públicas voltadas para a educação infantil no Brasil, ocorridas a partir da década de 1990, o que pode ser percebido através das modificações na legislação; da implantação de programas de formação e valorização profissional; e da elaboração de documentos destinados especificamente à educação infantil; além de discussões no campo do financiamento para essa etapa da educação. Tais modificações influenciaram o debate acadêmico de modo que surgiram discussões sobre os avanços e impasses que marcam uma educação de qualidade para crianças em creches e pré-escolas.

A legislação brasileira reconheceu a educação da criança como elemento propulsor de desenvolvimento humano e social. Tal pressuposto está claramente evidenciado na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996. É importante lembrar que os avanços da legislação quanto ao reconhecimento e à valorização da educação infantil não se deram por acaso, mas como resultado de lutas e discussões, “[...] parte de uma história coletiva de intelectuais, militantes e movimentos sociais” (KRAMER, 1996, p. 3).

A Constituição Federal (CF) de 1988 assegurou, através de seu artigo 208, o dever do Estado com a educação, efetivado por meio do atendimento às crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas. A partir dessa lei, a educação infantil torna-se não somente um direito da família, mas, sobretudo, da própria criança. Essa conquista reconheceu a creche como um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, também foi um importante instrumento legal na luta pelos direitos da criança e do adolescente, tendo em vista que oportunizou aos mesmos deixarem de ser “objetos” e converterem-se em sujeitos de

direitos considerados em seu desenvolvimento e a quem se deve assegurar prioridade absoluta na formulação de políticas públicas. A aprovação do ECA possibilitou que a sociedade civil exigisse o atendimento das crianças em creches e pré-escolas, visto que reconheceu o caráter educativo dessas instituições (NUNES, 2005).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, responsável pela educação de crianças de zero a cinco anos de idade nas modalidades: creche, que compreende a faixa etária de zero a três anos de idade; e pré-escola, composta pelo atendimento educacional a crianças de quatro e cinco anos de idade (BRASIL, 1996). As expressivas transformações no âmbito legal repercutiram tanto no aspecto social quanto pedagógico, fazendo surgir novas responsabilidades para as instituições de educação infantil. Buscando definir claramente a concepção de educação que se deve adotar nessa etapa da educação, a LDB 9394/96, em seu artigo 29, assim estabelece: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a lei dimensiona a ação pedagógica a ser desenvolvida na educação infantil, na medida em que preconiza que a finalidade maior é o desenvolvimento integral da criança. É nesse espaço de educação coletiva, em estreita articulação com a família, que as crianças encontrarão as condições para expressar seus desejos e necessidades, assim como construir saberes e ampliar integralmente todos os aspectos de seu desenvolvimento.

Contudo, apesar das várias modificações, sobretudo no âmbito legal, a ação pedagógica na creche ainda é um grande desafio, uma vez que persistem os resquícios do assistencialismo pautado em uma prática descontextualizada e dicotomizada, na qual cuidar e educar são considerados processos distintos, que muitas vezes não encontram um espaço apropriado na ação docente. A esse respeito Kramer (1996) destaca a necessidade de um currículo para a educação infantil, tendo em vista que “[...] currículo é identidade e, portanto, é preciso delinear o espaço que queremos garantir na construção da história da educação infantil. Esta identidade assume diferentes perfis, ora pendendo para a escolarização, ora para o assistencialismo” (BRASIL, 1996, p. 18-19).

Na tentativa de superação da dicotomia entre cuidar e educar, na prática, a educação infantil construiu uma identidade instável, entre a “escolarização” e a “assistência”. Em nenhum dos casos é possível garantir o pleno desenvolvimento da criança. Daí a necessidade de um currículo que considere as várias necessidades das crianças no contexto da

creche e da pré-escola. De acordo com o parecer CNE/CEB 20/2009a, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil,

[o] currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2009a).

Portanto, as creches e pré-escolas devem reconhecer que a organização do trabalho pedagógico precisa considerar as experiências das crianças em plena articulação com os conhecimentos científicos oriundos das mais variadas áreas do conhecimento; com base em um currículo vivo, dinâmico e sensível às necessidades e desejos infantis. Com essa compreensão, a instituição de educação infantil assume de fato sua função educativa uma vez que proporciona a partilha de saberes e vivências em um contexto eminentemente interativo.

Entretanto, na prática, existem algumas tendências correntes que marcam o currículo da educação infantil em áreas de desenvolvimento que compreendem os aspectos motor, afetivo, social e cognitivo, assim como nas diversas áreas de conhecimento, através da listagem de conteúdos utilizados de maneira gradativa e linear; do calendário de eventos, cujos objetivos estão centrados em festas, passeios e também em datas religiosas, civis e comerciais; do controle social, centrado na realização de tarefas que visam à submissão e ao disciplinamento de corpos e mentes; dos núcleos temáticos, com projetos e temas geradores que são frutos da articulação com as crianças, famílias e professores/as; e também das linguagens, que consideram as várias dimensões da criança, suas necessidades e especificidades (BRASIL, 1996).

Para este trabalho, tomei como referência a ideia de um currículo que responde às demandas socioculturais das crianças e suas famílias (BRASIL, 2009b). Assim, creches e pré-escolas são convidadas a criar oportunidades de articulação entre os contextos sociais e os conhecimentos científicos de modo que a construção do conhecimento ocorra em um clima de interação e participação, a partir da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo. Portanto, o currículo da educação infantil “[...] emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos do mundo” (BRASIL, 2009b, p. 56). Significa, portanto, que é na participação coletiva nos mais diversos ambientes nos quais acontece o processo educativo que o currículo é construído, tendo como referência as necessidades e peculiaridades dos sujeitos.

No âmbito da educação infantil, o currículo aponta para uma dimensão sociopolítica que se concretiza na medida em que são retomadas as lutas sociais e a defesa por uma educação infantil de qualidade. O fato de a própria legislação brasileira (CF, ECA, LDB) reconhecer a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e como espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança torna-se o primeiro passo para que o Estado assuma efetivamente sua real responsabilidade com a criança pequena respondendo a uma demanda social historicamente marginalizada do contexto educacional de qualidade.

No Brasil, de modo geral, esse processo está sendo construído muito lentamente e requer uma rede de articulações entre Secretaria Municipal de Educação, entidades de defesa da criança e Universidade. No município de Imperatriz, somente em 2008 as creches foram transferidas para a Secretaria Municipal de Educação, o que faz com que a equipe responsável pela educação infantil ainda esteja se apropriando das especificidades da educação da criança de zero a três anos. Isso se revela no fato de o município não contar com um currículo nem com uma proposta pedagógica específicos para a educação infantil. A orientação da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil é que os/as professores/as sigam os documentos oficiais do MEC, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais; no entanto, nesse município, há uma ênfase no material didático elaborado pela Projecta.

O material didático mencionado foi elaborado por uma equipe técnica da cidade de Belo Horizonte-MG. Segundo a Coordenação da Educação Infantil da SEMED (Secretaria Municipal de Educação), o processo de elaboração não contou com a participação de nenhum/a professor/a ou técnico/a da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz. Na verdade, não houve uma pesquisa ou mesmo uma consulta acerca do que caracteriza as crianças de creches e pré-escolas de Imperatriz. Apesar de a Coordenação da Educação Infantil defender a qualidade do material oferecido pela empresa, tendo em vista que o mesmo foi objeto de avaliação pela equipe técnica da secretaria, outro aspecto que será discutido neste trabalho, refere-se ao fato de que, na prática, cabe às professoras apenas a execução de atividades sem espaço para a reflexão ou crítica diante do que é proposto.

O fato de a educação infantil não trabalhar com conteúdos mínimos e sim com a perspectiva da formação integral da criança deve mobilizar os profissionais da educação em articulação com as famílias na construção de um currículo que reconheça as peculiaridades da criança em todos os aspectos de seu desenvolvimento. Sendo assim, nesta investigação, parto do princípio de que crianças, professores/as e famílias são sujeitos competentes e capazes de participar ativamente do processo de construção do conhecimento, evidenciando suas

percepções, desejos, demandas e especificidades presentes no contexto da prática pedagógica. Assim, este trabalho foi proposto e realizado “com os sujeitos” e não “sobre esses sujeitos”, ou seja, foram valorizadas as vozes das crianças, professores/as e famílias, considerando-os/as protagonistas de sua história.

Nesse sentido, consolidou-se como objetivo geral desta pesquisa: **Compreender o lugar ocupado por crianças, famílias e professores/as na construção do currículo de uma instituição de educação infantil em Imperatriz- MA, considerando as perspectivas de cada um desses sujeitos, em face às determinações da Secretaria Municipal de Educação em parceria com uma empresa privada de ensino.** Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, busquei compreender a influência das determinações da gestão da instituição de educação infantil e da Secretaria Municipal de Educação no que tange ao currículo da instituição; identificar como são percebidos e valorizados os saberes, as curiosidades e os desejos das crianças, famílias e professores/as no cotidiano e caracterizar as possibilidades de participação de crianças, famílias e professores/as nas escolhas, tomadas de decisões e planejamento da prática pedagógica ali desenvolvida, na perspectiva dos sujeitos.

Considerando que o currículo deve emergir do diálogo entre professores/as, crianças e suas famílias e tendo como referência os objetivos supracitados, a pesquisa que aqui desenvolvo levou-me a defender a tese de que com base no discurso da qualidade na educação infantil, a autonomia e a participação dos sujeitos que constituem a instituição pesquisada em Imperatriz-MA são cerceadas pela orientação pedagógica que a Secretaria Municipal de Educação oferece através da Projecta, mascarando como sendo uma construção participativa, o que na verdade é a imposição de um currículo já elaborado. Além disso, a precariedade da formação docente no que tange às especificidades da educação infantil parece comprometer ou mesmo limitar as possibilidades de resistência e autonomia das professoras pesquisadas em face das relações de poder estabelecidas no cotidiano da prática pedagógica. Na perspectiva de apresentar a discussão teórica, bem como minhas análises em decorrência da pesquisa de campo, o presente trabalho está estruturado em cinco capítulos, a saber:

O **primeiro capítulo** faz uma reflexão teórica sobre o objeto de estudo, tomando como referência um arcabouço interdisciplinar pautado na Sociologia da Infância, na Pedagogia da Infância e nos estudos curriculares. Em seguida, traz para o debate, o currículo da educação infantil, discutindo recentes estudos, tendo como referências as concepções sobre crianças e infâncias, currículo e educação infantil com ênfase na participação de cada um dos sujeitos do processo educativo.

Sigo para o **segundo capítulo** apresentando o percurso metodológico trilhado para a pesquisa de campo. Nele exponho o caminho percorrido desde a caracterização da natureza da pesquisa até às formas de interação com os sujeitos envolvidos, evidenciando a entrada no campo, os modos de aproximação e a escuta de professoras, coordenadora, diretora, crianças e famílias.

No **terceiro capítulo**, procuro delinear o cenário da pesquisa e caracterizar os sujeitos da investigação. A partir das observações e das notas de campo, apresento a instituição por dentro, sua estrutura física e administrativa. Em seguida, faço uma breve caracterização das crianças, das famílias, das professoras, da coordenadora e da diretora. Por fim, discuto as especificidades da prática pedagógica considerando os documentos “oficiais” que orientam a prática docente no município: o material da Projecta e o Projeto Político Pedagógico da instituição.

O **quarto capítulo** faz uma reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico tendo como referência as possibilidades de valorização dos sujeitos no cotidiano da instituição. Tomando como base as observações das turmas, os encontros de planejamento e as reuniões com as famílias, procuro analisar a participação das crianças em face às determinações das professoras; em seguida, as possibilidades de participação das professoras em face às orientações da gestão da instituição e da SEMED/Projecta; e, por fim, as possibilidades de participação das famílias.

No **quinto capítulo** trato do currículo expresso no cotidiano da instituição a partir das vozes de crianças, professoras, coordenadora, diretora e famílias sobre aspectos que influenciam o currículo, com o intuito de colocar em evidência o que pensam os sujeitos sobre as escolhas, as tomadas de decisão e o planejamento da prática pedagógica da instituição.

Na **Conclusão** estão sistematizados os resultados obtidos no percurso da investigação, bem como implicações da pesquisa que apontam caminhos e ilustram possibilidades de valorização e participação de crianças, famílias e professoras no currículo da instituição. Por fim, apresento alguns pontos de impasse que sugerem novas pesquisas.

CAPÍTULO 1. POR UM CURRÍCULO VIVO, DINÂMICO E SENSÍVEL ÀS DEMANDAS DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por uma ideia de criança

- Por uma ideia de criança rica, na encruzilhada do possível, que está no presente e que transforma o presente em futuro.
- Por uma ideia de criança ativa, guiada, na experiência, por uma extraordinária espécie de curiosidade que se veste de desejo e prazer.
- Por uma ideia de criança forte, que rejeita que sua identidade seja confundida com a do adulto, mas que a oferece a ele nas brincadeiras da cooperação.
- Por uma ideia de criança sociável, capaz de se encontrar e se confrontar com outras crianças para construir novos pontos de vista e conhecimentos.
- Por uma ideia de criança competente, artesã da própria experiência e do próprio saber perto e com o adulto.
- Por uma ideia de criança curiosa, que aprende a conhecer e a entender não porque renuncie, mas porque nunca deixa de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

Aldo Fortunati (2009, p.47).

O ponto de partida que dá origem a este capítulo baseia-se em uma nova ideia de criança, compreendida como “rica”, “ativa”, “forte”, “sociável”, “competente”, “curiosa” e que, por tudo isso, reclama o seu lugar no cerne da prática pedagógica. Falo de uma criança que não está só, isolada em seu universo infantil, mas de alguém que dialoga com seus pares e quer interagir com os adultos, com o mundo ao seu redor. Para essa criança, a instituição de educação infantil não pode ser apenas um espaço de reprodução dos conhecimentos historicamente acumulados, mas um local vivo, rico em vivências e experiências significativas, trabalhando em conjunto com a família e a sociedade, no intuito de desenvolver na criança a autonomia necessária para a construção do conhecimento.

1.1 Aportes Teóricos

Para Minayo (1994, p.18), “[...] nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos. O investigador separa, recorta determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los, buscando interconexão sistemática entre eles”. Considerando que as explicações teóricas são sempre parciais e não dão conta da totalidade do fenômeno, para iluminar a análise do fenômeno estudado, em face de sua complexidade, trago à baila um aporte teórico interdisciplinar que se concretiza no diálogo entre áreas que possuem princípios comuns capazes de proporcionar compreensão e

análise do currículo da educação infantil. Neste caso, a Sociologia da Infância, a Pedagogia da Infância e os estudos curriculares, com um interesse comum: a escuta dos sujeitos e sua participação no currículo.

Os estudos sobre a criança que já estão consolidados, mas não efetivamente consumados e concluídos, constituem um campo fértil no qual reside a Sociologia da Infância, área científica que pertence tanto à Sociologia, como também a um campo interdisciplinar de estudos acerca da infância. Para diferenciar tais campos, é possível dizer que enquanto os Estudos da Infância são caracterizados pelo diálogo com a Economia, a Política, a Educação, a Psicologia e também com a Sociologia; a Sociologia da Infância, especificamente, é uma área de estudo de âmbito sociológico cujo objeto de análise são as crianças e suas infâncias. Com o desafio de ressignificar a infância, na qual estão crianças concretas e contextualizadas, a Sociologia da Infância propõe um novo modo de conceber a criança e a infância, compreendendo a criança como ator social e parte integrante da estrutura da sociedade. Nessa perspectiva, a infância é construída sócio-historicamente e as crianças são encaradas como sujeitos competentes.

Diante do conjunto de estudiosos da Sociologia da Infância, neste trabalho, destaco os estudos de William Corsaro, Alan Prout e Manuel Sarmiento, por suas importantes reflexões no campo, tendo em vista que contribuem – cada um a seu modo – para a construção de um arcabouço teórico-metodológico fundamental na compreensão da infância como resultado de construções sociais. O autor William Corsaro, por seu pioneirismo na pesquisa com crianças e por suas fortes críticas à concepção de socialização tradicional, através de seus estudos sobre as interações de pares. Já o estudioso Alan Prout, por suas análises e críticas internas à Sociologia da Infância colaborando para o aprimoramento desse campo de estudo. E, por fim, o sociólogo Manuel Jacinto Sarmiento, por sua importante sistematização teórica na área em que problematiza e redefine o conceito de gerações, e pela diferenciação que estabelece entre crianças e infâncias.

A intenção não é contrapor as ideias desses teóricos a fim de julgar tendências, tampouco solucionar problemas no cerne da Sociologia da Infância, ao contrário, trata-se de uma reflexão cujo principal objetivo é caracterizar esse campo teórico e suas importantes contribuições para a compreensão e o reconhecimento do papel ativo da criança na prática pedagógica. Nesse sentido, a criança tem voz e precisa ser reconhecida em seu direito no âmbito da educação infantil. Importa acrescentar que quando falo do reconhecimento da criança, trago também como pano de fundo o contexto familiar, as vozes de outros sujeitos que convivem com a criança e que direta ou indiretamente interferem em seu processo de

socialização. Não falo de uma sociologia da família, mas, do reconhecimento da criança como sujeito concreto que possui um conjunto de demandas e peculiaridades advindas de seu universo sociocultural que influenciam o contexto educativo. Assim, o currículo da educação infantil que emerge do encontro entre crianças, famílias e instituição educativa, toma como referência as vozes e demandas desses diferentes sujeitos a fim de que os conhecimentos produzidos sejam reconhecidos no cotidiano da prática pedagógica.

A Pedagogia da Infância, abordagem com base socioconstrutivista, privilegia a participação da criança, considerada competente e criativa. Assim, tenho como principal colaboração os estudos de Formosinho e Oliveira-Formosinho que defendem uma Pedagogia da Infância centrada na criança e que tem como foco a participação. Tal concepção ajuda a refletir sobre o currículo da educação infantil na medida em que problematiza o cotidiano da prática pedagógica desafiando a Pedagogia a desconstruir modelos historicamente conhecidos baseados na simples transmissão do conhecimento. Assim, a partir da reorganização de rotinas, tempos e espaços, a ação docente pode ser ressignificada construindo um processo interativo no qual os sujeitos encontram um terreno fértil para a participação.

Dessa maneira, tanto a Sociologia da Infância quanto a Pedagogia da Infância me ajudaram a construir uma concepção de criança como produtora de cultura, e construtora do seu mundo, capaz de participar ativamente no cotidiano da prática pedagógica. Portanto, assim como os adultos, as crianças produzem experiências, sentidos e interpretações que merecem ser consideradas e inseridas no currículo da educação infantil.

Reconhecendo que o currículo está na base de uma política cultural, na qual emergem significados e valores articulados às relações de poder e desigualdade social, faz-se necessário inicialmente demarcar o ponto de partida, a base teórica que sustentará a compreensão e a análise do currículo. Nesse sentido, tomo como aporte as contribuições da Teoria Crítica ancorada nos estudos de Michael Apple e Henry Giroux que nos campos social e cultural politizam os estudos curriculares e apontam alternativas de superação e resistência à dominação cultural e científica imposta pela classe dominante.

1.1.1 Sociologia da Infância

Historicamente, a Sociologia adotou dois paradigmas de análise da criança. O primeiro pauta-se na concepção durkheimiana, segundo a qual a criança deve ser moldada conforme os padrões e os modelos estabelecidos pelo adulto. Já o segundo, ancorado no paradigma da reprodução social, concebe a criança apenas como ser imaturo, objeto no qual é

possível imprimir os interesses dos adultos. A Sociologia da Infância rompe com esses antigos paradigmas e colabora para a incursão da criança noutro campo de análise, não somente como alunos/as ou membros de uma família, mas como figuras de destaque que merecem ser conhecidas e reconhecidas em suas diferentes possibilidades de relações e interações.

O interesse pela criança e mais especificamente pelo estudo da infância como categoria geracional é algo recente no âmbito da Sociologia. Há menos de duas décadas praticamente não existiam estudos especificamente sobre crianças no campo da Sociologia e as investigações que as envolviam estavam centradas nas instituições sociais família e escola. Por muito tempo, as crianças foram “ignoradas” e “marginalizadas” no cenário sociológico. A crítica à concepção de socialização de inspiração durkheimiana representou um impulso para o surgimento da Sociologia da Infância. Sobre o surgimento da Sociologia da Infância, Prout (2010) sintetiza:

Em sua forma contemporânea, ela surgiu nos anos 1980-1990. Três principais recursos teóricos foram empregados em sua construção. Primeiro, apoiou-se na Sociologia interacionista desenvolvida principalmente nos Estados Unidos nos anos 1960. Esta problematizou o conceito de socialização, que torna as crianças muito passivas. Segundo, nos anos 1990, sobretudo na Europa, houve um ressurgimento (um tanto quanto surpreendente) da sociologia estrutural, que vê a infância como um dado permanente da estrutura social. Finalmente, nos anos 1980, na Europa e nos Estados Unidos, o construtivismo social problematizou e desestabilizou todo e qualquer conceito consagrado sobre a infância, lançando-lhe um olhar relativista. Este enfatizou a especificidade histórica e temporal da infância e dirigiu o foco à sua construção através do discurso (PROUT, 2010, p.731).

Quanto à consolidação da Sociologia da Infância, o sociólogo português Manuel Sarmiento³ posiciona-se apontando alguns indicadores fundamentais: a delimitação conceitual, que se concretiza na definição da infância como categoria social e das crianças como atores sociais; a produção de teorias e de quadros conceituais, tais como “reprodução interpretativa”, “ofício de criança” e “participação infantil”; a definição de campos de análise e metodologias investigativas, tendo como “objeto-sujeito do conhecimento as crianças e infâncias”; a produção científica através de encontros, intercâmbios e reuniões científicas de âmbito institucional; e por fim, a criação de programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado em várias partes do mundo. Tais indicadores reforçam a importância da Sociologia da Infância como campo fértil e em constante ascensão.

³ Conferência proferida no “V Encontro de Educadores do Maranhão: pesquisas e experiências”, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, no período de 27 a 30 de novembro de 2012.

Mas o que levou a Sociologia a ignorar as crianças por tanto tempo? Na tentativa de responder a essa indagação, Corsaro (2011) problematiza a questão salientando que o fato se deu em função de sua subordinação em relação ao adulto, além das concepções teóricas sobre infância e socialização. Além disso, o autor afirma que “[...] na vida atual, as necessidades e desejos das crianças são muitas vezes considerados como causa de preocupação por adultos, como problemas ameaçadores que precisam ser resolvidos” (CORSARO, 2011, p.18). Assim, as teorias clássicas da socialização reforçam a subordinação da infância ao considerar a criança como ameaça à ordem social. Outro aspecto interessante está no fato de que, diferente de outros grupos sociais, as crianças não possuem representação entre os sociólogos, entretanto, “[...] o trabalho de feministas e de acadêmicos sobre as minorias sociais, ao menos indiretamente, chama a atenção para o abandono das crianças” (CORSARO, 2011, p. 18).

Para Sarmiento (2008), a ausência das crianças nos estudos sociológicos reside na “subalternidade da infância” em relação aos adultos, uma vez que essa “[...] imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social” (SARMENTO, 2008, p. 19). Portanto, não havia um paradigma da infância que considerasse as necessidades e as especificidades desse grupo social. Tal fato deve-se ao caráter de subordinação atribuído às crianças em função de seu lugar dentro da ordem social. Além disso, o autor afirma que a Modernidade confinou a criança à família ou às instituições sociais (creches, asilos, orfanatos). Essa privatização da infância resultou no “ocultamento” e na “invisibilização” da condição social da infância, além de provocar “[...] um tipo específico de olhar científico, durante muito tempo sociologicamente considerado de modo não problemático: a das ciências do indivíduo, da pessoa, da esfera privada e da intimidade [...]” (SARMENTO, 2008, p. 19).

Somente a partir de 1980, a Sociologia colocou em questão o tradicional conceito de socialização que até então era compreendido como “[...] processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade” (CORSARO, 2011, p.17). Em face disso, os teóricos tiveram que ampliar as lentes sobre a realidade propondo novos modelos de socialização. Surge, portanto, a necessidade de se criar um novo conceito de socialização, incorporando o aspecto ativo e produtivo da criança; incorporando outros conceitos como “apropriação, reinvenção e reprodução”. Sobre esse aspecto, ressalta Prout (2010), nas décadas de 1980 e 1990, a Sociologia buscou “sintonia” com as diversas mudanças sociais que, por sua vez,

modificaram “[...] os pressupostos modernos que lhe haviam servido de base durante quase todo o século anterior” (PROUT, 2010, p.733).

Sarmento (2008) destaca que se afastando de “outras variantes disciplinares da Sociologia (como a Sociologia da educação e a Sociologia da família)”, mas em permanente diálogo com elas, nas últimas décadas, a Sociologia da Infância tem conseguido “[...] ganhar maior expressão, através da criação dos seus próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autônomas” (SARMENTO, 2008 p.18). Dessa maneira, a Sociologia da Infância, como campo teórico independente, porém em constante diálogo com outros campos da Sociologia, tem se ocupado em refletir sobre a realidade social em que a criança está inserida e suas condições de vida, como forma de compreender a infância em sua totalidade e pluralidade.

Tanto a Sociologia da Infância de matriz anglo-saxônica quanto a francesa estão inseridas em um movimento renovador de reconceitualização da nova infância europeia. Dessa forma, possibilitam outros olhares sobre a criança, na medida em que extrapolam os paradigmas hegemônicos e possibilitam que as crianças sejam representadas por elas mesmas, como sujeitos sociais, membros de uma rede de relações além da família e da escola. Considerando a Sociologia da Infância como uma área em plena ascensão, permeada por tendências, disputas e debates, é importante trazer para a discussão as teses/estudos de alguns importantes pesquisadores da área, dentre os quais destaco: Prout (2010), Sarmento (2007, 2008) e Corsaro (2010), que com propriedade analisam as contradições e as possibilidades desse campo teórico, contribuindo sobremaneira para a compreensão da infância.

O sociólogo Alan Prout (2010) utiliza o termo “Nova Sociologia da Infância” para explicitar os estudos que concebem as crianças como atores sociais e a infância como “entidade ou instituição socialmente construída”. Para esse autor, “[...] a construção de uma Sociologia da Infância implicou uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e enfrentar a crescente complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável” (PROUT, 2010, p. 729). Na perspectiva de analisar o modo como a Sociologia da Infância se consolidou, em face à crise das teorias sociais, Prout (2010) apresenta três aspectos que de certa maneira representam dualismos no interior desse campo teórico, já que se configuram como posições dicotomizadas no cerne da Sociologia moderna. São elas: “[...] crianças como atores *versus* infância como estrutura social; infância como constructo social *versus* infância como natural; e infância como ser *versus* infância como devir” (PROUT, 2010, p. 734).

Segundo Prout (2010), o primeiro dualismo aparece na relação entre a criança como membro de uma estrutura social e a concepção de crianças como atores sociais. O autor argumenta que a compreensão da infância como estrutura social está diretamente ligada a uma ideia de padronização da infância, a qual “[...] segue por longas cadeias de causa e efeito, de modo que a forma da infância em uma determinada sociedade pode ser moldada por fenômenos distantes dela, espacial e temporalmente” (PROUT, 2010, p. 734). Por outro lado, compreender as crianças como atores sociais implica, fundamentalmente, na inversão da ideia anterior, concebendo que “[...] as infâncias, no plural aqui, e não no singular, são construídas mais diversa e localmente mediante a interação contínua entre atores humanos” (PROUT, 2010, p.735).

Outro exemplo que expressa dicotomia, refere-se à compreensão da infância como construção social, em face da relação entre natureza e cultura. Nesse sentido, Prout (2010, p. 736) destaca que “[...] o caráter híbrido da infância, em parte natural e em parte social, parece claramente incômodo para a mentalidade moderna, com sua preocupação em dicotomizar os fenômenos”. Nesse caso, a saída encontrada foi a de “[...] ceder a infância à natureza (isto é, às ciências biológicas e médicas ou suas extensões), [que] persistiu até os últimos anos do século XX” (PROUT, 2010, p. 736). Tal processo foi entendido como socialização, na qual as crianças pertenceriam à natureza até fazerem parte do social. O autor acrescenta que no âmbito da Sociologia da Infância ocorreu o inverso, ou seja, ao invés de um “reducionismo biológico”, criou-se um reducionismo sociológico.

Por fim, o autor destaca a dicotomia entre crianças como devires e crianças como seres. Argumenta que para alguns autores, não há a menor possibilidade de se considerar as crianças “igualmente como seres e devires”, enquanto que para outros essa oposição é complexa, tendo em vista que “tanto os adultos quanto as crianças podem ser vistos como devires, sem deixar de lado a necessidade de respeitar seus estatutos como seres ou pessoas”. Dessa maneira, a crítica que fazem à Sociologia da Infância está na perspectiva unilateral de se compreender a criança apenas como ser, na medida em que adultos e crianças “[...] deveriam ser vistos através de uma multiplicidade de devires, nos quais todos são incompletos e dependentes” (PROUT, 2010, p. 735).

Em face dessa reflexão, Prout (2010) alerta para a possibilidade de superação de tais dicotomias enfatizando que o caminho não está na “coexistência pacífica” de tais ideias, o que possibilitaria a criação de diferentes sociologias da infância; tampouco no “jogo heurístico”, que poderia “entrincheirar” esse campo e limitar suas possibilidades de avanço. O autor propõe a inclusão do “terceiro excluído”, ou seja, “[...] observar a infância como um

fenômeno complexo, não imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada” (PROUT, 2010, p. 739). Para tanto, apresenta como palavras-chave “[...] a linguagem do hibridismo, da rede, da mobilidade e da reunião” como o caminho para “[...] reconectar o terceiro excluído da Sociologia da Infância” (PROUT, 2010, p. 748). Assim, a ruptura com as dicotomias advindas da Sociologia moderna significa a possibilidade de aproximação entre o social e o natural, de modo a contribuir para a compreensão da infância como um fenômeno híbrido.

Considerando que a Sociologia da Infância coloca a criança no centro da discussão no âmbito das Ciências Sociais e esclarece o lugar da criança no processo histórico, o sociólogo português Manuel Sarmiento (2008) identifica três grandes correntes no arcabouço teórico-metodológico desse campo, são elas: a perspectiva *estruturalista* (Qvortrup; Sgrita; Ambert); a corrente *interpretativa* (James; Prout; Corsaro); e os estudos de *intervenção* (Liebel; Morrou; Alanem; Mayal). Tais correntes explicitam a reflexão teórica sobre a infância, bem como as bases conceituais para esse campo de estudo. É importante lembrar, contudo, que essas linhas teóricas não se constituem isoladamente, mas a partir do diálogo com outros campos do conhecimento como a Antropologia da Infância e a Psicologia ou Sociologia da Educação.

Conforme os estudos de Sarmiento (2008), a *corrente estruturalista*⁴ tem como objeto de estudo as condições estruturais com ênfase na infância como categoria geracional de “perspectiva macroestrutural” e privilegia temas como as “[...] imagens históricas da infância, as políticas públicas, a demografia e a economia, os direitos e a cidadania” (SARMENTO, 2008, p.31). Por outro lado, a *perspectiva interpretativa* trata das práticas sociais das crianças com ênfase na reprodução interpretativa, apoiados na etnografia, estudos de caso e demais estudos qualitativos, privilegiando temas no campo das interações intra e intergeracionais, assim como as culturas de infância. Já os *estudos de intervenção*, de orientação crítica, compreendem a infância como “[...] simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma condição social” (SARMENTO, 2008, p.32). A ênfase está na emancipação social da infância, a partir de análises históricas e investigação-ação, adotando temas como “[...] dominação cultural, dominação patriarcal e de gênero, os maus-tratos à infância, as políticas públicas para a infância e os movimentos sociais” (SARMENTO, 2008, p. 32).

⁴ Não confundir com estruturalismo ou estruturo-funcionalismo (SARMENTO, 2008).

Em sua conferência no “V Encontro de Educadores do Maranhão: pesquisas e experiências”, Sarmiento (2012)⁵ deixou clara sua filiação a esta terceira corrente ao afirmar que a Sociologia da Infância “não pode ser indiferente às consequências éticas e políticas do seu labor teórico. Na verdade, é na contínua vigilância sobre essas consequências que uma orientação crítica se pode comprometer com um conhecimento orientado para a emancipação social”. Nessa direção, os estudos de intervenção exigem o comprometimento do pesquisador com um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade social, no tratamento dos dados e nas análises decorrentes, a fim de que seja possível a construção de uma Sociologia da Infância capaz de refletir sobre as infâncias e contribuir na superação das adversidades.

No cerne dessa discussão, vale destacar as contribuições do sociólogo norte-americano William Corsaro que se sobressai como um dos pioneiros na realização de pesquisas com crianças pequenas no âmbito da Sociologia. Utilizando-se de uma abordagem etnográfica e comparativa, pesquisou crianças de pré-escolas nos Estados Unidos e na Itália. A tese de Corsaro (2011) está ancorada na ideia de infância como categoria estrutural na sociedade. O autor propõe a teoria da reprodução interpretativa que é uma crítica à tradicional ideia de socialização com base na Psicologia do Desenvolvimento e na Sociologia durkheimiana, para as quais as crianças devem ser submetidas às regras e normas sociais impostas pelos adultos.

O autor deixa claro que a Sociologia da Infância apresenta uma possibilidade de conceber a criança como ator social, alguém que tem voz e que constrói cultura. Isso significa que no transcurso do processo educativo a criança é vista como um sujeito ativo que participa intencionalmente, que interage e tem a oportunidade de também conduzir seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Com relação a esse aspecto, Corsaro (2002, p. 113) acrescenta:

As evoluções teóricas recentes na sociologia, antropologia e psicologia levaram ao desenvolvimento de uma abordagem interpretativa da socialização na infância. Nesta perspectiva, a socialização é vista mais como um processo reprodutivo do que linear. O processo é reprodutivo na medida em que as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhe é externa. Pelo contrário, as crianças tornam-se numa parte da cultura adulta e contribuem para sua reprodução através das negociações com os adultos e da produção criativa de séries de cultura de pares com outras crianças.

⁵ Também da Conferência proferida no “V Encontro de Educadores do Maranhão: pesquisas e experiências”, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, no período de 27 a 30 de novembro de 2012.

A teoria interpretativa “[...] abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 31). Dessa forma, a socialização está focada na participação da criança como produção de cultura. Assim, no processo de socialização, as crianças não são reprodutoras passivas da cultura do mundo adulto. Na prática, elas são capazes de ressignificar os valores e as normas a que são submetidas, de interpretar o que recebem e produzir uma cultura de pares, com as características e peculiaridades da infância.

Para esse autor, as teorias tradicionais de socialização dividem-se em dois grandes modelos: o “determinista” e o “construtivista”. O *modelo determinista*, no qual é possível notar a presença do funcionalismo, coloca a criança como sujeito passivo cujo papel principal é internalizar os princípios estabelecidos pela sociedade. Nesse mesmo modelo, é possível encontrar o aspecto crítico da teoria da reprodução, fazendo referência a inculcação do *habitus* como processo de inculcação social. Já o *modelo construtivista*, que tem como referência central a Psicologia do Desenvolvimento e Comportamentalista, coloca a criança na condição de ser passivo, a partir de um olhar “unilateral” que molda e pune a crianças.

Cabe salientar, contudo, que sobre a Psicologia do Desenvolvimento – notadamente a teoria de Piaget acerca do desenvolvimento intelectual e a visão sociocultural do desenvolvimento humano defendida por Vygotsky – o autor deixa claro que “[...] muitos psicólogos do desenvolvimento, no entanto, passam a ver a criança como mais ativa do que passiva, envolvida na apropriação de informações de seu ambiente para usar na organização, e construindo sua própria interpretação do mundo” (CORSARO, 2011, p. 22). Sob esse prisma, Sarmiento (2008) acrescenta que apesar de avançar em relação às anteriores tais teorias não analisam “[...] adequadamente as crianças enquanto co-construtoras das realidades sociais” (CORSARO, 2011, p. 30).

Ao propor a noção de reprodução interpretativa, Corsaro (2011) aponta para a possibilidade de participação da criança na produção de cultura. Dessa maneira, “[...] o termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais” (CORSARO, 2011, p. 31-32). Em decorrência de sua participação na sociedade, as crianças estão diretamente ligadas à estrutura social que integram e são por ela afetadas. Para explicitar sua tese, o autor destaca como pressupostos fundamentais a “linguagem” e a participação em “rotinas culturais”. Assim, através da linguagem, crianças e adultos se comunicam e interagem em suas rotinas culturais de modo que, “[...] ao participar da rotina, as crianças aprendem um conjunto de regras previsíveis que oferecem segurança e aprendem também que

variações nas regras são possíveis e desejáveis” (CORSARO, 2011, p. 33). Nesse processo, as crianças, como atores sociais, ao mesmo tempo em que incorporam as regras reproduzindo-as, produzem novas ideias, outras formas de participação cultural.

No desempenho de papéis sociais, existe uma funcionalidade partilhada, na qual a criança não assume a figura daquele que se prepara para ser alguém, mas a de um sujeito que hoje é capaz de aprender e ensinar. Sendo assim, um espaço coletivo como a instituição de educação infantil, vista sob esse prisma, representaria uma oportunidade para a criança de atuar em diferentes possibilidades. Os desejos, necessidades, curiosidades, saberes e dúvidas das crianças e demais sujeitos do processo educativo estariam todos imbricados em um processo de reflexão e construção do conhecimento no qual a criança tem voz e vez.

Em face dessas importantes reflexões que a Sociologia da Infância apresenta, cabe questionar: Que espaço a criança vem ocupando no cenário da educação infantil, mais especificamente nas decisões curriculares diante do conjunto de atores sociais inseridos nesse contexto? Sem dúvida alguma a criança não tem sido reconhecida como sujeito competente para participar com voz e vez nas decisões pedagógicas, isto é, também tem sido ignorada pela Pedagogia. Contudo, tais estudos permitem fazer a defesa da criança como ator social e que, portanto, constrói sua socialização na interlocução com seus pares e os adultos que o cercam. Assim, a criança pode assumir uma postura ativa e produtiva no currículo da instituição de educação infantil caso encontre em suas relações com os adultos um espaço fecundo para a escuta e o diálogo.

Dessa maneira, outro importante campo teórico em construção é o da Pedagogia da Infância, que vem se consolidando como espaço profícuo de reflexão sobre as crianças de zero a seis anos e tem se preocupado em dar visibilidade às diversas possibilidades de participação das crianças no contexto da educação infantil. Nesse cenário, situa-se a Pedagogia da Participação, como forma de compreender o papel ativo da criança no transcurso da prática pedagógica, rompendo com as pedagogias transmissivas e valorizando a plena participação da criança na construção da aprendizagem.

1.1.2 A Pedagogia da Infância e o sentido da participação no currículo da educação infantil

A contemporaneidade mobiliza o direcionamento de novos olhares para a criança, percebendo-a como rica, competente, ativa e participante, alguém que não é apenas produto da história, mas também capaz de produzir cultura. Desse modo, a criança deixa de ser

considerada um sujeito passivo e sem voz para tornar-se ator de sua aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, “[...] as crianças pós-modernas estão inseridas em identidades múltiplas e justapostas, de cuja construção elas são participantes ativos” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 80). Assim, é preciso admitir e considerar a pluralidade de infâncias e os contextos nos quais estão inseridas. A infância, como construção social, é sempre contextualizada. Nesse sentido, os autores apresentam alguns pressupostos importantes que fundamentam o modo como a infância é entendida na pós-modernidade:

- a infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente;
- a infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças;
- as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, como também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem, como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo, elas têm atividade e função;
- as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, e para se entender a infância;
- as crianças contribuem para os recursos e para a produção social, não sendo elas simplesmente um custo e uma carga (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71).

Os autores oferecem uma importante contribuição na compreensão de que na atualidade a criança precisa ser considerada em suas singularidades, sempre a partir de sua realidade social. A infância é, portanto, resultado das relações sociais estabelecidas pelas crianças nos mais variados contextos. Isso posto há que se reconhecer a diversidade de infâncias e de crianças como sujeito de direitos, que podem e têm plenas condições de atuar, intervir e produzir cultura. Nessa concepção, as crianças são vistas com um novo olhar, como agentes de criação e ressignificação de culturas e do processo educativo. A passividade e a ociosidade, características da educação tradicional, dão lugar para a escuta e o diálogo, elementos fundamentais para a participação da criança na organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, é possível a construção de uma relação pedagógica horizontal na qual crianças e professores/as, em parceria, aprendem e ressignificam os conhecimentos.

Reconhecer as várias infâncias e crianças que convivem cotidianamente nos espaços de educação infantil requer, fundamentalmente, professores/as com uma postura aberta e flexível, pautada no respeito, na escuta e no desenvolvimento de práticas educativas que promovam a participação direta da criança na construção do trabalho pedagógico. No estudo das várias concepções de infância, é fundamental considerar “[...] os fatores de

heterogeneidade que as geram, ainda que nem todas se equivalham, havendo sempre, num contexto espaço-temporal dado, uma (ou, por vezes, mais do que uma) que se torna dominante” (SARMENTO, 2007, p. 29). Dessa forma, considerando a pluralidade de infâncias expressas nos espaços educativos, a Pedagogia precisa considerar as várias crianças em suas competências e diversas possibilidades, concebendo-as como autoras e legitimando suas vozes no contexto da prática educativa. Assim, para que seja possível pensar o currículo da educação infantil, o pressuposto fundamental que deve ser considerado é o de uma criança rica em potencialidades e criatividade, competente, ativa e participante.

Considerando, portanto, que a criança tem ocupado um espaço significativo nas várias ciências sociais, é oportuno também que a Pedagogia, como ciência da práxis educativa comece a repensar seu olhar sobre a infância e sobre a prática educativa com crianças. Nesse sentido, Rocha (2000, p.66) define como objeto do campo da Pedagogia “[...] o ato pedagógico em determinada situação – no caso da educação infantil este objeto define-se pelo contexto das relações educacionais-pedagógicas e não pela análise de cada um dos fatores determinantes da educação da criança de forma isolada”. Portanto, cabe à Pedagogia pensar as intencionalidades pedagógicas, isto é, as intervenções docentes que residem no estudo e na construção de uma prática pedagógica alicerçada na visão da criança como ser completo e rico de potencialidades. A intervenção pedagógica constitui-se, portanto, como uma ação intencional e reflexiva capaz de promover o pleno desenvolvimento da criança.

Assim, a Pedagogia vem construindo novas formas de pensar a educação da criança pequena, distanciando-se do modelo assistencial, sanitarista que marca a origem das creches, assim como do modelo escolarizante presente em grande parte das pré-escolas, que sofre a influência do ensino fundamental. Nesse cenário, a Pedagogia da Infância⁶ surge como a possibilidade de pensar a criança, no espaço da educação infantil, a partir da própria criança, tendo-a como sujeito do processo educativo. Exige a plena articulação entre saberes, fazeres e pensamentos, isto é, a relação entre os conhecimentos socialmente construídos e as peculiaridades oriundas das práticas sociais e culturais das crianças em seus contextos

⁶Conforme Barbosa (2010), no Brasil, a elaboração teórica acerca da *Pedagogia da Infância* teve seu início logo após a aprovação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica – Constituição Nacional (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). As discussões sobre as especificidades de uma Pedagogia da Educação Infantil sedimentaram os princípios daquilo que será, posteriormente, instituído como Pedagogia da Infância (FARIA, 1999; ROCHA,1999). A consolidação de uma perspectiva pedagógica denominada Pedagogia da Infância emerge de uma acumulação científica da área da educação que passa a criticar a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos. Rocha (1999) e Faria (2009) indicaram, a princípio, a Pedagogia da Infância como uma perspectiva de educação pública para a Educação Infantil, porém, a seguir, estenderam-na para todos aqueles que estão entre 0 e 10 anos de vida.

familiares. Legitima o potencial da criança e direciona esforços no sentido de possibilitar a construção de uma práxis pedagógica acolhedora e inclusiva na qual a criança se torne o sujeito do processo educativo com voz e vez.

A Pedagogia da Infância colabora na desconstrução de formas transmissivas de se fazer educação, em prol de uma educação participativa. Dessa maneira, a participação das crianças no processo educativo é resultado de uma compreensão de infância que considera a criança como sujeito, agente de participação. Desse modo, crianças e professores/as assumem papéis distintos daqueles a eles atribuídos na Pedagogia Tradicional, cuja transmissão e reprodução são a marca do processo pedagógico. Nesse sentido, considero que a criança que não vivenciou o diálogo, a escolha e a liberdade de expressão tem dificuldades em visualizar possibilidades de envolvimento e participação. Vale ressaltar que nesse processo de participação, também os/as professores/as são formados/as a partir de pedagogias transmissivas, sendo assim, é preciso reconhecer que a precariedade da formação docente pode desencadear um conjunto de práticas pedagógicas capazes de silenciar crianças e professores/as de tal modo que o currículo da infância passa a assemelhar-se às práticas autoritárias desenvolvidas no ensino fundamental.

Por outro lado, as práticas participativas reconhecem crianças ativas, em busca de sua autonomia, com voz e vez, dispostas a criar e recriar seu universo de aprendizagem. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 83) é função da Pedagogia “[...] estimular a própria atividade das crianças e suas possibilidades de comunicar suas próprias experiências”. Portanto, diferente das práticas tradicionalistas, que tomam como referência o disciplinamento dos corpos e o silenciamento da criança, impedindo-as de interagir, por considerar tais posturas fatores de sucesso para a aprendizagem, a instituição de educação infantil deve contrapor-se a tais práticas, mobilizando as diferentes linguagens infantis de modo a promover interações e comunicações que conduzam a criança a uma intensa participação no processo educativo.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 104), a Pedagogia-em-Participação⁷ constitui-se como a organização de tempos e espaços nos quais a “[...] ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes, as culturas das crianças em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos, permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar.” Para tanto, os/as professores/as são os/as agentes responsáveis por oferecer as condições de participação das

⁷ Conforme Formosinho (2011, p. 101), a “Pedagogia-em-Participação foi desenvolvida no âmbito da parceria da Associação Criança com a Fundação Aga Khan”.

crianças, por meio da realização de uma prática pedagógica interativa na qual crianças e adultos, em um clima de permanente colaboração, constroem e reconstróem a prática pedagógica.

Na Pedagogia da Participação, a criança é compreendida como sujeito capaz de emitir juízos de valor sobre o que sente, como vive e de que modo gostaria de ser tratada. O mais importante não é apenas o direito da criança de ser ouvida, mas de ser atendida e compreendida em suas peculiaridades. Assim, no contexto da educação infantil, as crianças podem participar ativamente na construção da prática pedagógica. Tudo depende do modo como elas são estimuladas e envolvidas no processo pedagógico. A construção de uma educação de qualidade pautada no princípio da participação requer sensibilidade para compreender a criança como um sujeito que também é histórico e que, portanto, é marcado pela cultura na qual está inserido, ou seja, como alguém produtor e portador de história.

Dessa maneira, a participação na educação infantil implica, como ponto de partida, considerá-la um processo interativo no qual adultos e crianças convivem e aprendem a partir de situações variadas. Como eixo condutor da organização do trabalho pedagógico, a participação se concretiza na execução das ações e na tomada de decisões baseadas no princípio da democracia. Somente em um ambiente democrático e aberto é possível incluir, acolher e respeitar a diversidade de interesses e opiniões que marcam os contextos educativos. É ancorada nessa perspectiva democrática que a participação se faz possível no seio do processo educativo.

Para Oliveira-Formosinho (2007, p.14), tal prática requer “[...] uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, [e] escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”. Nessa Pedagogia, a instituição de educação infantil torna-se um ambiente acolhedor, permeado de situações que movimentam e estimulam a aprendizagem. Sobre esse aspecto a autora acrescenta:

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos de educação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 18 -19).

Nessa direção, a participação não está restrita à realização de atividades pelas crianças, tampouco à mera escuta das opiniões infantis. No contexto da Pedagogia

participativa, as crianças, professores/as e famílias assumem papéis que extrapolam esse sentido simplista, pois participar implica atuar como ator/construtor do processo educativo. Na condição de sujeito de direitos, a criança torna-se agente do processo educativo, alguém que age, interfere, opina e constrói significado. Contudo, é preciso salientar que tal perspectiva esbarra no autoritarismo presente em muitas instituições de ensino que limitam o exercício da democracia para adultos e crianças e fragilizam a ação docente na tentativa de torná-la mera reprodução de objetivos e metodologias. No caso em estudo, a democracia e a Pedagogia participativa tropeçam em um Sistema Privado de Ensino que centraliza as decisões pedagógicas e engessa a prática docente na perspectiva de que os/as professores/as tornem-se apenas executores/as. Dessa maneira, o sistema cria uma lógica perversa que dificulta a construção de uma prática participativa para adultos e crianças.

Entretanto, como já aponte na reflexão acerca das contribuições da Sociologia da Infância, a participação da criança não pode ser compreendida apenas como uma estratégia de ensino ou tendência pedagógica, ao contrário, constitui-se como um “desiderato político e social” fundamentado em uma nova concepção de infância “[...] como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais” (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007, p. 83). Assim sendo, é um direito da criança poder interagir, participar, fazer escolhas, influenciar o contexto escolar e não apenas como uma estratégia ou procedimento metodológico. Portanto, no âmbito do currículo da educação infantil, apesar dos entraves políticos e ideológicos que permeiam a ação docente, considero que tais lógicas e seus ordenamentos não são intocáveis, mas sem dúvida exigem dos/as professores/as um grande esforço político e intelectual, a fim de conquistarem seu espaço de autonomia pedagógica, de forma a garantirem que as crianças sejam reconhecidas como seres competentes tornando a prática pedagógica um espaço de construção de conhecimentos tendo como referência uma relação não hierarquizada, na qual crianças e professores/as em parceria articulam saberes e promovem a aprendizagem e o desenvolvimento.

Com relação ao desenvolvimento da práxis pedagógica, considerando a criança concreta que está inserida nos diversos espaços da educação infantil, possibilitar a participação significa criar as condições para o exercício das diversas manifestações e linguagens. O contexto escolar assume, portanto, a função de desencadeador de um processo democrático que tem como referência o movimento, o questionamento e, sobretudo, o reconhecimento da história de cada criança e de como ela pode interferir na produção de

cultura. Sobre essa questão, Oliveira-Formosinho (2007) destaca que a Pedagogia centrada na participação se propõe a dar respostas para as questões que emergem da sociedade/comunidade, “[...] das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 15).

Com efeito, para que essa Pedagogia de fato se efetive é indispensável que as famílias encontrem um lugar especial no cerne da instituição educativa. Isso significa que os valores, os costumes e as práticas sociais⁸ devem ser objeto de estudo e reflexão no espaço pedagógico. É papel da instituição de educação infantil organizar as condições para que crianças, famílias e professores/as participem ativamente da construção dos conhecimentos. A busca por um ambiente autônomo e cooperativo deve motivar os/as professores/as a elaborarem práticas que incentivem as interações das crianças e o confronto entre os diversos saberes.

Assim sendo, entendo que o currículo da educação infantil pode tornar-se um espaço dialógico para crianças, professores/as e famílias na medida em que possibilita a reflexão coletiva sobre os interesses e demandas dos sujeitos. Nessa direção, todos os participantes tornam-se produtores coletivos de currículo. É na procura pelos diferentes olhares advindos dos mais variados contextos que a participação se constrói permeada pelas vivências e histórias que envolvem cada um dos sujeitos. Dessa forma, será possível a superação do caráter transmissivo que marca o processo de escolarização e a construção de um ambiente favorável ao debate que contemple as especificidades e a complexidade do contexto social mais amplo. Em decorrência, toda a produção cultural torna-se resultado das relações, diálogos e interesses de crianças, professores/as e famílias. Tal prática exige uma postura aberta, atenta à pluralidade de interesses e opiniões e a mudanças metodológicas no que toca o tempo e o espaço, pois a heterogeneidade é a marca da diversidade.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), o princípio da participação está presente também no ambiente educativo. “Em um contexto que participa a estrutura, a organização, os recursos e as interações são pensados para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.26). Os espaços precisam oportunizar aos sujeitos a interação e a participação no conjunto da prática pedagógica. Aprendendo a ouvir as crianças

⁸ As práticas sociais compreendem as relações estabelecidas entre os sujeitos. Destacam-se as normas, os valores e os costumes que compõem a cultura e a história dos sujeitos.

em suas diferentes linguagens, será possível garantir que a produção cultural que caracteriza os contextos da educação infantil seja efetivamente resultado das relações cotidianas, a partir de um permanente diálogo que considere os interesses de crianças, professores/as e famílias.

Os principais processos que garantem a efetivação de uma Pedagogia da participação estão centrados em três aspectos: “[...] a observação, a escuta e a negociação [...] em um pensamento reflexivo e crítico sobre o porquê e o para quê dessa observação, escuta e negociação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 28). Tais elementos precisam ser planejados e estimulados no cotidiano de creches e pré-escolas a fim de que os vários sujeitos do processo tenham voz e vez. Com isso, a escuta como processo contínuo implica a procura pelos conhecimentos sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos e seus modos de vida, realizados no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Nesse processo, professores/as precisam tornar-se exímios ouvintes a fim de que possam se aproximar do universo infantil e compreender suas peculiaridades. Dessa maneira é que a prática educativa torna-se significativa. Na tentativa de conhecer a criança, faz-se necessária a realização de observação, escuta e interação em variados contextos de aprendizagem. “Observando e ouvindo as crianças, os educadores podem ir além de uma performance limitada no que diz respeito às tarefas individuais [...] entendendo seus repertórios de participação em uma ampla série de atividades” (WOOD, 2010, p. 144). A observação e escuta sistemática das crianças no cotidiano da prática docente oferece aos/as professores/as uma gama de informações sobre o universo infantil que contribui sobremaneira para a elaboração de um planejamento que contemple a diversidade da turma e as peculiaridades das crianças.

Entretanto, estudos apontam que o exercício de observação e escuta de crianças constitui-se um desafio para os docentes em sua prática pedagógica, currículo e avaliação (WOOD, 2010). Isso se aplica ao caso em estudo se for considerado que, no cotidiano da prática docente, são muitos os fatores intervenientes que dificultam a ação pedagógica, tais como: o número de crianças por turma e as próprias concepções de professores/as e equipe gestora acerca da criança e de suas possibilidades de participação. Diante desse contexto, é difícil para os/as professores/as construir um processo de reflexão que considere a criança colocando-se em escuta às suas demandas. Aprender o ponto de vista da criança torna-se um processo complexo se o adulto não respeitar as especificidades e peculiaridades da criança.

Tal prática requer um olhar atento, no registro de suas impressões e no uso dessas informações na construção da prática pedagógica.

Dessa maneira, um currículo participativo no contexto da educação infantil requer dos/as professores/as uma disposição permanente em toda a organização pedagógica, engajamento na luta política e capacidade de resistência às imposições hegemônicas a fim de que seja estabelecido um ambiente democrático, a partir de relações igualitárias nas quais professores/as, crianças e famílias tenham as mesmas condições e oportunidades. Portanto, participar não é somente estar junto, ser ouvinte, ao contrário, é fazer parte na tomada de decisões, na busca por soluções, nas formas de se relacionar com os outros. Nesse sentido, o currículo da educação infantil aparece como alvo da participação na medida em que é concebido como resultado da interlocução entre os diversos sujeitos do processo educativo.

1.1.3 Currículo como expressão de ideologia e resistência

Tradicionalmente, a ideia de currículo esteve atrelada a uma concepção de educação pautada na transmissão de conteúdos, desligado das experiências dos/as alunos/as. Em decorrência disso, durante muitos anos, o currículo na educação infantil remetia à visão tradicional da mera listagem de conteúdos sem significado direto para as crianças. Nessa visão, o currículo desperdiça as práticas sociais da criança. A hierarquização de saberes destrói a possibilidade de participação dos sujeitos, tornando-os meros reprodutores dos saberes historicamente construídos. Desconstruir essa imagem rumo a uma ampla concepção, pautada no diálogo e na emancipação dos sujeitos do processo educativo, requer estudo e reflexão, tendo em vista que são muitas as instâncias que interferem na construção do currículo.

No âmbito histórico, os primeiros estudos acerca do currículo são de origem norte-americana, no início do século XX, como consequência do processo de industrialização. Contudo, é importante considerar que no século XVI já havia uma forte preocupação com a sistematização do ensino, a exemplo disso, pode ser citada a obra de Comenius – *Didática Magna* – que consistia na organização de um método didático pautado no princípio de ensinar tudo a todos. Para Comenius (1997, p. 69), é papel dos preceptores “[...] uma tal distribuição dos estudos a ponto de que não apenas umas coisas vão depois das outras, como também cada uma delas se desenvolva dentro dos limites determinados”. Essa organização metodológica dos conteúdos e a sequência didática eram os elementos fundamentais para a garantia da aprendizagem.

Segundo Silva (2005), nos estudos acerca do currículo, duas grandes abordagens devem ser consideradas, que, por sua vez, representam as orientações dentre as quais estão agrupadas as principais tendências nesse campo: abordagens clássicas, aqui representadas por Bobbit (1918) e Tyler (1974), que restringem a ação pedagógica à atividade meramente técnica, de caráter verbalista e autoritário, inibidor da participação do aluno; e abordagens críticas, que têm como principais representantes Althusser (1983), Bourdieu e Passeron (1975), Giroux (1986), Apple (1982) e, no Brasil, Freire (1970) que, mesmo reconhecendo que a escola é condicionada por determinantes políticos, culturais e sociais, observa a possibilidade da contradição, uma vez que há nela espaço para a mudança. Estas abordagens explicitam o papel ativo do sujeito como transformador da realidade.

No que concerne às teorias curriculares, os estudos críticos do currículo apontam que a seleção curricular sofre determinações políticas, econômicas, sociais e culturais. Consequentemente, segundo a teoria crítica do currículo, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, é antes o resultado de lutas, conflitos e negociações. Assim, é preciso entender que o currículo é culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade do social.

Os movimentos que discutiam uma visão crítica do currículo, baseados em pressupostos como ideologia, reprodução e resistência, foram disseminados em vários locais do mundo, praticamente ao mesmo tempo. Nos Estados Unidos, através do movimento de reconceptualização no campo do currículo, insatisfeitos com os modelos de Bobbit e Tyler; na Inglaterra, com a “Nova Sociologia da Educação”, como crítica às abordagens curriculares baseadas nos processos de seleção e organização; no Brasil, com a Pedagogia de Paulo Freire, que critica a educação tradicional, concebida como educação bancária, a favor de uma educação problematizadora; na França, com os estudos de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, teóricos que abordam a reprodução social (SILVA, 2005).

Nas teorias da reprodução social, a função central da escola é a de reproduzir a sociedade de classe e o modo de produção capitalista. Conforme a visão althusseriana, “[...] a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis” (SILVA, 2005, p. 32). Para essa concepção, não há espaço para a transformação, tendo em vista que a escola é encarada somente como espaço de transmissão, de reprodução. Já as teorias de reprodução cultural avançam em relação à anterior, na medida em que tentam desenvolver uma teoria que envolva os diversos elementos da cultura, classe e dominação.

Em face dessas duas abordagens, no cerne da teoria crítica, optei nesta pesquisa, pelo caminho da reprodução cultural, por meio dos estudos de Michael Apple e Henry Giroux, autores de inspiração marxista que concebem o currículo como campo de resistência. Tomando como ponto de partida as teorizações marxistas, Michael Apple coloca o currículo no centro da Pedagogia Crítica, problematizando as contradições do processo de reprodução cultural. Já Henry Giroux aborda o currículo como política cultural. Para tanto, lança mão dos conceitos e estudos da Escola de Frankfurt no que tange à cultura fazendo crítica à racionalidade técnica.

O autor Michael Apple é considerado um teórico da Pedagogia Crítica. Por meio de uma análise relacional entre educação e sociedade, argumenta que existem princípios econômicos e culturais que norteiam a seleção de conhecimentos explícitos e implícitos veiculados pela escola. Ele compreende, portanto, economia e cultura em uma relação dialética. Desse modo, destaca a importância da problematização do conhecimento veiculado no currículo como forma de compreender a quem pertence e que grupos sociais apoia.

Para Apple (1989), as escolas não podem ser consideradas como meros espaços de reprodução com o objetivo de “moldar” os/as estudantes. Assim como os/as estudantes não são seres passivos dispostos e “ansiosos” para serem adaptados a uma “sociedade injusta”. O autor enfatiza que qualquer professor/a que tenha atuado em “escolas de classe trabalhadora” ou mesmo situadas nas periferias das cidades sabe que não é exatamente desse modo apático que as coisas funcionam. Na verdade, o que é mais “[...] provável que ocorra é a reinterpretação por parte do estudante, ou na melhor das hipóteses, somente uma aceitação parcial, e muitas vezes a rejeição pura e simples dos significados intencionais e não intencionais das escolas” (APPLE, 1989, p.30-31). Dessa maneira, as escolas devem fundamentalmente ser encaradas a partir de um olhar muito mais complexo do que o da simples reprodução.

Em seu livro *Ideologia e Currículo*, Apple (2006) aponta três categorias gerais de mediação para o entendimento do currículo: a Escola como instituição; as formas de conhecimento; e o/a próprio/a educador/a. E esclarece falando da importância de se localizar e contextualizar os conhecimentos transmitidos pela escola, assim como “[...] as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições” (APPLE, 2006, p. 37).

Na perspectiva de compreender as políticas curriculares, Apple (2006) salienta que para início de análise, é necessário partir da seguinte questão: Qual o conhecimento de maior

valor? A resposta é complexa, pois envolve não apenas o âmbito educacional, mas, sobretudo, os aspectos políticos e ideológicos, as relações entre escola e sociedade. Tendo em vista que não agimos no “vácuo”, a educação está intimamente imbricada na política e na cultura, uma vez que a definição do “[...] conhecimento de alguns grupos como dignos de passar para gerações futuras, enquanto a cultura e a história de outros grupos mal vêem a luz do dia, nos informa algo extremamente importante sobre quem tem poder na sociedade” (APPLE, 2006, p.22-23).

Segundo Apple (2006), o fato de alguns conhecimentos serem selecionados – e por consequência serem declarados oficiais em detrimento de outros denominados populares e, portanto, inferiores – revela claramente as relações de dominação e subordinação presentes na sociedade. Nesse cenário, como a escola poderia trabalhar a favor de um currículo menos desigual e que pudesse dar voz aos diferentes sujeitos? O autor deixa claro que em primeiro lugar é preciso compreender os modos como esse poder é constituído no seio da escola. Mas só isso não basta, também é importante encontrar as formas para interromper seus efeitos.

No que tange às repercussões da reprodução econômica no processo de produção cultural, o autor sinaliza para uma ampla reflexão dos conhecimentos orientados pelo currículo em sua íntima relação com o contexto escolar. Dessa maneira, a escola colabora para a reprodução e manutenção das desigualdades sociais. Para tanto, um recurso fundamental é o currículo oculto que movimenta as experiências dos sujeitos direcionando a prática pedagógica a serviço do controle por meio de valores ideológicos. A esse respeito, Apple (2006, p. 103) destaca:

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc. O controle é também exercido por meio das formas de significado que a escola distribui: o “corpus formal do conhecimento escolar” pode tornar-se uma forma de controle social e econômico.

Conforme Apple (2006) existe uma intensa relação entre o modo como a economia está estruturada e a organização curricular. No que se refere à organização da prática pedagógica, a escola estabelece uma hierarquia dos conhecimentos através da maximização de certos conteúdos, revelando uma íntima articulação entre capital cultural e capital econômico. Tal análise resulta no estabelecimento de relações entre conhecimento curricular e as relações cotidianas da escola, assim como na manutenção das desigualdades sociais. Em decorrência desse processo, a seleção de conteúdos torna-se resultado das aspirações e

necessidades das classes hegemônicas. Entretanto, contraditoriamente aos interesses da elite, há um espaço de resistência e transformação no espaço escolar, mediante a interação entre os conteúdos escolares e a realidade social concreta dos/as estudantes.

Em sua análise sobre ideologia e currículo na prática, especificamente em como o conhecimento socialmente construído é tratado na sala de aula, a grande questão proposta pelo autor é: Qual é o currículo que os/as professores/as utilizam em sala de aula? Para exemplificar tal reflexão, Apple (2006) relata a experiência de pesquisa em uma turma de pré-escola norte-americana considerada referência em educação e justifica sua escolha destacando: “Concentrar-me-ei na pré-escola porque ela representa um momento crítico no processo pelo qual os alunos se tornam competentes em regras, normas, valores e inclinações necessárias para que atuem na vida institucional de hoje” (APPLE, 2006, p. 89). Como resultado desse trabalho, o autor revela que as crianças eram consideradas competentes a partir de um processo de socialização que se dava no momento em que internalizavam normas e valores para que pudessem atuar em sociedade.

Dessa maneira, o currículo estava em função dos ditames econômicos, e desde muito cedo a criança era obrigada a compreender os papéis sociais que deveria desempenhar. Assim, as experiências pré-escolares serviriam como base para o que iria acontecer nos anos posteriores de escolarização como preparação para a vida adulta. Ainda nesse contexto, através de observações e entrevistas, Apple (2006, p.91) revela o currículo oculto subjacente às práticas pedagógicas: “As quatro habilidades mais importantes que a professora esperava que as crianças aprendessem durante essas primeiras semanas eram compartilhar, ouvir, guardar as coisas e acompanhar a rotina da sala de aula”. Nessa perspectiva, o currículo imposto não dava espaço para a construção e o desenvolvimento integral da criança. A proposta era o controle, a obediência e o disciplinamento através de uma rotina cristalizada que imobiliza a criança e inibe a sua possibilidade de criação.

Outro aspecto interessante encontrado por Apple (2006) durante a pesquisa com a pré-escola refere-se ao fato de que, de maneira geral, as crianças eram consideradas “[...] relativamente impotentes para influenciar o fluxo das atividades diárias, e a obediência era mais valorizada do que a habilidade. Considerava-se essa atmosfera uma ponte importante entre o lar e as futuras situações de trabalho” (APPLE, 2006, p.95). Assim, o comportamento esperado das crianças era o simples ajuste aos interesses e necessidades expressos pela professora, ao ambiente da sala de aula, às regras e condutas impostas, enfim a “[...] qualquer nível de desconforto implicado nesse ajustamento” (APPLE, 2006, p. 95). A atuação das crianças era passiva na medida em que somente deveriam cumprir a rotina pré-estabelecida.

Tal prática fortalece a ideia de preparação para o mundo adulto e imprime uma identidade de trabalhador subserviente. A negação dos conflitos internos, assim como o ajustamento às práticas de controle, era o foco central do currículo.

Sobre essa perspectiva, na experiência com creches e pré-escolas brasileiras, Fúlvia Rosemberg (2000) afirma que na educação infantil há uma educação para a subalternidade. A autora salienta que “[...] a socialização de crianças pobres e negras para a subalternidade se inicia no berçário [...] onde as crianças vivem rotinas de espera” (ROSEMBERG, 2000, p. 149). Nesse sentido, as creches cumprem a missão de ser uma opção de baixo investimento para as crianças oriundas das classes trabalhadoras. Ao que tudo indica, na perspectiva ora apresentada, a passividade das crianças no caso da pré-escola norte-americana também se expressa na experiência brasileira, sendo ainda reforçada por meio da ociosidade à qual as crianças das creches são submetidas. Dessa maneira, também aqui é possível perceber que o currículo objetiva o ajustamento e a submissão.

Convém ressaltar também outro ponto bastante relevante dessa análise que se situa justamente na categoria trabalho. Conforme a experiência mencionada, o trabalho e as brincadeiras são eixos norteadores da prática educativa na pré-escola. Assim, Apple (2006) assinala que toda atividade dirigida pelo/a professor/a era chamada de trabalho, e que somente os momentos livres das crianças durante o período do recreio poderiam ser denominados “brincadeiras”. Dessa maneira, “[...] as atividades como colorir, desenhar, esperar na fila, ouvir histórias, assistir a filmes, higienizar-se e cantar eram chamadas de trabalho” (APPLE, 2006, p.93). Isso significa que todas as ações que envolviam a escuta ou a obediência da criança em relação ao adulto, aquilo que é dirigido ou orientado pelo/a professor/a era compreendido como trabalho. Assim, desde cedo as crianças são educadas a respeitar e valorizar o que é imposto através de uma relação de poder que impede a criatividade, a autonomia e a transgressão. Em última análise, tal prática pode ser relacionada com a linha de produção.

Apple (2005, p. 45) ainda acrescenta que as instituições escolares possuem um papel fundamental, pois agem como produtoras de conhecimento. Nesse sentido, o autor chama atenção para o fato de que “[...] como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes”. Desse modo, para a compreensão do currículo, faz-se necessária uma ampla reflexão não somente dos mecanismos hegemônicos de controle, mas, sobretudo, do envolvimento de uma dimensão ética e política. O autor destaca a necessidade de uma investigação mais profunda

que considere os grupos concretos responsáveis pela seleção e distribuição dos conhecimentos nos âmbitos social, econômico e cultural. Há que se considerar também uma análise da economia e da política como fonte de manutenção das desigualdades sociais legitimadas por programas sociais, econômicos e culturais que adentram a escola.

A noção de política cultural defendida por Henry Giroux para explicitar o currículo coloca em discussão a ideia de transmissão de conhecimentos e se insere no âmbito da produção de cultura na medida em que, no cotidiano da escola, constrói-se uma diversidade de sentidos e significados sociais. Assim, o autor destaca a importância de que a escola seja constituída como espaço democrático de participação. O autor combate o papel reprodutivo da escola, abordando a teoria crítica da resistência. Ao expressar sua concepção, afirma que “[...] ela rejeita a noção de que as escolas são simplesmente locais de instrução e, ao fazer isso, não apenas politiza a noção de cultura, mas também indica a necessidade de se analisar a cultura da escola dentro do terreno cambiante da luta e contestação” (GIROUX, 1986, p. 150). Para esse autor, o currículo está fortemente ligado à cultura e à política, com vistas à emancipação e à libertação humana. “A cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências, enquanto a pedagogia valida as vozes do mundo adulto, bem como o mundo dos professores e administradores de escolas” (GIROUX; SIMON, 2005, p. 96).

Como resultado dessas relações, surge a noção de currículo oculto que pode ser entendido como as experiências vivenciadas na escola mesmo não estando claramente definidas ou prescritas no planejamento, mas que influenciam preponderantemente a prática pedagógica. Na linha crítica, as aprendizagens decorrentes do currículo oculto estão fortemente ligadas a “[...] atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis da sociedade capitalista” (SILVA, 2005, p.79). Assim, o currículo oculto tanto pode gerar o conformismo e a passividade, em uma perspectiva reprodutivista, quanto abre espaço para a crítica e a reflexão em torno das necessidades expressas nas relações sociais da escola.

A partir de um enfoque crítico, Giroux (1986) salienta que, como importante instrumento teórico para educadores radicais, o currículo oculto deve configurar-se como um processo crítico e emancipatório em contraposição aos enfoques tradicional e liberal. Nessa perspectiva, a sala de aula reflete as relações sociais mais amplas expressas no mundo do trabalho, na produção e legitimação de conhecimentos, bem como na divisão social de classes. Portanto, deve construir formas de mudança e transformação social a fim de que o

currículo oculto torne-se também um espaço de contestação e resistência, na medida em que se contrapõe aos ditames hegemônicos.

Na compreensão do currículo e do papel do/a professor/a, Giroux (1986) adota a ideia de emancipação e libertação da qual decorrem três conceitos fundamentais: esfera pública, intelectual transformador e voz. Tais conceitos não podem ser analisados individualmente, ao contrário, é preciso que haja uma interlocução entre eles. Ao tratar do conceito de **esfera pública**, o autor deixa claro que tanto a escola quanto o currículo devem oportunizar aos alunos o exercício da participação, da discussão e de questionamentos acerca da temática da vida social. Ele recorre à concepção de intelectual orgânico, construída por Gramsci, para desenvolver seu conceito de **intelectual transformador** que é a forma como ele concebe os/as professores/as. O conceito de **voz** está ligado à construção de espaços dados aos/às estudantes de forma que eles/as sejam ouvidos/as em seus anseios (GIROUX, 1986).

Desse modo, o autor critica a Pedagogia Tradicional que silencia os alunos e prioriza os saberes e experiências advindas do universo dos adultos. Além disso, propõe que a Pedagogia reconheça a cultura popular como integrante do processo formativo. Acrescenta ainda que os “[...] professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante [...]” (GIROUX; SIMON, 2005, p. 106). Romper com a hierarquização de saberes em busca de um currículo que contemple a diversidade dos sujeitos, é um desafio para professores e professoras democráticos que buscam, na participação coletiva, criar formas de se contrapor às políticas curriculares hegemônicas, abrindo caminhos para a construção de um currículo plural e inclusivo.

Nessa perspectiva, a efetivação de uma prática pedagógica que reconheça e valorize a cultura de crianças e suas famílias, torna-se cada vez mais necessária, uma vez que a base do currículo deve estar fundamentada na íntima relação escola/sociedade, bem como em um olhar crítico, atento à visão tradicional e ingênua de currículo. No âmbito da educação infantil, é papel de creches e pré-escolas promover o debate e o questionamento acerca do que está socialmente estabelecido, por meio de um processo dialógico, no qual os saberes e vivências dos sujeitos façam parte do processo de construção do conhecimento.

Retomando a inquietação inicial deste trabalho, o fato de que as professoras pesquisadas têm sua autonomia cerceada em função das determinações da Projecta, assim como das fragilidades do contexto formativo, a partir das contribuições teóricas esboçadas, cada vez mais me convenço de que a participação dos sujeitos (crianças, famílias e professores/as) tendo como referência o lugar em que se encontram e de onde falam é

justamente o que os torna autores, protagonistas de um currículo. Tal compreensão decorre das contribuições da Sociologia da Infância que trouxe a ideia da criança como ator social e produtor de cultura e da Pedagogia da Infância que contribuiu na crítica a uma prática pedagógica reducionista marcada pela mera transmissão, defendendo uma abordagem participativa na qual crianças, professores/as e famílias possuam um papel ativo na organização da prática pedagógica. Assim, a “subalternidade da infância” ou “invisibilização” da condição social da infância (SARMENTO, 2008) apontada tanto nos estudos sociológicos quanto nas tradicionais práticas pedagógicas pode ser rompida através de um paradigma que considere as manifestações infantis como importante elemento na composição curricular.

Considerando os/as professores/as como sujeitos na construção do currículo, a perspectiva crítica aqui adotada permitiu uma reflexão acerca do papel docente, tendo em vista que o lugar de onde falam os/as professores/as está permeado de forças, interesses, desejos e tensões. Sendo assim, considero que enquanto sujeitos do processo educativo os/as professores/as não agem somente conforme o nível de autonomia que lhes é permitido dentro da construção hierárquica da instituição e do sistema de ensino, mas também, mediante o grau de resistência que são capazes de construir para enfrentar as relações de poder e imposições que advém dessa relação. Tomando como referência a perspectiva crítica do currículo, como expressão de luta, contestação e resistência, os/as professores/as não ficam inertes frente às imposições hegemônicas, mas são capazes de produzir uma práxis, a partir de novas relações, de um diálogo entre as determinações presentes nos documentos oficiais e os sujeitos imbricados no cotidiano da prática pedagógica.

Assim, apoiada em um referencial teórico interdisciplinar pude compreender a **infância** como categoria genérica na qual estão crianças concretas, resultado de construções sociais e que, por sua vez, são atores sociais com voz e produtores de cultura (CORSARO, 2002, 2011; SARMENTO, 2007, 2008; PROUT, 2010); a **Pedagogia da participação** constitui-se como a organização de espaços e tempos no qual os diferentes sujeitos do processo educativo dialogam, interagem e convivem em um clima de permanente colaboração (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011); já o **currículo** sofre determinações políticas, econômicas sociais e culturais (APPLE, 2006), compreendido como ações que emergem entre crianças e adultos e acontece na participação das crianças nos processos educacionais (BARBOSA, 2009). Durante o processo de pesquisa, como resultado dos dados construídos, emergiram novas categorias que são detalhadas ao longo dos capítulos de análise.

Portanto, para além das tensões e convergências que possam apontar os campos de conhecimento aqui elencados, importa destacar que a relação entre eles possibilitou uma

análise do lugar de crianças, professores/as e famílias na construção do currículo da educação infantil na medida em que enfatizam a importância e a competência dos sujeitos do processo educativo e sinalizam para uma Pedagogia que põe a criança como centro de todo e qualquer processo educativo e como produtora de cultura a partir dos significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos. Em decorrência desse movimento teórico-prático, pode emergir um currículo vivo e atento às demandas infantis.

1.2 Reflexões sobre a criança, a educação infantil e seus desdobramentos na construção do currículo

Inicialmente, é importante destacar que o desafio de construir uma identidade para a educação infantil esbarra na falta de “[...] clareza quanto à terminologia empregada para a organização curricular, uma vez que, existe ainda dificuldade em distinguir entre propostas pedagógicas e propostas curriculares” (BRASIL, 2009b, p. 49). Convém considerar que a definição de currículo para a educação infantil não é uma tarefa simples se forem considerados as especificidades das crianças e o caráter polissêmico da palavra. São amplas e diversas as concepções sobre currículo que dependem de vários fatores, dentre os quais é possível destacar as concepções teóricas, as questões sociais e o comprometimento ético e político de quem o faz. No documento do Ministério da Educação intitulado “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996), na tentativa de responder “o que é proposta pedagógica e currículo na educação infantil”, várias especialistas na área são convidadas para uma discussão conceitual sobre currículo.

Para Kishimoto (1996), currículo “[...] é a explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais”. A autora define programa como o “delineamento de linhas de trabalho que pode ocorrer no plano mais geral (governamental ou institucional)”. Já proposta pedagógica é definida como a “[...] explicitação de qualquer orientação presente na escola ou na rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma” (KISHIMOTO *apud* BRASIL, 1996, p. 13-14). Oliveira assinala que currículo é “um balizador de ações”. Nesse sentido, a autora deixa claro que tais ações estão relacionadas com as orientações político-ideológicas de quem as propõe. Ela acrescenta ainda que é na interação que a ação educativa se constrói (BRASIL, 1996).

Machado (1996) entende que é “[...] limitada a concepção de currículo como conjunto de todas as experiências de aprendizagem oferecidas pela escola, uma vez que é impossível definir o que ensinar sem uma clareza do porquê, por quem e para quem ensinar, além do quando, do como e de onde” (MACHADO, *apud* BRASIL, 1996, p. 15). Por outro lado, Mello (1996) defende a ideia de currículo aberto apontando alguns fatores intervenientes “[...] a realidade dos atuais equipamentos de educação infantil, a formação e a opção pedagógicas dos educadores e as necessidades biopsicossociais das crianças” (MELLO, *apud* BRASIL, 1996, p. 15). Além disso, ressalta que “[...] a proposta pedagógica deve servir como orientadora dos princípios e objetivos gerais, além de fornecer caminhos de adequação dos mesmos à diversidade de situações possíveis e às especificidades regionais” (MELLO, *apud* BRASIL, 1996, p. 17).

Kramer (1996) prefere não diferenciar proposta pedagógica e currículo entendendo-os de forma ampla e flexível: “[...] um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização” (KRAMER, *apud* BRASIL, 1996, p.18). A autora alerta ainda para o risco de se negar as experiências acumuladas em troca de propostas pedagógicas mais modernas, assinalando que a proposta pedagógica nasce da realidade social e se constitui um caminho com uma história que precisa ser contada, enfatizando que: “[...] toda proposta é situada, traz o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui [...] expressando uma proposta política, que por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta o ‘lugar’, ‘a resposta’, mas um caminho também a construir” (KRAMER, *apud* BRASIL, 1996, p.18).

Apesar das especificidades contidas nas definições de cada uma das autoras é importante destacar que, no conjunto das reflexões, todas se contrapõem à visão tradicional de currículo, centrada na listagem de conteúdos, e defendem uma abordagem curricular produzida nos espaços da escola e também fora dela. Desse modo, o currículo da educação infantil reclama a participação ampla e significativa de crianças, professores/as e pais, como sujeitos do processo educativo e a inclusão de seus contextos históricos e culturais. Isso significa que observar e compreender suas especificidades, considerar seus contextos sociais e dar voz a esses sujeitos é o ponto de partida para a construção da prática pedagógica, reconhecendo o modo como constroem sua identidade tanto no âmbito pessoal quanto no coletivo.

Nesse sentido, é importante demarcar o ponto de partida para esta reflexão, a concepção de currículo que dá voz a este trabalho. Assim, de uma maneira ampla, o currículo

pode ser entendido como o conjunto de experiências vivenciadas e praticadas no cotidiano escolar, bem como os registros e documentos que direta ou indiretamente norteiam a prática pedagógica. Mas como garantir que essas experiências se concretizem em um currículo vivo, dinâmico e sensível às necessidades infantis? Inicialmente, exige uma compreensão da criança como sujeito do processo educativo, o que implica em considerar 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” (FARIA; DIAS, 2007, p. 44).

Entretanto, a ideia de criança como sujeito não é e nunca foi consenso entre professores e professoras e, ao longo da história, muitas foram as compreensões acerca da ideia de criança e infância que nortearam as práticas educacionais. Para Charlot (1983), a ideia de criança que fundamentou a Pedagogia esteve centrada em uma imagem marcada por contradições da natureza infantil. Nesse sentido, o autor explicita que é possível resumir tais contradições em quatro fórmulas: “[...] a criança inocente e má; a criança é imperfeita e perfeita; a criança é dependente e independente; a criança é herdeira e inovadora” (CHARLOT, 1983, p. 101). Portanto, as crianças apresentam características diversas que por sua vez não se restringem a uma condição biológica, tampouco somente ao meio social. Nesse processo, a relação entre adultos e crianças é considerada bilateral, pois ora atendem às necessidades das crianças, ora estão em sintonia como os interesses dos adultos. Nesse movimento, a criança tem sua imagem “[...] elaborada por um adulto e por uma sociedade que se projetam na criança, de uma criança que se procura identificar como o modelo criado por essa projeção. Compreende-se bem, portanto, que essa imagem evolua historicamente” (CHARLOT, 1983, p. 109).

Refletindo sobre como a Pedagogia e os currículos têm pensado a infância, Arroyo (2011) alerta para o fato de que na medida em que a infância real é colocada como o foco, considerando suas peculiaridades, “[...] as propostas pedagógicas são obrigadas a se articular com as especificidades das formas de se viver as infâncias, condicionadas por suas diferenças sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, cidade, periferias” (ARROYO, 2011, p. 195). Nesse sentido, pensar o currículo para a educação infantil implica em colocar a criança como o centro da reflexão, discutindo os modos como ela foi vista e pensada e de que maneira a Pedagogia se apropria dessa literatura para construir sua concepção acerca das crianças e das infâncias.

Segundo Arroyo (2011), qualquer proposta voltada para a educação infantil é marcada pelo modo como as crianças são pensadas. Nesse sentido, não é a Pedagogia que

conduz a infância, na prática, “[...] ela é conduzida pela visão que a sociedade tem da infância. A pedagogia não se pensou para pensar a infância, mas se pensa no pensar social da infância e como ela tem pensado a infância” (ARROYO, 2011, p.198-199). Dessa maneira, o currículo para a infância é diretamente determinado pelo modo como gestores, professores/as, famílias e a própria sociedade compreendem a infância.

Em vista disso, a partir de agora, faço uma reflexão acerca dos modelos curriculares que de certo modo marcam a educação da primeira infância e a maneira como eles possibilitam a voz ou o silenciamento de crianças em creches e pré-escolas. Além disso, coloco em debate a perspectiva do currículo em ação que emerge das necessidades e peculiaridades infantis, a partir do diálogo entre as perspectivas de crianças, famílias e professores/as no contexto da participação.

1.2.1 Currículo e Educação Infantil

Dentre os primeiros modelos curriculares para a educação na primeira infância, podem ser destacados os seguintes: Escola do tricô (*Knitting School*) e o Jardim de Infância de Froebel. Já no século XX, destacam-se os trabalhos de Ovide Decroly e Maria Montessori, que tiveram interesse em desenvolver atividades e materiais pedagógicos voltados para a educação da criança pequena. Partindo do pressuposto de que “[...] um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicos de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (SPODEK; BROWN, 1998, p. 15), cada um dos teóricos que serão mencionados, de alguma maneira, considerando o contexto histórico, foram capazes de desenvolver propostas para a organização da ação pedagógica na educação de crianças pequenas.

As *Knitting Schools*, escolas de tricô, criadas por Jean Frédéric Oberlin, tinham o compromisso de cuidar de grupos de crianças pobres e pequenas, ensinando-lhes a tricotar e também a ler a Bíblia. Com o objetivo de atender os filhos de mães trabalhadoras, oriundas da classe emergente, que por algum motivo ingressaram no mercado de trabalho, Oberlin criou em Paris, em 1774, a primeira iniciativa de educação infantil para crianças na faixa etária de dois a seis anos de idade. O trabalho era fundamentado em um programa de atividades que incluía brincadeiras, passeios, histórias e trabalhos manuais (RIZZO, 2000).

Segundo Oliveira (2002), Pestalozzi (1746-1827) enfatizava em seus estudos a importância da educação para a afetividade da criança. Sua intenção era a de psicologizar a educação das crianças, de modo que ela pudesse atender, primordialmente, as necessidades

exigidas pelo desenvolvimento infantil. Dessa maneira, “[...] adaptou métodos de ensino ao nível de desenvolvimento dos alunos por intermédio de atividades de música, arte, soletração, geografia e aritmética, além de muitas outras de linguagem oral e de contato com a natureza” (OLIVEIRA, 2002, p. 66). Assim, a educação da criança teria como principal objetivo o desenvolvimento de habilidades inatas.

No século XIX, Friederich Fröbel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, foi outro importante teórico cuja notável contribuição se deu inicialmente com a criação dos *kindergartens* (jardins de infância), na Alemanha, em 1837. Nos jardins de infância, as crianças eram concebidas como “[...] pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam em um clima de amor, simpatia e encorajamento” (OLIVEIRA, 2004, p. 14). Pois somente nesse clima de liberdade seria possível às crianças “[...] aprender sobre si mesmas e sobre o mundo” (OLIVEIRA, 2004, p. 14). O autor defendeu o princípio da autoeducação na qual o educando seria capaz de promover o seu próprio e adequado desenvolvimento, cuja atividade não seria imposta pelo educador, mas, ao contrário, nasceria do próprio indivíduo a partir de seus interesses. Para Froebel, o educador do jardim de infância deve estar atento às crianças, partindo da observação, tendo em vista que, na sua concepção, “[...] basta que olhem, que se ponham a observar e a criança mesma lhes ensinará [...]” (FROEBEL, 2001, p. 59).

A contribuição de Froebel pode ser vista também na inclusão do lúdico nas atividades desenvolvidas nos jardins de infância, com a utilização de brinquedos “para ensinar números, formas, conceitos”, bem como na orientação às mães, na medida em que “[...] orientava-as para brincar com seus filhos, estimular a representação simbólica, utilizando músicas, danças, movimento e o corpo” (KISHIMOTO, 2003, p. 406). Sobre a importância da brincadeira na educação da criança, Froebel destaca:

A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo – da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. Ela tem a fonte de tudo o que é bom. A criança que brinca muito com determinação auto-ativa, perseverantemente até que a fadiga física proíba, certamente será um homem determinado, capaz do auto-sacrifício para a promoção do bem-estar próprio e dos outros. Não é a expressão mais bela da vida neste momento, uma criança brincando? – uma criança totalmente absorvida em sua brincadeira? – uma criança que caiu no sono tão exausta pela brincadeira? Como já indicado, a brincadeira neste período não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância. Cultive-a e crie-a, oh, mãe; proteja-a e guarde-a, oh, pai! Para a visão calma e agradável daquele que realmente conhece a Natureza Humana, a brincadeira espontânea da criança revela o futuro da vida interna do homem. As brincadeiras da criança são as folhas germinais de toda a vida futura; pois o homem todo é

desenvolvido e mostrado nela, em suas disposições mais carinhosas, em suas tendências mais interiores. (FROEBEL, 1887, p. 55-56 apud ARCE, 2004, p.9).

Nesse sentido, Froebel defende a brincadeira como uma rica e importante possibilidade de aprendizagem na medida em que alicerça a formação da criança, oportunizando alegria e conhecimento. O autor ainda salienta que através da brincadeira é possível conhecer e comunicar-se melhor com a criança, por isso incentivava que se cultivasse a brincadeira infantil como forma de preparação/formação do adulto. Observando os momentos de brincadeiras e jogos das crianças, conforme seus interesses, o autor concluiu que brincando a criança constrói representações de seu mundo, tendo em vista que cria, sente e pensa ao mesmo tempo.

Em seus estudos, Ovide Decroly (1871-1932) propôs que o ensino fosse desenvolvido a partir dos “centros de interesse”, que criavam um vínculo comum entre as disciplinas, fazendo-as divergir ou convergir de um mesmo centro, “[...] a partir de três eixos: observação, associação e expressão” (OLIVEIRA, 2002, p. 74). Desse modo, o ponto de partida do processo educativo é a observação atenta da criança sobre tudo o que lhe interessa, seguida da associação, que possibilita a compreensão dos conhecimentos apreendidos através da observação e, por fim, a expressão que garante que a criança exteriorize sua aprendizagem. Assim, a escola de Decroly seria centrada na criança e não no/a professor/a. O elemento central é o interesse da criança, mas para isso seria preciso respeitar o seu desenvolvimento e suas necessidades, de modo que o próprio educando deveria construir seu conhecimento e não apenas repeti-lo.

O século XX é marcado por novos estudos sobre a criança, que modificam as concepções sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem. Esses estudos, influenciados pela educação progressiva e pela teoria psicanalítica, transformaram as práticas curriculares para a primeira infância. Nessa fase, destaca-se o modelo pedagógico montessoriano que se pauta na ideia de que o “[...] conhecimento se baseia nas percepções que as crianças têm do mundo” (SPODEK; BROWN, 1998, p. 19). Assim sendo, as crianças deveriam ter seus sentidos treinados. Para tanto, a autora desenvolveu uma série de materiais e exercícios. Em 1907, Montessori fundou em Roma a “Casa dei Bambini” (Casa da Criança), cujo objetivo era abrigar crianças filhas de desempregados. Foi nessa casa-escola que a autora realizou grande parte de seus estudos, por meio de experiências no campo biológico, social e também psicológico. É importante salientar também sua contribuição na criação de diversos materiais específicos para a educação de crianças pequenas, com vistas ao alcance dos objetivos educacionais (OLIVEIRA, 2002).

Montessori tinha um grande respeito pelas crianças pequenas, considerando que elas tinham a capacidade de influenciar o seu próprio desenvolvimento, que evoluía a partir de dentro. O seu modelo curricular permitia que o meio modificasse esse desenvolvimento. À medida que as crianças avançavam nos vários estádios de desenvolvimento, ou períodos sensíveis, o professor preparava o meio, de forma que a criança pudesse procurar novas experiências que alimentassem esse desenvolvimento. (SPODEK; BROWN, 1998, p. 19).

Na crença de que o desenvolvimento da criança era um processo que ocorria naturalmente, através da experiência direta da criança com o objeto no processo de procura e descoberta, Montessori preocupou-se em desenvolver um programa que proporcionasse à criança a oportunidade de treinar seus sentidos e suas habilidades a partir de um ambiente estimulante adaptado às necessidades da criança, com vistas ao seu pleno desenvolvimento. Ou seja, ela postulou uma educação centrada na criança, na qual o/a professor/a era responsável por propiciar as condições objetivas a fim de que as crianças pudessem vivenciar experiências concretas de aprendizagem. Assim, a educação extrapola a mera reprodução do conhecimento na medida em que forma sujeitos dinâmicos e criativos.

Na contemporaneidade, o currículo *HighScope* é adotado por instituições no mundo inteiro. Esse modelo é baseado no pressuposto construtivista fundamentado na ideia de que “[...] a criança deve estar activamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interacção com o mundo que a rodeia” (SPODEK; BROWN, 1998, p. 29). Assim, o papel do professor reside em propiciar experiências diversas que permitam à criança pensar e refletir sobre questões-problema sempre em uma prática desafiadora. Segundo Oliveira-Formosinho (1998, p. 62), o currículo *HighScope* tem inspiração nas ideias de Piaget sob o paradigma desenvolvimentista, que é organizado em uma sequência de estádios conforme as seguintes características: “a) cada estágio representa uma estrutura qualitativa própria; b) estas estruturas qualitativamente diferentes formam uma sequência invariante de desenvolvimento; c) esta sequência invariante de desenvolvimento é universal”. A autora destaca que apesar de invariáveis e sequenciais, tais estádios não determinam um desenvolvimento unilateral, ao contrário, é na interação com o ambiente que o desenvolvimento acontece.

Já a abordagem italiana de Reggio Emilia, é uma referência para a educação da primeira infância. Influenciado por Dewey, Piaget, Vygotsky e Wallon, dentre outros, Loris Malaguzzi construiu uma abordagem para a educação infantil na qual o “[...] ouvir e o falar são privilegiados, onde as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas e onde lhes são proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e

resolver os problemas com que se vão deparando” (LINO, 1998, p. 101). Na medida em que é oportunizado às crianças o direito de serem ouvidas em seus desejos e necessidades, por meio do relato de suas experiências, criam-se muitas possibilidades de aprendizagem, uma vez que os conteúdos se tornam significativos. Para Rinaldi (1999), esse é o Currículo Emergente, no qual o planejamento se operacionaliza da seguinte maneira:

[...] os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam os objetivos específicos para cada projeto ou cada atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com essas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança. (RINALDI, 1999, p. 113).

Nessa abordagem, os objetivos são abertos e o planejamento é adaptável às ideias que surgem na interação com as crianças, tendo em vista que elas são o ponto de partida, ou seja, seus desejos e curiosidades dão forma ao currículo. A participação direta da criança no processo educativo é resultado da crença de que as crianças possuem múltiplas linguagens, diferentes maneiras de se expressar, de interagir com o mundo, de construir seus conhecimentos. É o reconhecimento de que crianças são competentes e ricas em potencial que lhes garante o direito de serem ouvidas e de compartilharem ativamente com o adulto na organização do trabalho pedagógico. Portanto, desde pequenas elas são estimuladas e mesmo encorajadas a “[...] explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas ‘linguagens’ naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21). Vale lembrar que a valorização da participação da família é um dos pilares da abordagem de Reggio Emilia. Assim, durante todo o processo educativo, os pais têm a oportunidade de dialogar com os/as professores/as e as próprias crianças a respeito dos projetos que estão sendo desenvolvidos.

Na realidade atual, de modo geral, a concepção de currículo compreende não somente o universo escolar (alunos/as, professores/as, conteúdos, metodologia, avaliação), mas também o contexto local que envolve a família e a cultura da comunidade. Nesse sentido, Garcia e Moreira (2003, p. 9) salientam que o currículo na contemporaneidade não se expressa pela supervalorização de culturas e sim na “[...] possibilidade de se ter a sala de aula como um espaço de ressignificação de conhecimentos, de produção de novos conhecimentos, de problematização dos diferentes conhecimentos, tal como eles estão postos na sociedade”. Sob essa perspectiva, o currículo não é formado por um conjunto de conhecimentos rígidos e

imutáveis, não há uma hierarquia de saberes, pois cada um tem sua importância conforme o espaço onde foi gerado.

Entretanto, para que seja possível discutir o currículo é necessário, antes de tudo, ter clareza quanto ao papel da educação infantil no que tange aos conhecimentos e aprendizagens da criança. A importância da vivência de experiências que “[...] permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através de práticas sociais de cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos” (BRASIL, 2009b, p. 47-48). Desse modo, desde cedo as crianças poderão experimentar por meio de suas diferentes linguagens situações e práticas que permitirão a ampliação de seus saberes.

Assim, a instituição educativa romperia com a estrutura conteudista tradicionalmente definida e tornar-se-ia um ambiente de reflexão e problematização dos mais diversos conhecimentos produzidos nos mais diversos espaços culturais, possibilitando a construção de significados e a participação direta dos vários sujeitos do processo educativo. Sob esse prisma, o currículo no âmbito da educação infantil,

[...] acontece na participação das crianças nos processos educacionais, que envolvem os momentos de cuidado físico, a hora de contar e ouvir histórias, as brincadeiras no pátio ou na sala, a hora de cantar e de garatujar, ou seja, ele está continuamente em ação. O professor observa e compreende, na ação, o pensamento se configurando, e ele não se restringe a uma informação, mas propõe desafiar a criança a continuar pensando (BRASIL, 2009b, p.50).

Nessa ótica, o currículo da educação infantil compreende muito mais que uma simples listagem de conteúdos previamente selecionados, mas se concretiza no processo da prática pedagógica em articulação com as crianças e as diferentes formas de expressão do conhecimento. Assim, “[...] currículo são as ações que acontecem nos estabelecimentos educacionais, e não apenas a ação de refletir, projetar e listar as intenções e os conteúdos de aprendizagens” (BRASIL, 2009b, p. 79). Nesse sentido, as relações que se estabelecem no cotidiano das instituições, os aspectos organizacionais, bem como as possibilidades de escolha entre crianças, educadores e famílias deveriam constituir o currículo da creche ou da pré-escola.

É válido lembrar que nessa perspectiva também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), ao tratar do currículo, priorizam a articulação dos saberes e experiências das crianças com os conhecimentos historicamente produzidos “[...] de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL,

2009a, art. 3º). Além disso, faz a defesa da criança como o centro do planejamento e da prática pedagógica, entendida como sujeito de direitos, que em interações “[...] 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, 2009a, art. 4º).

Segundo Sarmiento, Abrunhosa e Soares (2007, p. 83), “[...] a gestão flexível do currículo é uma modalidade permeável e adequada à participação infantil, por permitir não apenas uma melhor adequação das práticas de ensino aos alunos, mas também por favorecer a recolha das opiniões e o trabalho sobre as opções das crianças”. Portanto, a construção de um currículo pautado nos interesses e nas demandas infantis requer dos/as professores/as o conhecimento da criança em suas mais variadas dimensões. Para tanto, seria necessário romper com as teorias cristalizadas, que engessam as crianças em categorias pré-estabelecidas, em imagens enquadradas, que por sua vez já não dão conta de explicar as peculiaridades da criança na contemporaneidade. Assim, destaca Zabalza (1998),

[a] estrutura curricular exige da escola da infância que as experiências e atividades partam sempre da história e do mundo cultural e existencial das crianças. À escola da infância ocorrem crianças-ambiente, crianças de “carne e osso”, portanto, diversas e não “idênticas” como gostaria uma retórica e ingênua literatura romântico-idealista. Tudo isto leva-nos a concluir que as experiências-atividades devem partir das necessidades das crianças (meninos e meninas), prestando especial atenção àquelas motivações infantis hoje mais depauperadas e marginalizadas na família e no contexto social: a comunicação, a socialização, o movimento, a exploração, a autonomia, a fantasia, a aventura, a construção. (ZABALZA, 1998, p. 76).

O autor explicita que as experiências da criança devem ser a base para a elaboração curricular da educação infantil, principalmente porque deve ser considerado o contexto social no qual as crianças estão inseridas, a partir de um processo sistemático e intencional. Desse modo, as instituições de educação infantil precisam organizar o trabalho pedagógico em um modelo escolarizante diferente daquele que fundamenta as escolas de ensino fundamental. A proposta seria não centralizar o trabalho em modelos prontos e rígidos em prol de um processo dialógico que privilegie as reais demandas da criança de comunicação e socialização com seus pares. Oportunizando-se o movimento, rompe-se com a ideia de disciplina e imobilidade, possibilitando a exploração do ambiente de maneira criativa e imagética. A construção da autonomia forma sujeitos ativos e dinâmicos, ao mesmo tempo em que, através do estímulo das crianças à fantasia, à aventura e à construção, elas também se tornam capazes de sonhar e transformar sua realidade.

Arroyo (2011, p. 115) destaca que as experiências sociais, as vivências de educadores e educandos devem tornar-se “[...] objeto de pesquisa, de atuação, de análise e de indagação”. O currículo é pensado a partir da articulação entre as experiências e o conhecimento socialmente construído. Assim, os/as professores/as passam a assumir um papel fundamental, cujo propósito é promover a reflexão acerca dos conhecimentos construídos socialmente em articulação com os conhecimentos provenientes do contexto sociocultural das crianças. Para que seja possível ao/à professor/a conhecer a criança e suas especificidades são necessárias a observação e a escuta no cotidiano do trabalho pedagógico. Com isso, é preciso reconhecer as crianças como indivíduos capazes de propor e criar. Quando participam ativamente no processo de escolha e são estimuladas a agir com autonomia, as crianças passam a ser vistas como sujeitos que constroem e produzem saberes e culturas.

Na articulação entre os saberes da escola e aqueles provenientes da experiência e das práticas sociais dos sujeitos não existe um saber maior ou verdadeiro, existem relações de saberes. Segundo Charlot (2000, p. 63), “[...] o saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão”. Cabe à escola, portanto, validar e ressignificar os saberes advindos do contexto social das crianças. Dessa forma, o autor salienta que:

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social (CHARLOT, 2000, p. 79).

A perspectiva apontada por Charlot (2000) possibilita a compreensão de um saber social, relacional que por sua vez está intimamente ligado à própria constituição do sujeito, ao modo como ele influencia e é influenciado pela sociedade. Os espaços sociais são determinantes na construção de saberes individuais e coletivos, sejam eles a escola, a família ou a comunidade. Reconhecer tais saberes e colocá-los a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento da criança é fundamental para que o processo educativo se torne significativo. Portanto, o desafio posto ao currículo da educação infantil está em dar sentido a esses saberes produzidos com e por vários sujeitos a fim de que as creches e pré-escolas se tornem espaços de plena ressignificação do conhecimento. Nesse sentido, faz-se necessário:

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento e pode nos

levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produz uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos (ARROYO, 2011, p. 117).

Um currículo sustentado nas relações concebe o conhecimento produzido na ação a partir das interações sociais. A diversidade cultural e a pluralidade de ideias são fontes de uma construção histórica marcada pelas diferenças. O conhecimento que resulta desse processo não deve ser pretexto para segregação ou hierarquização social, ao contrário, precisa tornar-se oportunidade para a reflexão e construção de experiências ricas no respeito e na tolerância, elementos fundamentais para a formação humana. Essa concepção de currículo requer a reflexão sobre a participação da família no contexto da creche ou pré-escola. De acordo com Szymanski (2010, p. 17), a família se constitui “[...] não só como um lugar que possibilita a sobrevivência e o desenvolvimento dos seres humanos, mas como uma das instituições que assumem a tarefa educativa que lhe é outorgada pela sociedade devendo, portanto, receber apoio para o desempenho dessa função”.

Repensar o papel da família no âmbito da educação infantil implica reconhecer que a criança possui especificidades que precisam ser consideradas no processo educativo. Partindo do pressuposto de que o contexto de desenvolvimento da criança é sócio-histórico, Oliveira et al (1992, p.33) destaca que nesse processo está a família, o primeiro contexto no qual a criança é inserida e que, por sua vez, “está inserido no sistema produtivo existente nessa sociedade e no conjunto de valores que orientam o comportamento destes membros familiares, a partir dos vários grupos ou pessoas que têm contato direto ou indireto com eles”.

Portanto, o trabalho com a família torna-se imprescindível na educação infantil, porque é na família que ocorre o processo de socialização primária, a aprendizagem dos primeiros padrões de comportamento, a percepção de realidade e dos hábitos de pensamento do meio social a que se pertence. Contudo, ao incorporar a família, “[...] é importante considerar e respeitar as diversas estruturas e formas de organização familiar, suas opções religiosas e sua diversidade cultural, que são elementos fundamentais na construção e enriquecimento do currículo” (FARIA; DIAS, 2007, p. 44).

Sobre essa questão, ao relatar a experiência de uma escola infantil em Módena, Zabalza (1998, p. 112) apresenta proposições bastante significativas que revelam o impacto da participação das famílias no processo educativo, uma vez que o principal propósito da escola está em responder às complexas demandas da criança e de sua família no contexto

educativo. Tal prática deve ser conduzida “[...] partindo da convicção de que a família é um recurso educativo e a escola infantil tem o dever não só de reconhecê-la como tal, mas, inclusive, de revalorizá-la e aperfeiçoá-la nessa função”. Nesse processo, surge a necessidade premente de “[...] reconhecer um novo papel à família que não está disposta a delegar as suas responsabilidades educativas e que exige poder exercer o direito de uma participação autêntica na gestão da escola”.

A criação de órgãos de representação e intervenção como associações e conselhos de pais que tratam dos processos de gestão pode significar uma autêntica forma de participação na instituição, já que as necessidades das crianças estão expressas também nas necessidades das famílias a partir do contexto no qual se inserem. A construção de canais de comunicação e participação dos pais no cotidiano da educação infantil significa reconhecer que os saberes produzidos fora da escola podem enriquecer a prática pedagógica. É na relação dialógica com a família, com seus códigos, sua cultura e seus conflitos que novos níveis de participação são construídos envolvendo o planejamento da ação educativa, a organização do trabalho pedagógico e as possibilidades de aprendizagem das crianças.

É justamente nesse momento que o currículo deveria se constituir, na inter-relação entre adultos e crianças, na valorização das experiências, na socialização das dúvidas e necessidades, enfim, na possibilidade de produção de novos conhecimentos. A participação de crianças e famílias no currículo da educação infantil requer fundamentalmente um/a professor/a com um olhar sensível e reflexivo sobre a prática educativa. Alguém com clareza de sua intencionalidade pedagógica que articula saberes e experiências em prol de uma educação de qualidade. O currículo como construção social emerge da relação entre os saberes que devem ser mobilizados e ressignificados pelos sujeitos. Assim, uma prática refletida na teoria, que considera a diversidade de saberes e contextos, pode resultar em experiências educativas, aprendizagens significativas, envolventes e carregadas de sentidos para a criança.

Nessa discussão é válida a reflexão de Trois (2012) em sua tese de doutorado sobre o currículo das infâncias: “Definir como foco as crianças e suas relações é indagar o currículo que emerge e se concretiza nas aprendizagens, nas experiências pedagógicas envolventes pautadas na participação das crianças e permeadas de sentido” (TROIS, 2012, p. 117). Assim, a autora destaca que o currículo que emerge e ao mesmo tempo é sustentado na relação com as crianças depende fundamentalmente de uma postura pedagógica aberta e flexível capaz de considerar as experiências de vida das crianças e de suas famílias. Nessa concepção, “[...] o professor observa e vê na ação o conhecimento se configurando, e é então

que ele não apenas transmite a informação, mas provoca o pensamento a continuar pensando” (TROIS, 2012, p. 117).

Por outro lado, considerando o currículo em ação que emerge das relações entre crianças e adultos, outro aspecto que merece atenção refere-se especificamente ao conteúdo da educação infantil e de seu currículo. Nesse sentido, como as instituições podem pensar as possibilidades de descoberta da criança? Segundo Barbosa (2009, p. 83), talvez o ponto de partida seja o reconhecimento de que “[...] os conteúdos da educação infantil têm como referência a aprendizagem das práticas sociais de uma cultura, isto é, as ações que uma cultura propicia para inserir os novos na sua tradição cultural”. Portanto, os conteúdos estão intimamente ligados à vida cotidiana das crianças. Dessa maneira, Faria e Dias (2007, p. 60) dão pistas de como seria esse currículo:

Evidencia-se, dessa forma, o papel das Instituições de Educação Infantil, ao selecionar e organizar os conteúdos de trabalho, de possibilitar que as crianças vivenciem o máximo de experiências, partindo daquelas que suas condições concretas de vida lhes permitem acessar e ampliando-as para outros conhecimentos sobre o mundo. Evidencia-se, ainda, como seria inadequado limitar as possibilidades de exploração desse mundo a conteúdos e formas fechadas, restritas, inflexíveis, que não consideram as múltiplas dimensões do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e que não se abrem para os interesses que emergem do cotidiano da criança.

A perspectiva que surge desse processo está ancorada no pressuposto de que as condições concretas da criança, seus desejos e curiosidades são o mote para a incursão em um processo de aprendizagem amplo e criativo. Assim, caberia a creches e pré-escolas construir formas de organização curricular capazes de oportunizar às crianças a vivência de experiências ricas e significativas, nas quais seja possível partir de seus contextos sociais rumo à apropriação de novas formas de organização do conhecimento em suas diferentes linguagens, contextos e natureza. O desafio posto está em produzir práticas que privilegiem e propiciem às crianças a oportunidade de vivenciar suas experiências de aprendizagem e desenvolvimento em um ambiente de participação pensado e planejado conforme suas reais demandas e especificidades.

Nesse sentido, aparece como possibilidade, o trabalho com as diferentes linguagens, pois elas, além de promoverem as interações entre adultos e crianças, propiciam o contato com as diversas manifestações culturais, ampliando a capacidade de descoberta, bem como a compreensão da criança sobre a natureza e a própria sociedade. Assim, as linguagens podem ser definidas como “saberes da ação” tendo em vista que, por serem de caráter simbólico, científico, artístico e tecnológico, conduzem ao desenvolvimento de um conjunto

de capacidades e potencialidades, “[...] independentes do conhecimento formal das disciplinas sistematizadas, hierarquizadas e lineares” (BRASIL, 2009b, p. 85).

Portanto, retomando a questão inicial desta seção que gira em torno de **como construir um currículo vivo, dinâmico e sensível às demandas infantis**, seria possível dizer que um currículo vivo é aquele que se dá na ação, no cotidiano da prática pedagógica a partir da articulação de saberes e produção de aprendizagens. O currículo dinâmico extrapola as prescrições e se constitui nos espaços de interação e participação nos quais as crianças, desde a mais tenra idade, sejam inseridas nas diversas possibilidades de planejamento do fazer educativo. Já o currículo sensível às necessidades das crianças se concretiza na escuta dos desejos e peculiaridades infantis. Portanto, as experiências de aprendizagem só se tornam significativas quando os sujeitos são estimulados a falar, a opinar, a escolher e a tomar decisões, enfim, a criar formas de aprender e produzir cultura. Nesse processo, a mediação docente é fundamental na relação entre as culturas infantis e os conhecimentos historicamente construídos.

Para Oliveira-Formosinho (2011, p. 98), a “[...] pedagogia sustenta-se, assim, numa práxis, isto é, numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças”. Dessa maneira, partindo do pressuposto de que o currículo da educação infantil se configura como as intenções, ações e interações cotidianas, ele só poderá ser efetivado caso os/as professores/as de educação infantil tenham clareza de seu papel político e social na formação da criança e, ao mesmo tempo, possuam um conjunto de aportes teóricos necessários para a compreensão da criança como sujeito do processo educativo, ator social, produtor de cultura e capaz de influenciar os rumos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento. Isso é importante, pois permite “[...] avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções” (BRASIL, 2009b, p. 57). O currículo que emerge e ao mesmo tempo é sustentado na relação com as crianças depende fundamentalmente de uma prática pedagógica aberta e flexível.

Tendo discutido os aportes teóricos que sustentam a investigação, resultantes de um diálogo fecundo entre Sociologia da Infância, Pedagogia da Infância e Currículo na interlocução com as especificidades das crianças no contexto da educação infantil e seus desdobramentos para a prática pedagógica, no capítulo seguinte serão apresentados o percurso metodológico adotado na pesquisa, o processo de entrada no campo e as formas de aproximação com os sujeitos com vistas a compreender o lugar ocupado por crianças, famílias e professores/as na construção do currículo de uma instituição de educação infantil em Imperatriz-MA, considerando as perspectivas de cada um desses sujeitos, em face às

determinações da Secretaria Municipal de Educação em parceria com um Sistema Privado de Ensino (Projecta) e a precariedade da formação docente.

CAPÍTULO 2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

[...] aí está a questão do método, que não é apenas uma questão de rotina, de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas.

Bernadete Gatti (2002, p. 23).

Considerando a importância de retratar a perspectiva de cada participante, parti do princípio de que a metodologia de uma pesquisa não é simplesmente uma questão de métodos e instrumentos para construção de dados, mas algo muito mais amplo que constitui o eixo de sustentação da investigação. Foi com esse olhar que vivenciei intensamente o processo de pesquisa, buscando uma aproximação com os sujeitos da instituição, de maneira que pudesse compreender o objeto em estudo não somente como alguém de fora que olha, analisa e avalia, mas fundamentalmente como aquele capaz de oferecer ao outro a oportunidade de revelar seu olhar, sua perspectiva sobre o próprio cotidiano. Portanto, a comunicação, a troca e o diálogo foram a tônica do processo de investigação.

2.1 A natureza da pesquisa

Nesse processo, a abordagem que melhor respondeu às minhas indagações foi a qualitativa, uma vez que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, [...] dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21-22). Para tanto, existem alguns aspectos essenciais que caracterizam e, de certo modo, definem a pesquisa qualitativa. A compreensão desses aspectos permite uma maior clareza do objeto de estudo, uma vez que são as próprias indagações que conduzem a pesquisa, assim como o delineamento da investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Para Bogdan e Biklen (1994), o primeiro aspecto importante na pesquisa qualitativa se refere ao fato de que a “[...] fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador atua como instrumento principal” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.50). Nesse sentido, no papel de pesquisadora, inseri-me no *lócus* de pesquisa e acompanhei o ano letivo de 2012 entre os meses de março e novembro, com o intuito de conhecer a instituição em suas especificidades, observando as ações desenvolvidas e ouvindo crianças, famílias e professoras, na tentativa de revelar o contexto da prática pedagógica. A “descrição” foi outro componente importante apontado pelos autores, que está presente nos estudos qualitativos e

que me permitiu caracterizar o objeto em estudo e conseqüentemente compreendê-lo com maior profundidade. Dessa maneira, ao longo da investigação, todo o material coletado foi cuidadosamente transcrito e minuciosamente catalogado para fins de análise, tendo como grande preocupação apreender as características próprias dos sujeitos, respeitando seus contextos e suas falas.

Bogdan e Biklen (1994, p. 50) destacam ainda que nessa abordagem o “[...] interesse da investigação [está] muito mais no processo que propriamente no produto,” isto é, ela se caracteriza pela busca da compreensão dos percursos e tramas presentes no cotidiano. Na presente pesquisa, isso se efetivou na preocupação em captar os diferentes pontos de vista, perspectivas e significados atribuídos pelos sujeitos ao trabalho pedagógico. Outro aspecto salientado pelos autores é o fato de que a pesquisa qualitativa adota como princípio fundamental a “análise indutiva”. Desse modo, minha preocupação não esteve focada na comprovação de hipóteses, ao contrário, a investigação foi conduzida por meio de questões norteadoras, indagações que foram respondidas mediante os dados de campo. Vale destacar que diante da dinamicidade do problema, no transcurso da pesquisa, novas indagações foram surgindo, oferecendo novos olhares sobre o objeto em estudo.

Por fim, a preocupação da investigação foi direcionada para os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, tendo em vista que “[...] ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre as dinâmicas internas das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Assim, foi possível apreender o modo como as crianças, professores/as e famílias compreendem e interpretam sua realidade.

Em face dessa caracterização e dada a natureza do objeto em estudo, esta pesquisa de abordagem qualitativa insere-se no âmbito do estudo de caso. Para Yin (2005), o estudo de caso é definido a partir das características do fenômeno a ser estudado e conforme o processo de coleta de dados e estratégias de análise. Contudo, é importante que a pergunta que dá origem ao fenômeno investigado busque respostas para o “como” e o “porquê”. Sendo assim, como ponto de partida para a identificação como estudo de caso esta investigação respondeu a seguinte questão: Como se configura o lugar ocupado por crianças, famílias e professores/as na construção do currículo da educação infantil?

Dentre as várias classificações acerca dos tipos de estudo de caso, Stake (1995) apresenta: *intrínseco* no qual há um interesse em um caso particular; *instrumental* quando a preocupação reside em uma questão que determinado caso particular vai ajudar a resolver; e *coletivo* quando há mais de um caso envolvido (STAKE, 1995 apud ANDRÉ, 2005).

Tomando como referência a referida caracterização, identifico este estudo de caso como *instrumental*, tendo em vista que nele o pesquisador pode, por exemplo,

[...] investigar como se dá o processo de apropriação de uma reforma educacional no cotidiano escolar, pode escolher uma escola para conduzir a investigação. O foco não é a escola em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo de uma unidade podem trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores escolares (ANDRÉ, 2005, p. 20).

Nessa direção, meu estudo visou à compreensão do lugar ocupado por crianças, famílias e professores/as na construção do currículo da Educação Infantil tendo como referência a utilização/apropriação de uma empresa particular de ensino (Projecta) na rede municipal de Imperatriz - MA. Para tanto, investiguei uma instituição em particular que pudesse representar as características e especificidades do atendimento oferecido no município. Portanto, meu foco de estudo foram os “*insights*” que ela me ofereceu através da escuta de seus sujeitos. Considero que o caráter particular e ao mesmo tempo complexo desse caso reside no fato de retratar o modo como as orientações da Projecta influenciam as tomadas de decisões e o planejamento da prática pedagógica e, conseqüentemente, os níveis de participação de crianças, famílias e professores/as na construção do currículo da instituição.

Para Bassey (2003, apud André, 2005) existem três grandes métodos de coleta de dados neste tipo de pesquisa: fazer perguntas, observar eventos e ler documentos. Nesse sentido, ao estudar o currículo de uma instituição de educação infantil utilizando uma variedade de fontes de informação e diferentes instrumentos de coleta de dados, foi possível revelar os vários pontos de vista, bem como o lugar que cada sujeito ocupa no processo educativo. O grande desafio foi retratar com profundidade a realidade, relacionando e analisando as concepções e práticas presentes em cada sujeito no contexto em estudo.

Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso é composto por três grandes momentos: a fase exploratória, a delimitação do estudo e, por fim, a análise sistemática com a elaboração do relatório de pesquisa. Na fase **exploratória**, o pesquisador levanta questões ou pontos críticos que serão explicitados no decurso da investigação. Esse momento é importante para definir os sujeitos da pesquisa e alguns encaminhamentos metodológicos. Na **delimitação** do estudo, é possível iniciar a coleta de dados uma vez que os instrumentos já foram delineados. Durante a terceira fase, o pesquisador **analisa** os dados e sistematiza o relatório.

É importante destacar que na efetivação do estudo de caso não há uma linearidade na realização das etapas, pois a problematização e a análise dos dados podem ocorrer nos vários momentos da investigação a partir de uma relação dialética entre teoria e prática. Nesse sentido, um importante eixo norteador é a pesquisa participante, na perspectiva apresentada por Ezpeleta (1989), uma vez que permite dar voz aos sujeitos, às suas aspirações e potencialidades. Refletindo sobre o sujeito que participa do processo de pesquisa, a autora assinala:

Uma pessoa com a qual interajo; que me ensina as coisas; descobre-me seus mundos e outras visões dos meus e, além disso, enriquece-me. Um alguém concreto, com o qual devo relacionar-me numa tarefa comum e que, por isso mesmo, me modifica de algum modo. Este poderia ser um nível para repensar o sujeito, diferente daquele que me preocupa. A partir de minha reflexão gostaria de problematizar um sujeito que a teoria ainda não construiu plenamente. (EZPELETA, 1989, p. 90).

Na pesquisa participante, a construção do objeto de estudo passa, necessariamente, por um olhar sensível e reflexivo sobre os sujeitos da pesquisa. Dessa maneira, a construção do conhecimento requer, fundamentalmente, a ação dos sujeitos que não são meros informantes, mas atores que participam das análises e interferem no decurso da investigação. Pautadas nesse olhar, na busca por revelar como se configura o lugar dos sujeitos no currículo da instituição, as questões de investigação se relacionavam principalmente com dois grandes aspectos: as orientações pedagógicas que norteiam a prática docente e as possibilidades de valorização e participação de crianças, famílias e professores/as nas escolhas, tomadas de decisões e planejamento da prática pedagógica. Na tentativa de discutir tais questões, foi necessário um conjunto de procedimentos metodológicos capaz de oferecer os dados com a fidedignidade necessária à compreensão da problemática em estudo.

2.2 Os sujeitos e o *locus* da pesquisa⁹

Para a realização deste estudo, *a priori* foram definidos os sujeitos da pesquisa: crianças, professores/as e famílias. A intenção inicial era que o trabalho ficasse restrito a crianças de uma creche municipal de Imperatriz, portanto, crianças entre zero e três anos. Entretanto, na fase de reestruturação do projeto decidi ampliar a faixa etária das crianças

⁹ Considerando que neste capítulo me propus a apresentar o percurso metodológico que deu origem a esta investigação, nesta seção, optei por apenas apresentar os critérios de escolha dos sujeitos e do *locus* da pesquisa e no capítulo seguinte delinear a instituição pesquisada com seus respectivos atores a partir dos dados construídos no processo de pesquisa.

inseridas a fim de oportunizar a compreensão sobre como crianças de diferentes idades são envolvidas e ouvidas no processo de organização da prática pedagógica. Assim, as crianças sujeitos da pesquisa iniciaram o ano letivo com três ou quatro anos de idade dependendo da turma em que estavam inseridas. Em decorrência, os/as professores/as sujeitos da investigação seriam as responsáveis por turmas do maternal (três anos) e 1º período (quatro anos), respectivamente. Já as famílias envolvidas são, evidentemente, os pais ou responsáveis pelas crianças das referidas turmas.

Tendo definido os sujeitos da investigação, fui em busca do *lócus* considerando os seguintes critérios: ser uma instituição municipal de educação infantil de Imperatriz que atendesse crianças de três e quatro anos de idade e fosse uma unidade que represente o atendimento oferecido pela rede. O processo de escolha do campo de pesquisa foi feito inicialmente com a sugestão da equipe técnica da SEMED e, em seguida, por meio de uma visita às três instituições que se enquadraram nos critérios estabelecidos. Após conversa informal com as diretoras e coordenadoras, percebi em uma delas maior aceitação e certo interesse na realização da pesquisa.

A escolha dos/as professores/as seguiu os seguintes critérios: ser professor/a da rede municipal de ensino com experiência mínima de três anos na educação infantil; atuar em turmas de crianças de três ou quatro anos (maternal ou 1º período); possuir formação em Pedagogia ou Normal Superior¹⁰; e demonstrar interesse em participar da pesquisa. Tais critérios foram estabelecidos a fim de que os sujeitos da investigação pudessem apresentar um arcabouço teórico-metodológico advindo da experiência formativa e da prática pedagógica capaz de dialogar sobre as especificidades do currículo no âmbito da educação infantil. Após reunir-me com as professoras da instituição escolhida e explicitar os objetivos da investigação, houve uma boa receptividade com relação à realização do estudo na instituição, porém apenas duas professoras do turno vespertino, uma do maternal (crianças de três anos) e outra do 1º período (crianças de quatro anos) demonstraram real interesse em participar do processo de pesquisa. É importante acrescentar que também a coordenadora e a diretora foram envolvidas na investigação, a fim de que eu pudesse compreender as orientações da gestão e da Projecta, uma vez que elas tinham contato mais estreito com essa empresa. Portanto, poderiam ter mais argumentos para avaliar os seus serviços.

¹⁰Considerando-se que em 2012 muitos/as professores/as de educação infantil da rede municipal de ensino não possuíam licenciatura em Pedagogia, considerei relevante o curso Normal Superior oferecido pela Universidade Estadual do Maranhão como formação mínima, a fim de ampliar as possibilidades de participação na pesquisa.

2.3 Procedimentos metodológicos

Em vista do que foi proposto, o trabalho de pesquisa teve uma abordagem qualitativa por meio do estudo de caso. Assim, foram adotadas as seguintes técnicas de construção de dados: observação participante; entrevista semiestruturada com professoras, coordenadora e diretora; e grupo focal com as famílias. Para a escuta das crianças, foram utilizadas histórias para completar. As histórias foram selecionadas com o firme propósito de possibilitar o alcance dos objetivos já mencionados. Além disso, para a caracterização e compreensão do cenário de pesquisa foram necessárias a consulta das fichas de matrícula das crianças e a análise dos documentos “oficiais” adotados como referência para a educação infantil no município: material didático da Projecta e o Projeto Político Pedagógico da instituição em estudo. Tais documentos permitiram uma melhor contextualização do trabalho com os demais instrumentos de pesquisa.

2.3.1 Observação participante

A escolha dessa técnica residiu no fato de ela permitir um olhar mais apurado acerca dos sujeitos, possibilitando certa aproximação na tentativa de compreender a dinâmica da prática educativa. Para Lüdke e André (1986, p. 26), “[...] na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”. Através da observação participante, o pesquisador pode captar diversas situações que certamente não seriam possíveis através do questionamento aos sujeitos.

A técnica de observação em campo foi realizada com o objetivo de identificar as possibilidades de participação de crianças, famílias e professoras nas escolhas, tomadas de decisões e planejamento da prática pedagógica na creche. A observação do cotidiano da creche compreendeu o acompanhamento de todo o processo em que se configura a ação educativa na instituição, buscando perceber como eram tratados os relatos de experiências, as expressões das angústias, os desejos e necessidades das crianças e suas famílias; e de que forma tais vivências eram inseridas no processo educativo.

Para tanto, adotei como foco de observação todas as experiências que caracterizam a prática pedagógica, realizadas nos mais variados espaços da creche, nas quais fosse possível a relação da professora com as crianças e das crianças entre si. Sendo assim, observei as turmas na sala de atividades, no parquinho e nas diversas atividades ao ar livre. Acompanhei também

os encontros de estudo ou planejamento, as reuniões de pais e professoras, assim como outras situações em que professoras, crianças e famílias participaram de atividades na creche, como as datas festivas: dia das mães e festa junina.

As observações nas turmas foram compostas de 30 sessões, sendo 15 em cada turma, que tiveram início em meados do mês de março¹¹ e foram até o início de julho. Cada turma foi observada uma vez por semana, em dias alternados, e durante todo o período de atividades, isto é, desde a chegada até a saída e entrega das crianças às famílias. As observações foram orientadas por um roteiro (Apêndice A), através do qual foi possível um olhar mais atento acerca das especificidades da prática docente, tendo como foco as práticas e estratégias metodológicas; a organização dos conteúdos/saberes/conhecimentos; as relações sociais entre criança/criança e professora/criança/família; e as reuniões com a participação das famílias. Todas as observações foram registradas em um diário de campo e algumas cenas também foram filmadas e fotografadas, conforme a relevância para a pesquisa e mediante o pleno consentimento dos sujeitos.

Dada a dinamicidade do processo educativo e as peculiaridades das crianças que possuem múltiplas linguagens e manifestam o que pensam ou sentem de diversas maneiras, foram registradas suas reações diante das atividades propostas, os choros, as brincadeiras e os burburinhos, ou seja, busquei realizar uma observação atenta às diversas manifestações de alegria ou descontentamento das crianças, pois as emoções têm muito a dizer sobre elas. Assim, foi possível compreender os interesses e necessidades das crianças sujeitos da pesquisa, permitindo conhecê-las melhor e perceber suas reações em relação ao que foi proposto.

É importante deixar claro que o processo de observação em turmas foi rico em aprendizagens e experiências, mas também desafiante, pois apesar das informações prestadas às professoras e de todos os esclarecimentos feitos às famílias e equipe da instituição, a minha presença em turma causava um misto de curiosidade e desconforto. As crianças ora me confundiam com a “tia” e pediam minha ajuda, ora me enxergavam como igual e compartilhavam seus desejos e brincadeiras. Já as professoras, inicialmente, viam-me como a “estagiária” e esperavam uma participação ativa com contribuição nos afazeres da turma, mas logo no segundo encontro essa impressão foi desfeita e deu lugar para certo desconforto, ansiedade, receio e sensações que ao longo dos encontros foram se transformando em respeito e confiança mútua. Nesse processo, foi necessário focar meu olhar para o grupo de crianças,

¹¹ Apesar das atividades letivas terem início no mês de fevereiro, optei por iniciar as observações somente no mês de março, a fim de que as crianças já estivessem adaptadas à instituição.

atentando para “[...] as suas relações, suas criações, suas culturas, realizando registros que [pudessem] gerar reflexões ao serem retomados individualmente ou de maneira coletiva” (BRASIL, 2009b, p. 103). Assim, foi possível construir um conjunto de dados que relacionados com os demais elementos da investigação puderam oferecer um panorama das turmas observadas, respeitando as peculiaridades de crianças e professoras no cotidiano da prática pedagógica.

As reuniões de pais também foram alvo de observação visando à compreensão das oportunidades de participação das famílias nas escolhas e tomadas de decisões. No decorrer do primeiro semestre, período em que ocorreu a observação das turmas, acompanhei seis reuniões com as famílias, sendo que duas foram coletivas, coordenadas pela gestora e pela coordenadora, e outras duas em cada turma, direcionadas pelas professoras e com a presença da coordenadora. Durante as reuniões, utilizei o tópico 4 do Roteiro de Observação do cotidiano da instituição (Apêndice A) que permitiu a compreensão e análise das possibilidades de intervenção das famílias, bem como as temáticas abordadas durante os encontros e como elas repercutem na construção do currículo da instituição.

Durante as reuniões, minha preocupação esteve em interferir minimamente no transcurso do trabalho, a fim de que tanto as famílias quanto as professoras pudessem falar livremente. Entretanto, senti que durante a primeira reunião em cada turma, inicialmente, as professoras ficaram constrangidas com minha presença e me olhavam como se pedissem ou esperassem certa confirmação para o que diziam. Optei por sentar mais afastada e somente na segunda reunião senti que já estavam mais à vontade e então pude acompanhar mais de perto o trabalho desenvolvido. Além das reuniões, foram observadas também outras oportunidades de interação que ocorrem no cotidiano da instituição, como, por exemplo, os momentos de entrada e saída das crianças, por serem ricas possibilidades de troca de informações sobre a criança e o processo educativo.

Os encontros de estudo ou planejamento realizados na própria instituição foram observados na tentativa de compreender as possíveis articulações com a prática pedagógica na instituição, quem são os sujeitos envolvidos e como as opiniões/necessidades das professoras, crianças e famílias são consideradas no percurso da prática educativa (Apêndice B). Foram três encontros de planejamento e nessas ocasiões, pude compreender como é feito o plano, quem os coordena, qual a participação das professoras, os assuntos abordados, as possibilidades de reflexão, bem como o nível de envolvimento de crianças e famílias. Nesse processo, acompanhei também a utilização do material pedagógico da Projecta no planejamento das atividades.

Convém salientar que todas as observações foram registradas em diário de campo e também por meio de filmagens e fotografias. Tais registros assumiram um importante papel, complementando os registros de campo, sobretudo nos momentos de interação como roda de conversa, roda de histórias, brincadeiras e atividades com o livro, nas quais seria difícil registrar as especificidades dos acontecimentos. Em seguida, as filmagens foram transcritas e incorporadas aos registros de campo. Vale destacar que a presença da filmadora causou entusiasmo inicial nas crianças que pediam para serem fotografadas e talvez algum constrangimento por parte das professoras, porém, com o passar dos encontros, isso foi se naturalizando de maneira que já não era possível notar nenhuma reação adversa.

A utilização da observação foi fundamental para o alcance dos objetivos da pesquisa. Contudo, para compreender a problemática do currículo, seriam necessários outros olhares, tendo em vista que a prática educativa é complexa e dinâmica e depende fundamentalmente dos interesses e concepções de quem a conduz, nesse caso, as professoras, pois são elas as responsáveis diretas pela organização do trabalho pedagógico. Sendo assim, quem são as profissionais, como elas trabalham e o que pensam sobre as crianças, famílias e o trabalho desenvolvido na instituição? Essas são algumas questões que foram respondidas através das entrevistas com as professoras, a coordenadora e a diretora.

2.3.2 Entrevista semiestruturada

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Assim, as entrevistas com as professoras, a coordenadora e a diretora visaram a compreender suas perspectivas quanto às possibilidades de valorização e participação das crianças, das famílias e delas próprias na construção do currículo. Apesar de utilizar um roteiro de entrevistas (Apêndice D), reconheci que a entrevista não deveria ter uma estrutura fixa e rígida, uma vez que durante as falas, as entrevistadas poderiam apontar aspectos não previstos, mas também relevantes para a compreensão do objeto de estudo.

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34)

Nesse processo, tentei criar um clima favorável a fim de que as entrevistadas sentissem confiança para compartilhar suas concepções, saberes e experiências. O desafio inicial foi diminuir a tensão causada pelas relações de poder e hierarquia que, sem dúvida alguma, se estabelecem entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, mas com a convivência dos momentos de observação, o receio foi dando espaço para o respeito e a confiança, tornando a entrevista não um jogo de perguntas e respostas, mas uma grande oportunidade de escuta para mim e de fala para as entrevistadas, que puderam relatar experiências, angústias e percepções sobre seu trabalho. Essa técnica foi utilizada em dois momentos: no início do semestre, concomitante com o período de observação; e no término da investigação, para esclarecimentos e aprofundamentos diversos. Todas as entrevistas foram gravadas com a autorização prévia das entrevistadas e, posteriormente, transcritas.

Após a escuta das professoras, da coordenadora e da diretora, foi necessário ouvir outro segmento também fundamental para o entendimento do objeto de estudo: as famílias. Minha presença nas turmas facilitou o contato e as interações, permitindo a construção de um interessante diálogo com algumas famílias através da técnica de grupo focal.

2.3.3 Grupo Focal

Segundo Gatti (2005), a utilização do grupo focal em pesquisa vem crescendo em diversas áreas como, por exemplo, saúde, marketing, publicidade, administração e gestão, assim como nas pesquisas em Ciências Humanas. Foi inicialmente empregado como técnica de pesquisa em marketing nos anos 1920 e usada por Robert Merton na década de 1950 com o interesse de estudar as reações das pessoas à propaganda de guerra. Por volta de 1970 e 1980, seu uso como fonte de informação em pesquisa foi comum em áreas muito particulares e no início dos anos 1980 houve a preocupação em adaptar essa técnica ao uso na investigação científica (GATTI, 2005).

O grupo focal consiste em uma discussão estruturada que visa obter um conjunto de informações acerca de determinados assuntos com um grupo de pessoas. Baseia-se em “[...] gerar e analisar a interação entre participantes, em vez de perguntar a mesma questão (ou lista de questões) para cada integrante do grupo por vez, o que seria a abordagem favorecida pelo que é mais usualmente referido como sendo a entrevista de grupo” (BARBOUR, 2009,p.20). Um marco diferencial para essa técnica reside no fato de que possibilita uma condução menos diretiva por parte dos pesquisadores e maior integração entre os participantes. Além disso, objetiva identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos

participantes a respeito de um determinado assunto, sem a necessidade de consenso, ou seja, possibilita a geração de ideias e opiniões espontâneas.

Para a realização do grupo focal é importante que o grupo de pessoas envolvidas possua experiências conjuntas e atividades em comum a fim de que as discussões tornem-se “[...] um fórum no qual as ideias podem ser clareadas” (GATTI, 2005, p. 33). Neste trabalho, a técnica de grupo focal foi realizada com algumas famílias das crianças sujeitos da pesquisa, com o objetivo de compreender a percepção das mesmas acerca do trabalho desenvolvido na instituição e de que maneira famílias e crianças participam na tomada de decisões, no planejamento da prática pedagógica e, conseqüentemente, na construção do currículo. Tal escolha se fundamentou no fato de propiciar um contexto de escuta em que os sujeitos (famílias) não se sentissem intimidados a falar, o que poderia acontecer na entrevista individual, considerando a relação entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa. Além disso, pelo fato de ser conduzida de maneira menos diretiva e mais livre que a entrevista coletiva, o grupo focal permite maior integração dos participantes. Convém destacar ainda que,

[a] pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar (MORGAN e KRUEGER, 1993 apud GATTI, 2005, p. 9).

Nesse sentido, através das sessões de grupo focal, pude conhecer melhor o que pensam essas famílias, seus anseios e angústias em relação ao trabalho desenvolvido na instituição. Certamente muito mais poderia ter sido dito e percebido, se as famílias tivessem a oportunidade e o hábito de expressar sentimentos e opiniões sobre a instituição de educação infantil. Os “[...] grupos focais, em comum com outros métodos qualitativos, apresentam um ótimo desempenho ao proporcionar *insights* dos processos, em vez dos resultados” (BARBOUR, 2009, p.54). Assim, em complementação às observações, o grupo propiciou interessantes reflexões acerca do envolvimento e participação de crianças e famílias no cotidiano da instituição. Desse modo, cada participante, com seu jeito, sua linguagem, suas experiências, seu modo de ser e de se relacionar, aos poucos se envolveu com as temáticas em questão. Assim, juntos puderam revelar suas percepções e expectativas sobre o currículo desenvolvido na instituição.

Para a realização do grupo focal, foi necessário um planejamento minucioso no qual foram considerados os seguintes elementos: tema, objetivo, duração, questões norteadoras, procedimentos e avaliação. Além disso, o recrutamento dos participantes, a composição do grupo, o local de realização dos encontros, bem como os recursos para o registro dos dados foram fundamentais para garantir o bom entrosamento do grupo e a plena participação dos sujeitos. No total, foram realizados três encontros com duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos, que contaram com a participação de seis a oito componentes, sendo eles: quatro mães, um pai, uma tia e duas avós. Ao final do terceiro encontro, havia se instalado um clima de intimidade e confiança no grupo, fato avaliado positivamente pelos participantes.

O recrutamento foi o primeiro desafio, pois as famílias mais participativas nem sempre são aquelas com mais disponibilidade. Inicialmente, a proposta foi apresentada durante uma das reuniões mensais feita sob a coordenação da professora da turma. Após a explicação e apresentação dos objetivos, as famílias se manifestaram favoráveis à participação no grupo, porém muitos relataram dificuldades com o tempo em função do trabalho e do cuidado com as crianças. Foi sugerido pelas famílias que seria mais adequado no período de aula, pois assim que deixassem as crianças, os pais/mães aproveitariam para participar do grupo. Sendo assim, enviei convites a todas as famílias das duas turmas envolvidas, convidando-os para o primeiro encontro.

A composição do grupo foi outro aspecto importante, tendo em vista que ao primeiro encontro compareceram apenas oito pessoas¹², quatro de cada turma. É importante destacar que, mesmo não participando, muitas mães me procuraram para se justificar quanto à ausência no grupo. Isso foi importante, pois revelou que os motivos do grupo reduzido não residem em algum tipo de desinteresse na atividade, mas em função de condições objetivas como trabalho e cuidado com os outros filhos. Mesmo assim, foi possível realizar a técnica de grupo focal tendo em vista que, conforme Gatti (2005), para garantir maior profundidade nas interações é preferível que o grupo tenha em torno de seis a dez participantes. Outro aspecto destacado pela autora se refere ao fato de que “[...] ausências de último momento são muito comuns, e que é preciso lidar com essa situação, procurando não prejudicar o atendimento dos objetivos da pesquisa, mediante rearranjos que garantam isso” (GATTI, 2005, p. 23).

¹² O primeiro encontro contou com a participação de oito pessoas, quatro de cada turma. No segundo encontro, compareceram apenas cinco participantes, pois um teve um compromisso de trabalho e as outras duas tiveram problemas de saúde na família. O grupo decidiu pela realização do encontro. Já no terceiro encontro, vieram sete participantes, uma delas não compareceu e não informou o motivo, além disso, logo no início do trabalho, soubemos que o pai de uma das crianças havia sofrido um acidente e por isso uma mãe teve que se ausentar. Assim, o último encontro teve a participação de seis componentes.

Na tentativa de garantir o acolhimento e a interação dos participantes, seria necessária a organização de um espaço que fosse neutro, acessível e silencioso. Contudo, esse foi outro desafio, pois a instituição não contava com nenhuma sala disponível. Além disso, próximo à instituição não havia outro espaço favorável para a realização do trabalho. Nesse sentido, Barbour (2009, p. 75) salienta que os pesquisadores também precisam ser “[...] flexíveis em relação ao espaço onde eles realizam os grupos focais para poderem maximizar a participação”. Sendo assim, optei por utilizar a área coberta próxima ao bosque que é bastante ventilada e fica afastada das salas de atividade. Para a organização, foram colocadas duas mesas centrais e cadeiras em círculo, na tentativa de propiciar um ambiente favorável à discussão e interação.

Para o registro das falas, foram utilizadas gravação em áudio e vídeo com o pleno consentimento dos participantes. É oportuno destacar que mesmo ciente de que a gravação em vídeo pode tornar-se um instrumento bastante “intrusivo”, como alerta Gatti (2005), esse recurso foi necessário para garantir a qualidade do registro, uma vez que por tratar-se de um ambiente aberto que sofre interferências de barulhos externos, somente a gravação em áudio poderia não ser suficientemente audível no momento da transcrição. Na tentativa de diminuir algum tipo de constrangimento, a gravação foi feita com apenas uma câmera doméstica por uma assistente de pesquisa já conhecida pelas famílias, em decorrência de sua participação em eventos da instituição.

No primeiro encontro, de início, cada participante colocou seu nome no crachá e conversamos informalmente sobre como seria o trabalho do grupo, esse momento foi importante como aquecimento para os participantes. Quando senti que já estavam à vontade para falar, iniciei os trabalhos me apresentando e pedindo que eles também se apresentassem. Em seguida, falei sobre o objetivo do encontro, a temática que seria desenvolvida e mais uma vez solicitei a autorização para a gravação em áudio e vídeo. O trabalho foi realizado a partir da seguinte temática: **Envolvimento das crianças nas atividades oferecidas pela instituição de educação infantil** e teve como questões orientadoras: As crianças participam/se envolvem nas atividades promovidas pela professora? De que maneira? O que facilita a participação/envolvimento das crianças nas atividades promovidas pela professora? E o que dificulta? Que sugestões dariam para possibilitar/estimular isso? Há possibilidade de participação das crianças nas atividades propostas? Qual/ais? O que facilita a participação/envolvimento das crianças nas atividades propostas? E o que dificulta? Que sugestões dariam para possibilitar/estimular isso?

Considerando que a tarefa do moderador é a de facilitar o grupo e nunca controlá-lo, convém salientar que como essa foi a primeira experiência do grupo, no papel de moderadora, por várias vezes precisei intervir, estimulando e encorajando a participação de todos, tendo em vista que é preciso que o moderador seja “teoricamente sensível” em todo o processo de pesquisa, para poder perceber lacunas na cobertura ou potenciais para explorar distinções/diferenças adicionais (BARBOUR, 2009, p.101). Assim, aos poucos o grupo foi interagindo melhor, superando a timidez inicial e ao final do encontro, conseguiram apresentar com certa tranquilidade suas impressões sobre o tema proposto.

No segundo encontro, a temática adotada foi: **Envolvimento das famílias nas atividades oferecidas pela instituição de educação infantil**. Para tanto, foram utilizadas as seguintes questões de orientação: As famílias participam/se envolvem nas atividades oferecidas? Como acontece isso? O que facilita a participação/envolvimento das famílias nas atividades propostas? E o que dificulta? Como poderia/deveria ser a participação/envolvimento das famílias nas atividades oferecidas? Apesar de em menor número em relação ao encontro anterior, a participação das famílias foi bastante interessante e minha intervenção como moderadora foi pontual, apenas para lançar alguma questão orientadora da discussão.

Já o terceiro e último encontro teve como tema geral: **Presença dos saberes e experiências de crianças e famílias no cotidiano da instituição** e como questões orientadoras: Os saberes e experiências que as crianças trazem de casa são percebidos e valorizados pela instituição de educação infantil? Por quê? De que maneira? As curiosidades e desejos das crianças e famílias são respeitados/valorizados no cotidiano? Por quê? De que maneira? Sugestões para que isso seja mais estimulado, esteja mais presente etc.? Esse último encontro foi marcado por uma excelente participação e interação do grupo.

Por fim, considero importante destacar que na “[...] análise da interação grupal, é importante, portanto, examinar as vozes individuais na discussão” (BARBOUR, 2009, p.55). Dessa maneira, durante os encontros, não procurei gerar consensos entre as falas, mas garantir que as percepções dos sujeitos pudessem ser reveladas. Assim, o pai, as mães, a tia e as avós tiveram a oportunidade de ter sua opinião respeitada e considerada no conjunto das falas. Foi importante localizar consensos e contradições a fim de que a voz do grupo pudesse expressar também a percepção individual dos sujeitos que carregada de historicidade e especificidades revelasse o que essas famílias compreendem e esperam sobre a prática pedagógica desenvolvida na instituição.

Tendo escutado professoras e famílias, chegou o momento tão esperado: o de dar voz às crianças. Para tanto, seria necessária a criação de uma estratégia em que elas pudessem falar sobre seu cotidiano na instituição de educação infantil e colaborar na compreensão do objeto em estudo.

2.3.4 Escuta de crianças

A escuta das crianças foi um momento privilegiado da pesquisa, pois através dela foi possível ouvir a opinião das crianças do maternal (três anos) e do 1º período (quatro anos) sobre como são percebidos e valorizados seus saberes, curiosidades e desejos, assim como as possibilidades de sua participação no cotidiano da instituição. Considerando as crianças como informantes preciosos, a ideia não era a simples escuta, mas sim uma atitude de “ausculta”, que nas palavras de Rocha (2008, p. 44-45) “[...] não é apenas uma mera percepção auditiva, nem simples recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro”. Nessa perspectiva, tentei construir um canal de comunicação a fim de que as crianças pudessem se expressar e serem compreendidas a partir de suas diferentes linguagens. Assim sendo, do ponto de vista metodológico para a escuta das crianças, não somente a fala foi considerada, tendo em vista que aos três anos de idade a criança ainda não se expressa explicitamente por meio da oralidade. Portanto, durante todo o processo de observação, fiquei atenta às suas diversas manifestações tais como: choro, alegria, burburinho, enfim, tudo aquilo que pudesse revelar o que pensam e como se sentem no contexto da prática docente.

Para dar voz às crianças, adotei como estratégia as Histórias para Completar, inspirada nas *Histoires à Complèter* de Madeleine B. Thomas. Tal escolha se deve ao fato de que, conforme as experiências de Cruz (2006, p. 180-181), essas histórias são “[...] utilizadas como forma de captar, de maneira indireta, as percepções da criança sobre o cotidiano da escola ou da creche”. Além disso, tratando-se de crianças pequenas, três e quatro anos, as histórias são, sem dúvida, excelente estímulo para a oralização. Assim, foi contado o início de algumas histórias e solicitado às crianças que lhes dessem continuidade. As histórias elaboradas tiveram como temática central a expressão das crianças e as possibilidades de escuta pela professora (Apêndice F). O trabalho com histórias faz surgir “[...] um discurso em que emergem a caracterização de sujeitos, o teor das relações entre eles, o julgamento da ação do outro, enfim, um discurso que revela a própria constituição da subjetividade da criança, dos padrões de socialização aos quais ela está exposta” (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2008,

p. 110). Desse modo, as crianças puderam expressar suas vivências, experiências e de que maneira estão presentes na prática pedagógica da instituição.

A composição dos grupos foi feita mediante conversa com as professoras e também a observação em classe. Como várias crianças manifestaram o interesse em me acompanhar e participar da atividade, já que estavam plenamente familiarizadas com minha presença e para que não houvesse nenhum tipo de julgamento acerca do perfil das crianças, por exemplo, a mais falante ou a mais comportada, foi dada preferência às crianças de maior idade e também de mais assiduidade, tendo em vista que elas poderiam apresentar mais informações sobre a temática em estudo. A partir desses critérios, em cada turma, foram sorteadas¹³ quatro crianças, duas meninas e dois meninos.

É bom lembrar que apesar de eu ter recebido o termo de consentimento livre para a participação das crianças na pesquisa, tanto das famílias quanto das professoras, coordenadora e gestora, a participação das crianças foi voluntária, portanto, não somente as famílias, mas também as próprias crianças concordaram em participar. Esse aspecto é relevante, pois, segundo Agostinho (2010, p. 36), “[...] o consentimento tem impacto em todos os direitos, e a competência das crianças em poderem dar o seu consentimento depende, em grande parte, da possibilidade que tiverem de falar e fazer-se ouvir relativamente a todo o processo”. Assim, dentro do possível, as crianças foram esclarecidas sobre as etapas do processo de pesquisa e puderam se recusar a participar caso não se sentissem seguras.

A aplicação das Histórias para Completar¹⁴ foi realizada em uma única sessão com cada grupo de crianças das turmas de maternal e 1º período em uma sala vazia na própria creche. A primeira história teve como objetivo compreender como ocorre o processo de valorização dos saberes e da curiosidade das crianças. Já a segunda, esteve centrada em uma situação de não participação das crianças na rotina da creche. A terceira história objetivou a compreensão das possibilidades de participação e escolha das crianças no cotidiano da ação pedagógica.

A escuta das crianças por meio das Histórias para Completar foi realizada no segundo semestre a partir dos seguintes procedimentos: após o sorteio, as crianças foram encaminhadas a uma sala da creche e questionadas se queriam participar da atividade. Todas concordaram bem animadas. Como já estavam acostumadas com minha presença, com a

¹³ O sorteio foi adotado a fim de que não fosse dada nenhuma preferência a determinadas crianças e assim eu pudesse cumprir com os critérios de escolha previamente definidos.

¹⁴ Convém lembrar que antes de tudo foi realizado um piloto com crianças de duas outras creches a fim de aprimorar o instrumento e os procedimentos adotados. Inicialmente, eram quatro histórias, mas a experiência revelou a necessidade de reduzir para três, com isso, também o número de encontros caiu para apenas um.

filmadora e também com Fernanda (assistente de pesquisa), não vimos necessidade de apresentações. Em seguida, perguntei quem gostava de ouvir e inventar histórias. As crianças responderam positivamente manifestando interesse pela atividade. Expliquei que eu iria contar três histórias¹⁵ e que elas iriam inventar um final para essas histórias. Após contar cada uma das histórias, fiz algumas indagações sugerindo que as crianças continuassem a partir do ponto em que parei. Esgotadas as opiniões das crianças acerca de cada história contada, agradei pela participação e as encaminhei de volta à turma.

Todo o procedimento foi filmado e posteriormente registrado no diário de campo. A filmagem não foi problema para as crianças tendo em vista que em decorrência de todo o processo de observação realizado no primeiro semestre letivo, no qual foram constantemente fotografadas e filmadas, elas estavam plenamente adaptadas à câmera e aos registros. Posteriormente, as falas foram transcritas, digitadas e analisadas. Convém salientar que o processo de escuta das crianças que visa à ampliação do conhecimento sobre elas exige do pesquisador certa “vigilância epistemológica” a fim de que as análises sejam submetidas a concepções de infância plural e contextualizada, a partir de um referencial teórico interdisciplinar (ROCHA, 2008).

2.4 Análise dos dados

Após a aplicação dos instrumentos de coleta e transcrição dos dados, iniciei o processo de análise. Para tanto, os dados foram sistematizados, categorizados e interpretados tomando como base o referencial teórico levantado. A intenção foi produzir um texto com proposições e conclusões pertinentes que permitissem desvelar o objeto de estudo tal qual ele se apresenta no tecido social.

Com a firme preocupação de compreender o conteúdo expresso pelos sujeitos da pesquisa – neste caso, crianças, famílias e professoras –, na organização dos dados, utilizei a análise de conteúdo, que conforme Bardin (2009, p. 121), como método, caracteriza-se em três grandes polos: “1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação”. Durante a pré-análise, realizei a leitura exaustiva dos dados coletados através dos diferentes procedimentos: observações, entrevistas,

¹⁵Com a turma do maternal (crianças de três anos), foi preciso dar um tempo para que as crianças falassem um pouco sobre algo que chamou a atenção, o “pé de manga”, que podia ser visto através da porta, elas relataram algumas experiências com a fruta. Depois de alguns minutos, retomei a atividade e as crianças direcionaram a atenção para a história.

grupo focal e escuta de crianças. Em seguida, fiz a organização dos mesmos a partir dos objetivos estabelecidos na pesquisa, agrupando as respostas e categorizando-as a partir de unidades de registro. A exploração do material compreendeu a análise propriamente dita em função das categorias levantadas e o tratamento dos resultados foi realizado por meio de inferência e interpretação dos resultados, tendo como referência os aportes teóricos da investigação.

O uso de categorias de análise permitiu o agrupamento das ideias comuns entre os sujeitos, a partir de uma classificação. Dessa maneira, as categorias gerais foram definidas ainda na fase exploratória da pesquisa e as categorias emergentes surgiram em decorrência dos dados coletados. Em ambos os casos, elas foram submetidas a uma rigorosa análise com base nos aportes teóricos definidos. Inicialmente, as categorias que deram sustentação à análise foram: infância, participação e currículo, já explicitadas nos aportes teóricos deste trabalho. Contudo, no transcurso do processo de pesquisa, como resultado dos dados construídos, emergiram novas categorias que foram detalhadas ao longo dos capítulos de análise.

Considerando a variedade de informantes em face da problemática em questão, foi necessária também a triangulação dos dados, uma vez que ao combinar diferentes informantes e também diversas técnicas de coleta de dados, passei a trabalhar com múltiplos olhares, o que permitiu o confronto e a comparação.

Enquanto a preocupação dos pesquisadores quantitativos que apelam para a “triangulação” é a corroboração ou confirmação dos resultados produzidos usando diferentes métodos, a pesquisa qualitativa prospera analiticamente com as diferenças e discrepâncias. É concentrando-se nesses elementos que podemos nos beneficiar mais da comparação de dados de base de dados paralelas. Em vez de sofrer encarando os achados contraditórios como um problema, deveríamos estar preocupados em usar isso como recurso (BARBOUR, 2009, p. 73).

Considerando os diversos sujeitos de pesquisa – crianças, famílias e professoras –, a análise levou em conta todas as informações possibilitadas por cada instrumento de pesquisa na perspectiva de complementação de informações em relação a cada sujeito. Desse modo, pude construir um texto que revela como as diversas vozes interagem e ao mesmo tempo interferem na construção do currículo da educação infantil. Perceber como esses segmentos dialogam entre si e de que maneira percebem a participação é fundamental para atingir o objetivo desta pesquisa.

É importante salientar que após a conclusão dos trabalhos, tanto a instituição onde foi realizada a pesquisa, quanto a Secretaria Municipal de Educação terão acesso aos

resultados que, por sua vez, servirão de base para discussões e enriquecimento da ação pedagógica, pois, como afirma Garcia (2001, p. 11), “[s]e a escola é fim de nossas pesquisas e de tudo o que escrevemos, o resultado de nossas pesquisas deveria a ela chegar e, de algum modo, a ela beneficiar”. Entendo que não teria sentido realizar uma pesquisa que não pudesse contribuir com a práxis dos sujeitos envolvidos.

CAPÍTULO 3. DELINEANDO O CENÁRIO E CONHECENDO OS SUJEITOS

Um galo sozinho não tece uma manhã ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele lançou e o lance a outros.
Os fios de sol de seus gritos de galos, para que a manhã, desde uma teia tênue;
Se vá tecendo, entre todos os galos...

João Cabral de Melo Neto.

Se cheguei até aqui, por certo não o fiz sozinha. Na tessitura deste trabalho, muitos foram os sujeitos que comigo compartilharam suas experiências, saberes, angústias, perspectivas e expectativas em relação ao objeto em estudo. Adentrando a instituição, pude conhecer seus tempos, espaços e atores, que no cotidiano da prática pedagógica fazem o currículo acontecer. Sendo assim, o presente capítulo se propõe a caracterizar o contexto no qual se realizou a pesquisa com ênfase nos sujeitos envolvidos, aqueles que protagonizaram esse percurso: crianças, professoras e famílias da instituição pesquisada.

Inicialmente, exponho alguns dados da Rede Municipal de Ensino no atendimento em educação infantil no ano de 2012, tais como: número de matrículas, instituições e profissionais envolvidos. Em seguida, apresento a instituição lócus da pesquisa, sua estrutura, funcionamento, tempos e espaços. Outro aspecto fundamental nesse processo de delineamento do cenário está na caracterização do perfil dos sujeitos envolvidos: as crianças e suas famílias, bem como as professoras, a coordenadora e a diretora. Por fim, discuto algumas especificidades do Projeto Político Pedagógico da creche, assim como as orientações da Secretaria Municipal de Educação diante da parceria com a empresa Projecta.

O município de Imperatriz é a segunda maior cidade do Estado do Maranhão, localizado na região sul do estado, com uma população em torno de 247.505 habitantes, de acordo com os dados do IBGE (2010). Em decorrência de sua localização geográfica, uma vez que faz divisa com o Norte do Tocantins e o Sul do Pará, a cidade de Imperatriz é referência comercial, administrativa e cultural da Região Tocantina. Sendo a grande responsável pelo atendimento de saúde e educação, com a presença de duas universidades públicas e três instituições privadas de ensino superior.

O estudo foi realizado em 2012, no município de Imperatriz do Maranhão, em uma instituição de educação infantil da Rede Municipal. A opção pela rede pública deve-se a dois motivos: primeiro, ao meu compromisso ético e político com a educação pública de qualidade; segundo, pelo fato de que as creches e pré-escolas são as únicas opções que as crianças pobres têm.

Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz, em 2012 havia na Rede Municipal de Ensino 35 (trinta e cinco) equipamentos de educação infantil, sendo 25 (vinte cinco) creches atendendo somente crianças de zero a três anos, 8 (oito) creches com crianças de zero a quatro anos e 2 (duas) pré-escolas responsáveis pelo atendimento de crianças de quatro e cinco anos de idade. Devido à crescente demanda de atendimento e à escassa quantidade de prédios adequados para a educação infantil, oito creches¹⁶ em Imperatriz recebem crianças de quatro anos, isto é, funcionam com turmas de creche e pré-escola. Para complementar o atendimento a crianças de quatro e cinco anos, o município possui também 83 (oitenta e três) escolas com a oferta de educação infantil concomitante ao ensino fundamental.

Todas as instituições públicas de educação infantil estão situadas em bairros periféricos, com exceção de uma pré-escola localizada no centro da cidade. Isso permite que parte das crianças que residem nesses bairros tenha acesso ao atendimento em educação infantil. No que tange à estrutura física das instituições, de um modo geral, as instituições de educação infantil funcionam em casas adaptadas, alugadas pela prefeitura, sendo que apenas duas foram construídas dentro dos padrões especificamente voltados para as reais necessidades das crianças de zero a cinco anos de idade.

Com relação ao atendimento em educação infantil, segundo o Censo de 2012, o município de Imperatriz teve 8.606 crianças matriculadas, sendo que destas, 3.784 na faixa etária de zero a três anos na modalidade creche (berçário e maternal) e 4.822 com idade de quatro e cinco anos (matriculados no 1º e 2º períodos).

Os profissionais diretamente responsáveis pelas turmas de creche e de pré-escola são professores/as e auxiliares de magistério¹⁷. Os/as docentes possuem como formação mínima o Curso Normal de nível médio, mas, apesar de não haver dados oficiais, segundo a Coordenação de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, uma boa parte tem formação em nível superior nas mais diversas graduações: Pedagogia, Letras, História, Normal Superior e Enfermagem, dentre outras. Quanto aos auxiliares de magistério, o

¹⁶No município de Imperatriz as denominações Creche e Pré-escola são utilizadas conforme o prescrito na LDB 9394/96: Creches – zero a três anos; e Pré-escola – quatro e cinco anos. Entretanto, na ausência de pré-escolas em quantidade suficiente, algumas creches atendem crianças de quatro anos de idade.

¹⁷ A função do auxiliar de magistério é regida pelo Regimento Escolar dos Estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino de Imperatriz – MA, o qual, em seu artigo 164, destaca que: “Ao Auxiliar de Magistério compete a prestação de serviços de apoio ao docente para estimular a aprendizagem nos níveis da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, utilizando técnicas pedagógicas compatíveis com a idade própria do educando e dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil e Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, na busca de colaborar com a formação integral da criança” (IMPERATRIZ, 2011, p. 64).

ingresso na carreira se dá através de concurso público, porém não é exigida uma formação pedagógica, o requisito inicial é o nível médio em qualquer área, possibilitando que pessoas com formação geral de nível médio sem nenhum conhecimento pedagógico sejam responsáveis por apoiar o trabalho docente.

Foi no debate sobre cuidar e educar que se legitimou a figura do auxiliar de creche, uma vez que, historicamente, os/as professores/as ficam responsáveis pelo “[...] caráter instrucional: contar histórias, fazer trabalhos, enquanto, no âmbito da assistência, o auxiliar envolvido com as trocas de roupa, a alimentação e a saúde” (BRASIL, 2009b, p. 69). Desse modo, de um lado encontra-se a dimensão escolar e de outro a visão de guarda, tutela e proteção. Entretanto, se for considerada a indissociabilidade entre cuidar e educar, a partir de uma relação de reciprocidade, poder-se-á entender que todo ato educativo implica fundamentalmente em uma ação de cuidado. Portanto, a educação das crianças em creches e pré-escolas é um ato pedagógico e por isso exige profissionais com competência pedagógica, capazes de promover experiências de aprendizagem significativa em prol do pleno desenvolvimento infantil.

Sobre esse embate, Kramer (2011, p. 88) salienta que “[...] só uma sociedade que teve escravos poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e a atividades básicas para a conservação da vida – alimentação, higiene – seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição!”. Infelizmente, essa realidade ainda se faz presente em muitas regiões do país. É importante frisar que no município de Imperatriz, embora não seja exigida dos auxiliares de creche uma formação pedagógica, contraditoriamente, o Regimento Escolar institui para eles/as atribuições relativas à função docente, como se observa no Art. 164:

- I – participar do planejamento de ensino;
- II – colaborar com a elaboração e execução dos projetos educacionais desenvolvidos pela instituição;
- III – colaborar com os docentes nas atividades diárias e didáticas em sala de aula e fora dela;
- IV – acompanhar as crianças durante o período de intervalo;
- V- colaborar com os docentes no auxílio a alunos com necessidades educacionais especiais;
- VI – participar de reuniões, encontros, seminários, congressos e cursos na sua área de atuação;
- VII – colaborar com a confecção de recursos didáticos;
- VIII – ajudar os docentes no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, registrando as anotações em fichas próprias;
- IX – participar juntamente com os professores de reuniões de pais, prestando orientações aos mesmos sobre a educação dos seus filhos;
- X – participar das decisões administrativas e pedagógicas da instituição de ensino;
- XI – colaborar em outras atividades que forem necessárias ao bom desempenho da instituição (IMPERATRIZ, 2011, p. 64-65).

Mediante esse conjunto de atribuições é preciso questionar: Como “colaborar em funções didáticas” ou fazer “registros” sobre o desenvolvimento infantil ou mesmo “utilizar técnicas pedagógicas” compatíveis com as necessidades das crianças sem uma formação específica para a docência? Tais tarefas são desafiadoras mesmo para os/as profissionais da educação. É evidente, portanto, que conforme o regimento, as funções dos/as auxiliares de magistério são bastante semelhantes às exigidas dos/as professores/as. Isso reforça a necessidade de uma reconfiguração no quadro dos/as profissionais da educação infantil no município de Imperatriz, de maneira que somente professores/as sejam responsáveis pela formação de crianças de creches e pré-escolas.

Vale destacar que, segundo a Secretaria Municipal de Educação, um significativo número de auxiliares de magistério são formados/as em Pedagogia ou estão concluindo o curso. Entretanto, isso não resolve o problema, uma vez que tais profissionais não estão inseridos/as na carreira do magistério e tampouco são remunerados/as como tal. Embora na prática muitos/as deles/as sejam os/as verdadeiros/as responsáveis pelo processo educativo com as crianças, tendo em vista que alguns/mas professores/as têm apenas o Curso Normal em nível médio, não há um reconhecimento dessa categoria e, legalmente, esses/as profissionais não podem ser conduzidos/as à carreira docente, a menos que prestem outro concurso. Sendo assim, a prática de contratação de auxiliares de magistério não só compromete a qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições, como também evidencia um descompromisso com as crianças e famílias.

Para continuar delineando o cenário de pesquisa, é necessário conhecer a instituição pesquisada por dentro, a organização dos tempos e espaços, o trabalho desenvolvido com as crianças e suas famílias, as concepções presentes nos discursos e documentos oficiais, tendo em vista que são elementos fundamentais para a construção desse cenário, que é histórico, vivo e dinâmico. A pretensão não é expor a identidade da instituição, mas oferecer um breve panorama de sua estrutura e funcionamento, bem como as peculiaridades que marcam crianças, famílias e professoras envolvidas, na tentativa de esboçar a “cultura da instituição”. Para tanto, faz-se necessário um olhar atento e – por que não dizer? – atrevido ao que se fala, se pensa e se implementa nesse espaço.

3.1 O CMEI por dentro

O Centro Municipal de Educação Infantil¹⁸ está situado na periferia da cidade, em uma via de fácil acesso e atende crianças de pelo menos três bairros próximos. Assim como a grande maioria dos bairros periféricos em Imperatriz, esse necessita de mais atenção do poder público no que diz respeito a saneamento básico, segurança, asfaltamento e espaços de lazer para a comunidade. No entorno do CMEI, encontram-se duas importantes instituições: uma Instituição privada de Ensino Superior e a Central de Custódia de Presos de Justiça. Tal fato faz com que o trânsito no bairro seja bastante movimentado e cause risco às crianças, já que a rua de acesso à instituição não conta com uma sinalização adequada para garantir a segurança das crianças ao atravessarem a rua, nem às famílias, que usam a bicicleta como principal veículo de transporte.

O horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, no turno matutino, das sete e quinze às onze horas, e no turno vespertino, das treze e quinze às dezessete horas. As turmas de berçário funcionam em horário integral. A instituição atende a um número de 368 (trezentos e sessenta e oito) crianças de zero a quatro anos, distribuídas conforme o seguinte quadro:

Distribuição de Turmas/Atendimento

Nº DE TURMAS	TURMAS	FAIXA ETÁRIA	CRIANÇAS POR SALA	TOTAL DE CRIANÇAS	PROFISSIONAIS
2	Berçário	6 meses a 1 ano e 11 meses	20 18	38	1 Professora 1 Auxiliar por turma
4	Maternal I	2 anos a 2 anos e 11 meses	20	80	1 Professora 1 Auxiliar por turma
6	Maternal II	3 anos a 3 anos e 11 meses	25	150	1 Professora 1 Auxiliar por turma
4	I Período	4 anos a 4 anos e 11 meses	25	100	1 Professora

Fonte: Secretaria do CMEI

É importante ressaltar que tanto em 2012 quanto em 2013 a lista de espera tem sido significativa. A direção afirma que a demanda por atendimento na modalidade creche tem crescido a cada dia em função da maior inserção das mães no mercado de trabalho, além disso, o município não tem ampliado o número de equipamentos de educação infantil na região. Vale frisar que apesar de a educação infantil ser um direito da criança, o critério utilizado pela instituição para definir quem tem direito a frequentar a creche é a declaração de

¹⁸ Para identificar a instituição pesquisada adotei o termo CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil.

trabalho da mãe, ou seja, diante da pouca oferta e da grande procura, as crianças filhas de mães trabalhadoras têm prioridade no acesso à creche.

O quadro de professoras é formado por 20 profissionais, todas com o Curso Normal¹⁹ e formação em nível superior, sendo 15 com o curso de Pedagogia, 1 Licenciada em Química, 1 Licenciada em Letras, 1 Licenciada em História, 1 cursando Pedagogia e 1 cursando Filosofia. Apenas uma professora tem formação somente em nível médio, Curso Normal, e atua como auxiliar de magistério, pois teve sua carga horária reduzida em função do tempo de serviço. Além delas, a equipe conta com 11 auxiliares de magistério, sendo 1 com formação em Biologia e 10 apenas com o ensino médio.

Não posso deixar de mencionar a precariedade da formação inicial à qual muitos/as professores/as foram submetidos/as em cursos de Pedagogia aligeirados, cursados em “[...] tempo recorde, com carga horária reduzida, considerando a possibilidade de aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional” (SILVA, 2003, p. 68). Isso certamente põe em dúvida a qualidade da formação inicial e coloca os/as professores/as diante de inúmeros desafios no cotidiano da prática docente. A esse respeito, Kishimoto (2005, p. 107) destaca: “As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam as especificidades da educação infantil”, assim, o currículo da formação inicial nem sempre abrange o contexto de creches e pré-escolas, resultando em uma formação insípida incapaz de atender teórica e metodologicamente as demandas da educação infantil.

No que diz respeito à equipe técnica, a instituição conta com uma Diretora com licenciatura em História, bacharelado em Direito e com especialização em Gestão Pública. A Coordenadora Pedagógica também é licenciada em História, mas tem o Curso Normal e longa experiência na docência em educação infantil. A instituição conta também com um agente operacional de nível médio, dois auxiliares administrativos e nove profissionais de apoio responsáveis pela limpeza da instituição e alimentação das crianças.

No que tange à infraestrutura, possui um espaço privilegiado, se comparado com os demais equipamentos da educação infantil da cidade, uma vez que não é uma “casa adaptada”, ao contrário, foi construído especificamente para o atendimento de educação infantil. Entretanto, trata-se de um prédio antigo, que requer manutenção, no qual há a

¹⁹A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, modalidade normal. (LDB 9394/96, Art. 62).

necessidade premente de uma reforma nos sistemas elétrico e hidráulico. Para oferecer tanto orientações, quanto construção de espaços de qualidade para creches e pré-escolas, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil destacam:

O espaço físico para a criança de 1 a 6 anos deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil. Assim, deve-se organizar um ambiente adequado à proposta pedagógica da instituição, que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações socioeducativas e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2006, p. 16).

Nesse sentido, a qualidade do trabalho pedagógico depende fundamentalmente da construção e organização de espaços voltados para o pleno desenvolvimento infantil. Assim, o espaço físico pode garantir a permanência das crianças com inúmeras possibilidades de aprendizagens e construção de conhecimentos, para tanto “[...] precisamos perguntar como os espaços educam e que pedagogia o está constituindo como espaço. (BARBOSA, 2009b, p. 92). Além, é claro, das concepções de criança e infância que defende”. Essa reflexão é extremamente importante, pois permite uma ressignificação do espaço, considerando as múltiplas formas como as crianças poderão usufruir dele no transcurso de sua aprendizagem.

Dessa forma, faz-se necessário conhecer o CMEI por dentro, suas dependências e a estruturação dos ambientes de aprendizagem, a fim de que seja possível compreender as contribuições do espaço na formação das crianças. A instituição possui as seguintes dependências: sala de chegada (recepção), oito salas de atividades, sete banheiros para as crianças e dois para os adultos, área de lazer, refeitório, cozinha com lavatório e despensa, secretaria, sala de direção, almoxarifado, duas salas de berçário para atendimento integral, sala multiuso e área de circulação (pátio coberto).

A recepção conta com um sofá, no qual as famílias podem sentar e aguardar a entrega das crianças. Logo em seguida, está uma pequena área livre que dá acesso ao pátio, à área administrativa e às salas de atividades. O pátio é coberto e pouco iluminado, possui um ventilador de parede e um televisor de 20 polegadas com DVD. Geralmente é utilizado para o recreio das crianças, exibição de filmes e reuniões com as famílias.

A área administrativa é formada pela secretaria que conta com um sofá em péssimo estado de conservação, um birô com cadeira, um computador com impressora e uma estante para armazenamento dos dossiês das crianças do ano em curso. A direção fica na sala ao lado e conta com um birô com cadeira, uma geladeira, um pequeno sofá, dois arquivos para

a organização do material, três cadeiras de madeira e aparelho telefônico. Há também um banheiro para os funcionários com pia e vaso sanitário. Em seguida está o almoxarifado²⁰ que é bem pequeno e conta com um arquivo e um armário de madeira, onde estão armazenados os materiais de expediente, o material pedagógico e os documentos mais antigos da instituição. Convém ressaltar que a instituição não conta com sala de professores, nem de coordenação. Quando há necessidade de reunião da equipe, utilizam-se os espaços livres.

Em relação às salas de atividades para as crianças de dois a quatro anos, a maioria é ampla, porém pouco iluminada e com ventilação precária. Em função do calor que faz entre os meses de agosto e novembro, especialmente no turno vespertino, algumas salas onde funcionam as turmas de maternal receberam ar condicionado, já as demais possuem ventiladores de parede. A organização das salas possui uma lousa na parede, jogos de cadeira e mesa para as crianças conforme o número de crianças da turma, mesa com cadeira para as professoras e armário para guardar o material. A decoração é composta por cartazes, murais e painéis que versam sobre os seguintes aspectos: rotina, aniversariantes, chamadinha, calendário, como está o tempo, cantinho da leitura, numerais e varal para atividades.

É interessante notar que nem sempre os cartazes e painéis estão acessíveis ao olhar das crianças menores. Ao que parece, a decoração é pensada em função dos interesses e necessidades dos adultos, longe da realidade infantil, entretanto, “[...] ao organizar ou decorar espaços, é preciso colocar-se no lugar das crianças e tentar valorizá-los com olhos e medidas de crianças” (BASSEDAS, 1999, p. 107-108). Um ambiente acolhedor e rico em aprendizagens exige que se considere as necessidades e curiosidades infantis.

Nessa perspectiva, Fortunati (2009, p. 66) assinala que “[...] o espaço é capaz de valorizar as linguagens das crianças fazendo emergir os sentidos de suas elaborações, mediante um emprego intencional, consciente e regular das diversas áreas destinadas à documentação (painéis, prateleiras, etc.)”. Assim, o sentido da decoração/organização do espaço está em oferecer oportunidades de acolhimento e aprendizagens, assim como em contribuir para evidenciar as marcas das experiências infantis, por meio das inúmeras possibilidades de diálogo e interação entre as crianças e destas com os adultos.

Próximos às salas de atividades com as crianças, estão os banheiros, que são escuros e antigos, porém limpos e adaptados à faixa etária das crianças. O primeiro atende a

²⁰ Em função de um problema elétrico causado pelo equipamento de alarme e segurança da creche, houve um incêndio no almoxarifado em janeiro de 2013, período de férias, que danificou todo o material existente. Portanto, os documentos que registravam a história da instituição e a vida das crianças que por lá passaram foram danificados. Felizmente, o incêndio não teve uma proporção maior e foi controlado antes que chegasse à sala da direção ou a qualquer outra dependência.

maioria das crianças, dividido em masculino e feminino, conta com quatro vasos, uma pia e um chuveiro; o segundo funciona anexo aos berçários, porém não possui bancada e pia específica para o banho dos bebês e têm dois vasos, dois chuveiros e uma pia; já o terceiro possui apenas um vaso, um chuveiro e uma pia e atende a uma turma de maternal.

Os berçários nos quais estão matriculadas as crianças entre seis meses e um ano e onze meses não possuem a estrutura ideal, formada por sala de atividades, sala de repouso, fraldário, lactário e solário, conforme orientam os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, porém, como alternativa, a instituição organiza-se para oferecer um espaço minimamente adequado, com vistas ao pleno desenvolvimento das crianças. Na prática, em uma mesma sala realizam-se as atividades e o repouso das crianças. As atividades são feitas no chão ou em tapetes, e a mobília é composta por uma mesa, um armário, berços e colchonetes para o descanso das crianças. Como alternativa ao fraldário, existe uma bancada para a troca dos bebês e, na ausência do lactário, as refeições são preparadas na cozinha, respeitando-se o cardápio específico para os bebês.

As crianças do berçário necessitam, fundamentalmente, de um espaço rico em possibilidades, uma vez que o trabalho pedagógico com os bebês não se faz em berços, mas em espaços amplos que estimulem a curiosidade e o movimento das crianças que “com seus ritmos próprios, necessitam de espaços para engatinhar, rolar, ensaiar os primeiros passos, explorar materiais diversos, observar, brincar, tocar o outro, alimentar-se, tomar banho, repousar, dormir, satisfazendo, assim, suas necessidades essenciais” (BRASIL, 2006, p. 11). Contudo, embora os berçários da creche não ofereçam todas as condições acima mencionadas, a instituição conta com uma excelente área livre, o “bosque” que oferece a oportunidade de contato com a natureza. Além disso, possui também uma sala multiuso, com brinquedos diversos, que quase sempre é utilizada para a realização de atividades lúdicas com as crianças.

Com relação aos espaços referentes à alimentação das crianças, a creche conta com um ambiente dividido em duas áreas: refeitório e cozinha. O refeitório é amplo, limpo e organizado, com um mobiliário adequado a crianças e adultos, composto por uma grande mesa no centro, doze bancos de madeira e um bebedouro no qual as crianças podem servir água livremente, com ou sem o apoio das professoras. A cozinha é dividida em duas partes: o setor de preparação dos alimentos, que conta com dois fogões industriais, um grande balcão onde é servida a merenda e também armários de parede onde são acondicionados os utensílios; e o setor de higienização, que conta com lavatórios, uma mesa e também dois *freezers*. A despensa é pequena, mas capaz de armazenar os alimentos não perecíveis. As frutas e legumes ficam expostos na cozinha para receber ventilação. A lavanderia fica na área

externa, atrás da cozinha, porém, como não é coberta, a máquina de lavar foi colocada dentro da cozinha para não sofrer corrosão em decorrência do sol e da chuva.

Nas dependências externas, a creche conta com parquinho, bosque e área coberta. O parquinho é composto por dois escorregadores, seis cadeiras de balanço e uma roda de girar e é diariamente utilizado pelas turmas. A área arborizada denominada de “bosque” é composta de árvores frutíferas e sempre é utilizada pelas crianças e professoras para atividades livres. A área coberta ao lado do bosque é bastante arejada e por isso é geralmente utilizada para o recreio das crianças e ensaio de danças, assim como para a realização de eventos e reuniões com as famílias. Nessa área externa foram instalados quatro refletores e dois banheiros com chuveiro.

3.2 Os sujeitos do processo educativo: crianças, famílias e professoras

Em face da caracterização acima, para que seja possível conhecer o CMEI por dentro, além de apresentar seus espaços e conhecer sua infraestrutura, é preciso saber quem são os sujeitos que dão vida à instituição, como se caracterizam as crianças, famílias e professoras que diariamente constroem e dão sentido ao trabalho pedagógico, ressignificando o processo educativo.

3.2.1 Conhecendo as crianças e suas famílias

Segundo Faria e Dias (2007, p. 45), a história pessoal da criança é resultado de relações culturais definidas “em função da classe social de sua família, do espaço geográfico que habita, da cor da sua pele, do sexo a que pertence, das especificidades de seu desenvolvimento e das vivências socioculturais que têm em função desses fatores”. Nessa perspectiva, visando conhecer, ainda que superficialmente, a origem e as condições sociais, familiares e econômicas das famílias, foram utilizadas a observação nas turmas e a ficha de matrícula das crianças, denominada “amostra familiar”. Tais aspectos são importantes na tentativa de compreender a história da criança como sujeito que não somente reproduz, mas, fundamentalmente, ressignifica seu contexto sociocultural.

Conforme as observações, foi possível constatar que as crianças envolvidas na pesquisa, em sua grande maioria, são oriundas de famílias vulnerabilizadas pela pobreza e exclusão social, residentes em bairros no entorno do CMEI, os quais apresentam sérios problemas de saneamento básico. Em sua maioria, as famílias são formadas por casais jovens

entre 25 e 35 anos, com uma composição familiar em torno de cinco pessoas. Convém destacar que, das crianças diretamente envolvidas na pesquisa, de uma turma de maternal e outra de 1º período, três não possuem pai declarado e outras duas são criadas pelos avós.

De baixa escolaridade, ensino fundamental ou médio, os pais geralmente trabalham no comércio (auxiliar, recepcionista, chefe de departamento, frentista), há também motorista, vigilante, mototaxista e dois autônomos. As mães em geral são do lar ou cabeleireiras. Há também uma professora, uma técnica em enfermagem, uma garçonete e uma telefonista; três são domésticas. Em relação à renda, de modo geral, as famílias recebem até dois salários mínimos e dependem do Programa Federal Bolsa Família para complementar o orçamento familiar. É bom lembrar que algumas crianças são criadas pelos avós que sustentam a família com o benefício da aposentadoria.

Em se tratando do aspecto cor/raça, de maneira geral, segundo os formulários de matrícula do ano de 2012, as crianças que frequentam o CMEI são consideradas pardas. É interessante notar que embora haja a presença de crianças negras²¹ nas duas turmas pesquisadas, nenhuma família declarou seu filho ou filha como pessoa negra e algumas prefeririam não responder essa pergunta. Das vinte e cinco crianças matriculadas no maternal, uma família omitiu essa informação e as demais crianças foram declaradas pardas. Na turma do 1º período, das vinte e três crianças matriculadas, quatro famílias omitiram essa informação, duas crianças foram declaradas brancas e as demais consideradas pardas. Contrariando a realidade acima mencionada, segundo Oliveira e Abramowicz (2010), ao analisarem os estudos de Kappel, Carvalho e Kramer (2001) e de Rosemberg (2002), há uma maior incidência de crianças brancas, em detrimento de negras e pardas na educação infantil. Isso posto, talvez seja necessário questionar: Essa realidade é uma exceção diante dos dados revelados pelas pesquisadoras? O que leva as famílias a declararem seus filhos e filhas pardos/as e não negros/as ou brancos/as? Em que contexto essa pergunta foi respondida?

Vale destacar que não fez parte desta pesquisa acompanhar o momento da matrícula da criança na instituição e, portanto, as condições em que o formulário “amostra familiar” foi preenchido. Entretanto, em conversa informal com a equipe da secretaria foi possível constatar que, por se tratar de um tema ainda delicado, muitas vezes a responsável pela matrícula não se sente à vontade para fazer essa pergunta e deixa a questão em branco. Isso justificaria o fato de algumas fichas estarem sem essa resposta. Em outros casos, a funcionária simplesmente olha a criança que acompanha a mãe e atribui a cor/raça que julga

²¹Esse fato foi percebido durante o período de observação e está registrado em fotos e vídeos das turmas pesquisadas.

mais adequada, a fim de evitar algum tipo de constrangimento à família. Na tentativa de problematizar essa questão, convém trazer à baila a pesquisa de Silva (2011) que traz dados de sua dissertação de mestrado sobre o acesso de crianças negras à educação infantil em que destaca o seguinte:

O que se observou foi que as funcionárias tinham dificuldade e até um certo acanhamento no preenchimento das fichas de matrícula, principalmente quanto ao quesito cor/raça das crianças. Em conversa informal, e talvez pela minha presença como pesquisadora, algumas delas revelaram o que achavam e sentiam ao entrevistar os pais. Questionaram a necessidade desse novo quesito na matrícula e a sua importância para os órgãos oficiais. Muitas revelaram certo receio de perguntar aos pais ou responsáveis qual a raça/cor de seus filhos e serem mal interpretadas, causando constrangimento e desconfiança. Percebi, durante algumas entrevistas, que quando chegava esse momento, elas nem olhavam para os pais; muitas vezes, passavam à questão seguinte, outras vezes, quando questionadas pelos pais sobre a necessidade de responder, diziam: “É uma exigência da secretaria!” (SILVA, 2011, p.134).

A autora deixa claro que, em sua pesquisa, tanto as famílias quanto as funcionárias da instituição revelaram constrangimento ao mencionar o assunto cor/raça no ato da matrícula. É difícil para as funcionárias indagar sobre essa questão e bastante delicado para a família responder sobre tal assunto. É possível inferir, portanto, que as discussões sobre problemáticas raciais, além de ser um tabu para as famílias, também estão distantes do contexto educacional. Embora o debate sobre a infância e suas problemáticas tenha sido ampliado nas últimas décadas, a identidade da criança negra ainda carece de um olhar mais aguçado, especialmente no âmbito escolar. Nas palavras de Lima (2011, p. 140): “[...] dos debates emerge a importância da escola como espaço de formação dessas identidades, já que nela as crianças passam parte de seu tempo, interagindo numa relação de aprendizagem”.

No que tange ao sexo, a turma do maternal possui dez meninas e quinze meninos, já o 1º período conta com treze meninas e dez meninos. No decorrer do semestre, algumas crianças foram transferidas de turmas, mas isso não mudou o número de crianças por turma. Convém salientar que para a realização da entrevista com as crianças foram escolhidas duas meninas e dois meninos a fim de que houvesse um equilíbrio na formação dos grupos. Já no grupo de famílias, não houve critério de escolha quanto ao sexo, o convite foi feito a todas as famílias, porém as mães por serem mais participativas apareceram em maior número e apenas um pai esteve presente em todo o processo. Já no segmento docente, não foi constatada a presença de nenhum professor do sexo masculino. Em 2012, período em que ocorreu a pesquisa de campo, havia apenas dois homens trabalhando na instituição: o porteiro e o

auxiliar de secretaria. No ano de 2013, em decorrência de um concurso público municipal, outros dois homens foram lotados na creche, atuando como auxiliares de ensino.

Sobre esse aspecto, Sayão (2005) investigou em sua tese de doutorado acerca de como os homens se tornam professores em uma profissão historicamente considerada feminina e destacou que tanto a profissão quanto a docência na educação infantil “[...] são, de fato, construtos elaborados pelo trabalho cotidiano de homens e mulheres em instituições educativas e não estão unicamente determinados por uma ‘estrutura de gênero’ que desenharia *a priori* a profissão” (SAYÃO, 2005, p. 46). Portanto, no cotidiano da prática pedagógica em creches e pré-escolas, podem ser reveladas as “masculinidades e feminilidades” frutos das percepções, relações e interações estabelecidas entre os sujeitos do processo educativo.

Após esse breve panorama sobre as crianças e famílias envolvidas na pesquisa, faz-se necessário conhecer as professoras, a coordenadora e a diretora que foram sujeitos da pesquisa, especialmente no tocante à formação, à experiência e às concepções que permeiam as práticas na educação infantil. Essa caracterização oferecerá elementos importantes para a compreensão das especificidades que marcam as práticas pedagógicas no contexto da creche.

3.2.2 *Conhecendo as professoras, a coordenadora e a diretora*

Como já foi mencionado na Introdução deste trabalho, participaram da pesquisa duas professoras, as quais chamarei Professora 1 e Professora 2, a coordenadora pedagógica e também a diretora do CMEI. Elas são mulheres entre 40 e 45 anos, duas casadas e duas viúvas, mães, maranhenses e residentes em Imperatriz há mais de vinte anos. Na tentativa de conhecê-las melhor, foram utilizados, além da observação sistemática, uma entrevista e também um questionário. Tais instrumentos permitiram a construção de um perfil dessas profissionais no que tange aos seguintes aspectos: formação inicial e continuada, experiência profissional e concepções que fundamentam a prática na educação infantil.

Inicialmente, sobre a formação inicial, foi possível constatar que todas as profissionais possuem o Curso Normal de nível médio e também cursaram alguma licenciatura. As duas professoras são graduadas no Curso Normal Superior oferecido pela Universidade Estadual do Maranhão²², e tanto a coordenadora como a diretora são licenciadas em História, a primeira, por uma instituição particular de Ensino Superior e a última pela Universidade Estadual do Maranhão. Mesmo considerando que as trajetórias profissionais e

²²O curso Normal Superior foi oferecido pela Universidade Estadual do Maranhão na modalidade semipresencial.

pessoais dos indivíduos não se constroem individualmente, mas nas relações sociais, considerei importante conhecer algumas especificidades de cada professora, na tentativa de compreender como elas interiorizam os saberes advindos da formação em sua relação com a prática pedagógica.

A Professora 1 entrou na docência há quinze anos e sempre atuou na educação infantil. Entretanto, sua opção inicial não foi o magistério, antes ela cursou Contabilidade (antigo 2º grau) e trabalhou em algumas empresas. Também atuou com vendas no comércio informal e paralelamente fez o Curso Normal de nível médio. Somente depois de ter atuado em vários campos do setor comercial e não obter o retorno esperado, a professora resolveu prestar concurso público e com a aprovação tornou-se professora da Rede Municipal de Educação em Imperatriz no ano de 1998. Depois de oito anos trabalhando na docência, prestou vestibular e ingressou no Curso Normal Superior.

Desde que iniciou no serviço público, a referida professora passou por diversos processos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, dentre os quais se destacam cursos, seminários e palestras. Além disso, como uma necessidade pessoal e profissional, fez também o curso de formação em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Em 2013, concluiu o curso de Especialização em Gestão Escolar por uma instituição particular de ensino. No tocante ao trabalho na educação infantil, a professora afirma gostar de crianças e se identificar com a docência. Entretanto, em sua trajetória profissional, tem enfrentado dificuldades no trabalho com as crianças e destaca:

[...] o meu desejo seria fazer um trabalho bem feito, seria colocar em prática aquilo que eu tenho buscado pra colocar em prática na sala, às vezes, tipo assim, eu procuro meio, pesquisar, fazer, procurar estratégias, metodologias diferentes, converso com um, converso com outro, passo horas procurando descobrir alguma coisa assim [...] (PROFESSORA 1).

Apesar de não ter escolhido a docência como primeira opção profissional, é possível perceber na fala da professora a preocupação com as crianças e com o desenvolvimento de estratégias metodológicas que enriqueçam a prática pedagógica. Tal postura é fundamental para o exercício da docência tendo em vista que o bom planejamento reside no estudo e na organização de situações de aprendizagem para as crianças. Dessa maneira, “[...] a postura do professor deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento” (BRASIL, 2009b, p.37).

A Professora 2 possui mais de dezessete anos de experiência na docência. Escolheu ser professora por se identificar com o trabalho com crianças pequenas e, desde então, nunca teve outra profissão. Tem larga experiência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, atuando em escolas públicas e privadas. Está na Rede Municipal de Ensino desde o final da década de 1990 e durante esse tempo vem participando de diversos processos de formação continuada oferecidos pela SEMED, tais como cursos, palestras, seminários e congressos, em especial, os seminários da Projecta desde o ano de 2009.

Em 2011, ela concluiu o curso de especialização em Psicopedagogia oferecido pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Imperatriz (STEEI), em parceria com uma instituição particular de ensino. Durante o ano de 2012, período de realização desta pesquisa, ela assumiu dois turnos na creche, atuando com crianças de 1º período. Em 2013, além de trabalhar na creche, ela possuía um segundo turno em outra escola, como professora de uma turma de 1º ano e por esse motivo compõem o grupo de formação de professores alfabetizadores vinculados ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Ao falar sobre a relevância do trabalho na educação infantil, ela ressalta:

É que na realidade, em primeiro lugar, a gente se torna criança como eles, que a gente se torna pequeno pra conhecer a cabeça de cada um, como funciona a realidade da família, então é uma maneira assim destacada, diferenciada de ver cada criança. Então isso já é um crescimento pra um profissional que consegue lidar com esse tipo de atitude, de desenvolvimento, de maneiras. Então é muito bom a gente criar essas maneiras pra trabalhar com cada um, com a diversidade de conhecimentos dentro da sala de aula (PROFESSORA 2).

Na fala da professora, é possível perceber certo interesse pelas necessidades e peculiaridades apresentadas pelas crianças. O fato de se preocupar com a realidade da família, com a diversidade de conhecimentos expressos e na busca por “maneiras” para se trabalhar com essa realidade pode denotar uma concepção de educação infantil que coloca a criança como foco do planejamento. Isso é importante, pois abre espaço para o reconhecimento das singularidades infantis e rompe com velhas concepções nas quais as práticas na educação infantil “[...] cumpriram sem questionamento o papel de ‘homogeneizar’ os comportamentos das crianças e prepará-las para tornarem-se ‘bons alunos’ para a escola fundamental” (BRASIL, 2009b, p.60).

A coordenadora ingressou na docência no final da década de 1980 atuando como professora leiga²³ e somente em 1996 concluiu o Curso Normal de nível médio e no ano

²³ A expressão leigo/a refere-se aos/às profissionais que não possuem a formação específica para o magistério, nesse caso, no mínimo o Curso Normal de nível médio.

seguinte cursou o 4º ano adicional. Em 2007, mesmo trabalhando na educação infantil, optou por cursar Licenciatura em História e, após a conclusão, uma pós-graduação *Lato Sensu* na mesma área. Ela está na Rede Municipal de Ensino desde a década de 1990 e durante esse tempo vem participando de diversos processos de formação continuada, tais como cursos, congressos, palestras e seminários, dentre os quais ela faz questão de destacar: “O perfil do professor de educação infantil; Dinamizando experiências para favorecer a aprendizagem; A importância do brincar na infância” e também a sua participação no “II Congresso Internacional de Educadores”.

Com dezesseis anos de experiência na educação infantil, ela afirma gostar de trabalhar com crianças pequenas e que, apesar de atuar na coordenação da creche, talvez retorne ao trabalho docente, pois se identifica e tem “compromisso com a educação das crianças menores”. Sobre a relevância da experiência na educação infantil, ela ressalta: “O carinho das crianças, a prática da gente trabalhar também, a gente desenvolver com as crianças, eu considerado melhor do que com as crianças maiores, também eu me identifico mais em trabalhar com as crianças, acho que isso aí é o básico” (COORDENADORA). Em sua fala, a coordenadora deixa claro que sua opção pelo trabalho com crianças está centrada no aspecto relacional, nas possibilidades de afeto construídas com as crianças. Sem dúvida, isso é importante, entretanto, a docência na educação infantil exige muito mais, assim:

Não podemos esquecer que é a intencionalidade pedagógica que define o trabalho docente e ela somente é conquistada através de uma formação profissional sólida, um olhar sensível e atento, assim como disposição em oferecer às crianças oportunidades de conhecerem aquilo de mais instigante e importante que o mundo apresenta à nossa sensibilidade e racionalidade, através de situações que as desafiem e, ao mesmo tempo, aconcheguem. (BRASIL, 2009b, p.44-45).

Esse é sem dúvida um grande desafio para a docência, pois esbarra na formação, que em muitos casos não corresponde às demandas apresentadas pelas crianças no contexto da educação infantil. A construção de uma Pedagogia comprometida com a criança implica necessariamente o reconhecimento das especificidades infantis, o acompanhamento pedagógico sistemático e o desenvolvimento de atividades que estimulem a criação e ao mesmo tempo permitam o acolhimento de suas fragilidades em um processo de questionamento e reflexão constante sobre a prática pedagógica.

A diretora começou na Educação em 1987. Durante cinco anos, atuou como professora de pré-escola e está há dezessete anos na gestão da mesma instituição. Possui o Curso Normal de nível médio e Licenciatura em História pela Universidade Estadual do

Maranhão concluída em 2003. Atualmente, cursa especialização em Gestão Pública em Educação e Direitos Humanos através da Plataforma Freire. Durante todos esses anos no serviço público, participou de diversos processos de formação continuada oferecidos inicialmente pela Secretaria de Desenvolvimento Social, à qual as creches eram vinculadas, e posteriormente pela SEMED. Nos últimos anos, ela destaca em seu processo de formação continuada, os encontros oferecidos às creches através da SEMED e o Curso de Gestão Descentralizada. Além desses, há a participação em seminários e palestras, tais como: “Educação Inclusiva, Estatuto da Criança e do Adolescente e II Congresso Internacional de Educadores”.

Sobre a relevância do trabalho em educação infantil, a diretora ressalta: “[...] acho assim que é emocionante, que muitas escolas assim não conseguem, é ter assim a família dentro da escola, né? E não é assim o que eu gostaria, mas os pais que participam, eu considero assim uns 80%, pra mim isso é muito relevante, né?” (DIRETORA). Destaca-se na fala da diretora a preocupação com a participação das famílias na creche. Isso é importante uma vez que uma gestão de qualidade na educação infantil deve ter como ponto de partida a presença das famílias no cotidiano das atividades. Entretanto, tal presença deve estar sedimentada no diálogo e na participação ativa, a fim de que os projetos e ações sejam submetidos à consulta e decisão coletiva. Nesse sentido, Paniagua e Palácios (2007, p. 217) ressaltam: “[...] quando as famílias se sentem realmente ouvidas e respeitadas, também se mostram predispostas a ouvir e aprender”. Tal prática possibilita um canal de comunicação capaz de estimular não só a presença, mas também a produção de conhecimentos, projetos e ações que enriquecem o processo educativo.

Após essa breve caracterização das crianças, famílias e profissionais envolvidos/as na pesquisa, é preciso saber o que diz o Projeto Político Pedagógico do CMEI na tentativa de compreender de que maneira ele influencia a prática docente. Além disso, cabe questionar: Quais são as outras orientações que definem o currículo? Quais as determinações da Secretaria Municipal de Educação? Existem documentos norteadores do trabalho nas instituições de educação infantil? Somente assim será possível compreender as especificidades da prática pedagógica e mapear o currículo desenvolvido no CMEI.

3.3 Especificidades da prática pedagógica: Projeto Político Pedagógico e orientações da Secretaria Municipal de Educação/Projecta

Em se tratando da prática pedagógica desenvolvida na instituição, existem documentos e instrumentos que norteiam a ação docente. Na ausência de uma proposta curricular para a educação infantil, a instituição conta com um Projeto Político Pedagógico, conhecido como PPP, que define as diretrizes políticas e pedagógicas orientadoras dos objetivos, currículo, procedimentos e avaliação a serem adotados com as crianças. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Coordenação de Educação Infantil e em parceria com a empresa Projecta, oferece também um corpo de orientações as quais precisam ser analisadas, tendo em vista que são responsáveis por direcionar a prática docente em creches e pré-escolas municipais.

Conforme a SEMED, as instituições de educação infantil são orientadas a elaborar seus Projetos Políticos Pedagógicos tendo como aportes a legislação educacional, os documentos oficiais do Ministério da Educação e o cotidiano da instituição, com a plena participação de todos os sujeitos do processo educativo. Partindo desse pressuposto e considerando o contexto do CMEI, é importante trazer à baila alguns aspectos que direta ou indiretamente ajudam a compor a identidade do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição. Nesse sentido, convém identificar os fundamentos legais e teóricos que sustentam o documento, a fim de que seja possível compreender as suas concepções de criança e educação infantil. Também é importante discutir os objetivos, a organização curricular, as orientações metodológicas e a concepção de avaliação adotada.

O Projeto Político Pedagógico da instituição em estudo foi elaborado em 2009 e revisto em 2011. Ele fundamenta-se em documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e em autores do campo da didática. No tocante ao currículo, especialmente na definição das áreas de conhecimento e dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças, o documento toma como único aporte o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998. Em sua justificativa, o documento é definido como:

[...] um guia de reflexão de cunho educacional que deve orientar todos os passos da instituição, visando uma participação democrática de todos e uma constante transformação da realidade educacional. E nesta perspectiva, buscaremos de forma objetiva garantir uma educação de qualidade, capaz de desenvolver um ensino para

a vida, onde a família em comunhão com a escola se preocupa com os princípios que devem nortear a formação integral das crianças (IMPERATRIZ, 2011, p. 10).

Nesse contexto, o PPP expressa seu caráter político-pedagógico²⁴ na medida em que aponta para dois importantes aspectos: a reflexão sobre a prática e a participação dos sujeitos do processo educativo. Atuar como “guia de reflexão” implica um movimento dialógico entre os pares, fundamentado em um pensamento crítico-reflexivo capaz de uma permanente avaliação das ações desenvolvidas, a fim de que seja possível a construção de uma “educação de qualidade”. O enfoque político só se efetiva a partir de um processo democrático de participação de todos os segmentos, com vez e voz, para escolher, opinar e definir os objetivos que mais respondem às necessidades pedagógicas de crianças, famílias e profissionais. Nesse sentido, Kramer (2011) vai além, ao destacar que a dimensão política está ligada às possibilidades de escolhas, às lutas pelo respeito aos direitos das crianças contra as desigualdades e a favor das políticas para a infância.

Isso posto, e antes de adentrarmos as especificidades do PPP do CMEI no tocante ao aspecto pedagógico, faz-se necessária uma breve reflexão sobre alguns pontos – e por que não dizer? – equívocos que de certa maneira fragilizam a natureza do documento e colocam em dúvida o alcance dos objetivos no âmbito da educação infantil. São eles: os referenciais utilizados na fundamentação e a nomenclatura adotada para definir a instituição e o atendimento oferecido.

Um primeiro aspecto que se nota na fundamentação do PPP refere-se à ausência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, uma vez que em nenhum momento há a citação ou menção desse importante documento para o desenvolvimento da prática pedagógica em creches e pré-escolas. Nesse sentido, as próprias DCN, em seu Art. 2º, destacam:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2009a).

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil possuem caráter mandatório, o que significa dizer que devem ser a principal referência na

²⁴Apesar de tanto a direção do CMEI quanto o próprio texto apontarem para o caráter democrático do Projeto Político Pedagógico, não é possível afirmar que o documento é resultado da participação coletiva, uma vez que não acompanhei sua elaboração.

elaboração de projetos e propostas no âmbito da educação infantil. A não referência a esse importante documento legal no Projeto Político Pedagógico da instituição pode ser um sinal de desconhecimento dos aportes legais no campo da educação infantil, como também pode comprometer a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças, uma vez que no PPP devem constar as intenções sobre o currículo a ser desenvolvido no CMEI. Entretanto, não se pode negar que o trabalho docente como parte integrante do currículo pode ser bem mais incrementado que o próprio documento.

Outro ponto que merece atenção refere-se à nomenclatura utilizada para definir a instituição, pois, embora inicialmente, na capa e em alguns tópicos, ela seja chamada de creche e escola, no corpo do texto, utiliza-se quase sempre o termo escola ao referir-se à instituição. Essa identificação com a ideia de escola seria apenas no âmbito da nomenclatura ou haveria uma relação com uma prática educativa escolarizante? Essa questão é importante, pois é reveladora de concepções e intencionalidades que podem refletir fundamentalmente na prática docente, especialmente na escolha dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos, assim como na avaliação das crianças. É importante considerar, contudo, que no caso da instituição em estudo, a grande maioria das crianças atendidas possui entre seis meses e três anos de idade, ou seja, legalmente estão na modalidade creche. O fato de atender crianças na faixa etária dos quatro anos não significa transformar a instituição em uma escola.

Para problematizar a questão, Haddad (2012), ao tratar do currículo para a educação infantil, traz uma importante reflexão sobre a identidade desse campo, ressaltando que existem tendências acadêmicas antagônicas que se situam em dois grandes polos. O primeiro, que faz a defesa de uma abordagem centrada na prontidão à escola; e uma segunda, que busca uma identidade própria para a educação infantil. Os defensores do primeiro polo priorizam o fortalecimento de certas competências, a fim de que as crianças sejam capazes de “assimilar” as informações necessárias ao seu “futuro escolar”. No outro polo, há uma tendência a certo distanciamento do ensino fundamental e defendem a divisão de responsabilidades com a família no que tange às tarefas de cuidar e educar as crianças. A autora defende que, diante de um sistema capitalista de economia global, a “aproximação com o ensino fundamental é inevitável”, porém deixa claro que a “[...] fragilidade do passado coloca-a na condição de parceiro mais fraco. Na cola desse nível de ensino, corre o risco de adotar métodos e objetivos que são inadequados para as crianças pequenas” (HADDAD, 2012, p. 57).

Na tentativa de esclarecer essa questão, Rocha (2012, p. 78) destaca que há diferenças entre a educação infantil e a escola de ensino fundamental, uma vez que, “[...]”

enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem, sobretudo com fins de complementaridade à educação da família”. Dessa forma, a escola teria como principal função disseminar aos alunos os conhecimentos historicamente construídos nas mais diferentes ciências; já as creches e pré-escolas deveriam propor-se a atender crianças de zero a cinco anos tendo como foco as relações educativas, a formação integral da criança e seu pleno desenvolvimento.

Ainda no âmbito da nomenclatura, destaca-se também no PPP do CMEI o fato de que no tópico “Sistema Escolar e Organização Curricular” é apresentada a seguinte estrutura de atendimento: “para melhor atender a comunidade escolar, a Creche e Escola [...] funciona atualmente com os níveis: Creche (Berçário, Maternal I ‘A’, ‘B’ e ‘C’), Educação infantil (Maternal II ‘A’ a ‘F’, Maternal e 1º Período)” (PPP, 2011, p. 30). O equívoco aparece tanto no uso do termo nível, pois o correto seria modalidade creche, quanto na concepção de que somente após os três anos a criança ingressa na educação infantil. Há uma incoerência com o pressuposto legal, uma vez que a LDB 9394/96 é clara ao definir os níveis e modalidades da educação. Ao colocar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, a lei define que crianças de zero a três anos devem ser atendidas na modalidade creche e as de quatro e cinco anos na pré-escola. É preocupante que um documento tão importante como o PPP da instituição apresente tal equívoco.

Para além das incoerências já esboçadas, cabe agora uma discussão sobre aspectos eminentemente pedagógicos que caracterizam o modo como deve ser constituída a prática educativa. Os objetivos, a organização curricular e a proposta de avaliação são elementos norteadores da prática docente. Inicialmente, quanto aos objetivos para a educação infantil, o Projeto Político Pedagógico (2011, p. 43) do CMEI destaca:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percebendo suas limitações;
- descobrir e reconhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidados com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitudes de curiosidade, percebendo-se cada vez mais integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;

- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Ao que parece, de uma maneira geral, os objetivos descritos acima são uma compilação/adaptação²⁵ do que trata o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Vale destacar que isso não se dá ao acaso, na verdade, embora o RCNEI não seja um documento obrigatório, por apresentar uma organização curricular bastante fechada, acaba influenciando os sistemas e instituições de ensino a simplesmente reproduzi-lo, sem as devidas críticas. Em vista disso, em muitos casos, o RCNEI não é tratado e reconhecido como instrumento de estudo e reflexão para repensar os contextos locais e subsidiar a construção de seus currículos (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005). Considerando que o PPP deve ser resultado de um profundo processo de reflexão que envolve todos os segmentos do processo educativo, os objetivos para a instituição devem possuir um caráter mais plural, compreendendo as necessidades, intenções e percepções de professores/as, crianças e famílias. Somente assim será possível garantir o caráter político e pedagógico ao documento.

No que concerne especificamente ao currículo da instituição, o Projeto Político Pedagógico apresenta um rol de conteúdos distribuídos em eixos conforme preconiza o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998): Conhecimento de Mundo (Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática) e Formação Pessoal e Social (Identidade e autonomia) distribuídos em uma carga horária anual de 800 horas em duzentos dias letivos. E ainda destaca:

Na busca de uma formação integral, a Educação Infantil assume certas especificidades que lhe conferem um caráter ímpar, sobretudo no que se refere à organização dos conteúdos próprios dessa fase de escolarização. Nesse conjunto de especialidades está, de um lado, a necessidade de se ampliar, nas crianças, a compreensão do mundo a partir do conhecimento da linguagem, da matemática, da natureza e da sociedade e, de outro, a incumbência de promover sua formação pessoal e social, a partir do desenvolvimento da sua identidade e autonomia, além de noções sobre música, artes visuais e movimentos (IMPERATRIZ, 2011, p.34).

²⁵Algo parecido foi encontrado por Andrade (2007, p. 105) em sua pesquisa de doutorado no município de Fortaleza. Nas palavras da autora, “na verdade, trata-se de uma justaposição de trechos transcritos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil [...], portanto, não traduz sequer as concepções, os valores, e as opções de quem elaborou”.

Novamente, a ideia é imprimir no PPP a concepção defendida no RCNEI (BRASIL, 1998). Não parece, portanto, que tenha sido alvo de reflexão ou crítica por parte das professoras. É notória a exacerbada preocupação com os conhecimentos historicamente acumulados sem a articulação com os saberes apresentados pelas crianças, advindos de seus contextos familiares. A formação integral e a ampliação da compreensão de mundo pela criança não se dá somente pelas áreas de conhecimento definidas a partir de um currículo amorfo, mas, principalmente, através de uma prática educativa pautada no potencial da criança como sujeito que cria e ressignifica seu aprender nas experiências diversas, nas relações sociais e na participação ativa.

O objetivo da educação infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através de práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos (BRASIL, 2009b, p.47-48).

Dessa maneira, torna-se importante que os conhecimentos oferecidos às crianças sejam alvo de reflexão constante, a partir de práticas diversas e vivências que permitam a conexão com o universo cultural das crianças. A construção e a aprendizagem dos conhecimentos ligados às diversas áreas são plenamente possíveis na medida em que, através das várias linguagens, a criança faz pontes com o vivido, utilizando-se de imaginação, sensibilidade e criatividade. Assim, consolida-se tanto a valorização dos saberes locais, quanto a apropriação dos conhecimentos universalizados.

Sobre a avaliação da aprendizagem, dois aspectos se destacam no PPP do CMEI. O primeiro apresenta uma visão bastante interessante, pois pauta-se em uma concepção mediadora na qual não apenas a criança é avaliada, mas todos os sujeitos envolvidos na ação pedagógica são avaliados com vistas a um replanejamento da prática docente. Já o segundo, refere-se à ausência de orientações sobre os instrumentos a serem utilizados na efetivação da avaliação mediadora, ou seja, o PPP não aponta os caminhos para que os/as professores/as possam acompanhar o processo de desenvolvimento da criança.

A perspectiva mediadora apresentada no PPP implica um processo cuidadosamente planejado e de caráter formativo. Dessa maneira, o documento destaca que a avaliação é conduzida a partir de uma “[...] postura de respeito à criança: ao seu ritmo de desenvolvimento, à sua origem social e cultural, às suas relações e vínculos afetivos; à sua expressão (plástica, oral, escrita, em todos os tipos de linguagem) e às suas ideias, desejos e expectativas” (IMPERATRIZ, 2011, p.45). Nesse sentido, exige de professores e professoras, a observação atenta das necessidades e possibilidades apresentadas pelas crianças, uma vez

que é “[...] a postura mediadora do professor que pode fazer toda a diferença em avaliação formativa” (HOFFMANN, 2003, p. 21).

No que se refere aos caminhos no desenvolvimento da avaliação mediadora, são fundamentais a observação sistemática e o registro adequado para a documentação do cotidiano da criança na creche ou pré-escola, visto que a avaliação terá como finalidade a observação do progresso da criança, com vistas à tomada de decisões e o planejamento de novas ações (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999). Não é demais lembrar que o foco do processo avaliativo não está nos resultados, mas nos processos, nas relações que as crianças estabelecem na construção das aprendizagens. Nessa dinâmica, todos aqueles que convivem com as crianças no espaço educativo são avaliados sistematicamente (BRASIL, 2009b).

São muitos os aspectos que poderiam ser problematizados no Projeto Político Pedagógico do CMEI, além dos objetivos, organização curricular e avaliação, tendo em vista que esse documento aponta um conjunto de diretrizes e princípios orientadores da organização do trabalho pedagógico. Entretanto, apesar de sua importância, durante a pesquisa de campo, as observações e entrevistas comprovaram que ele possui pouco impacto nas ações desenvolvidas na instituição, uma vez que existem orientações maiores e sistematizadas advindas da SEMED que de fato norteiam a prática docente e que, portanto, merecem uma análise mais criteriosa.

No que tange às orientações da SEMED é importante ressaltar a presença da Projecta Educacional LTDA, empresa educacional, contratada desde 2009 e responsável por oferecer assessoria pedagógica, por meio de formação continuada para professores/as, escola de pais, plantões pedagógicos e livros didáticos para alunos/as e professores/as, além de portal educacional para a educação infantil destinado a suprir as necessidades das instituições que compõem o sistema municipal de ensino. Inicialmente, a parceria com a prefeitura de Imperatriz teve como campo de atuação a educação infantil e o 1º ano do ensino fundamental. Entre 2009 e 2010, foram realizados oito encontros de formação com 510 profissionais atendidos/as.

A partir de 2011, a Projecta passou a atender somente a educação infantil com seminários e assessoria aos/às professores/as diretamente nas instituições. Os seminários ocorrem duas vezes ao ano com o objetivo de socializar as experiências de sucesso produzidas nas creches e pré-escolas e oferecer formação continuada com temas sugeridos por professores e professoras. Já a assessoria é feita por uma equipe técnica selecionada pela empresa que visita as instituições a fim de avaliar o trabalho e oferecer subsídio pedagógico

aos/às docentes. Cada assessor/a possui uma carga horária de trabalho composta por 40 horas semanais, sendo responsável por aproximadamente 80 turmas.

Antes de continuar descrevendo o trabalho da Projecta, convém ressaltar que a utilização dos chamados “Sistemas Privados de Ensino” (SPE) é uma prática bastante conhecida em todo o país, sobretudo, na rede privada de ensino. Assim:

[...] o material apostilado, elaborado e comercializado por empresas – muitas delas extensões de antigos cursos pré-vestibulares –, geralmente é criado e desenvolvido para qualquer escola/pré-escola/creche que se disponha a adotá-lo, e acompanhado por cursos e suporte para professores e gestores (NASCIMENTO, 2012, p. 63).

Contudo, no âmbito da rede pública, essa é uma prática mais recente que surge em decorrência das recentes políticas educacionais, legislação educacional e documentos orientadores para a prática docente (LDB 9394/96, RCNEI, 1998; DCNEI, 2009, dentre outros). Nesse sentido, a autora destaca:

Assim, ao mesmo tempo em que os municípios se municiavam de assessorias, planos de formação de professores, nova organização do sistema educativo próprio e das políticas municipais, em resposta às determinações legais, tomaram contato com os SPE para a educação básica, que acenavam com uma suposta garantia de qualidade, assegurada pelo próprio nome da empresa, sua *grife*. A eficiência desses materiais parecia comprovada pelo sucesso das escolas (privadas) que os adotavam e, nessa linha, começaram a ser comercializados também nas redes públicas de educação. (NASCIMENTO, 2012, p. 63).

Portanto, o município de Imperatriz se insere na rota dos municípios que optam por terceirizar a ação pedagógica na educação infantil, depositando em empresas privadas a total responsabilidade pelo material a ser desenvolvido com as crianças e com a formação continuada de seus/suas professores/as. É importante destacar que tais empresas, apesar de em muitos casos serem reconhecidas como “*grifes*” nem sempre é possível atestar sua qualidade, uma vez que oferecem um material com características de outras regiões do país, bem longe da realidade e peculiaridades das crianças. Sobre os motivos que levam as secretarias de educação a adotarem os SPE, Nascimento (2012) em sua pesquisa sobre “As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas, no Estado de São Paulo” destaca que as críticas dos gestores estão no fato de as professoras que por “[...] não estarem preparadas, faltar-lhes experiência, faltar-lhes disposição para preparar/trabalhar com atividades adequadas à educação infantil” (NASCIMENTO, 2012, p.71).

Tal justificativa se assemelha ao que foi exposto pela Coordenação de Educação Infantil de Imperatriz para justificar a presença da Projecta. Contudo, é importante destacar que o despreparo do/a professor/a não justifica a adoção de um SPE pelo fato de que a formação continuada é responsabilidade do município, portanto, se os/as professores/as apresentam dificuldades em sua prática pedagógica, cabe à secretaria de educação promover um processo formativo de qualidade, com referenciais teórico-metodológicos capazes de refletir sobre as peculiaridades da educação infantil. Além disso, “[...] o acompanhamento oferecido pelos SPE, ainda que possa ter formato semelhante à formação continuada, é, geralmente, treinamento para o uso do material ou avaliação do desenvolvimento das atividades, ou seja, o foco são as apostilas e não as professoras e professores” (NASCIMENTO, 2012, p. 73). Assim, ao final de um período ou uma gestão com o uso desse material, são poucas as contribuições para a formação docente.

No município de Imperatriz, para garantir o sucesso da ação pedagógica nos termos e concepções defendidos no material didático, a empresa conta com uma equipe de supervisores/as. Entre 2011 e 2013, foram feitas três seleções de supervisores/as da Projecta, utilizando-se quase sempre de prova escrita e entrevista. A primeira seleção contou com uma prova escrita composta por questões subjetivas sobre aprendizagem de crianças de dois a cinco anos de idade, rotina e planejamento na educação infantil. Os/As candidatos/as aprovados/as foram submetidos/as a uma entrevista de caráter eliminatório na qual falaram sobre a sua experiência profissional, responderam perguntas sobre a legislação na área de educação infantil, assim como tiveram que dar soluções para situações-problema do cotidiano da educação infantil. A segunda seleção utilizou como instrumento de avaliação uma prova didática, na qual o/a candidato/a recebia o tema no dia anterior e preparava a aula contemplando situações do cotidiano de creches e pré-escolas. Na terceira seleção, foi realizada também uma prova escrita com questões subjetivas e uma entrevista que teve como referência os seguintes critérios:

- perfil pessoal: Capacidade de liderança, de tomar decisões e de compreensão oral. Demonstrar autocontrole, ética, organização, criatividade, disposição e flexibilidade. Saber lidar com a diversidade cultural, social, econômica, étnica, religiosa e manter-se atualizado.
- perfil profissional: Conhecer a parte legal que inclui a criança de 0 a 5 anos na educação básica e também os deveres e direitos da criança e adolescente contidos em lei (ECA). Ter amplo conhecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Entender e conhecer as fases do desenvolvimento da criança (Piaget, Freud e Erik Erikson). Ter conhecimentos pedagógicos para instrumentalizar a equipe escolar. Ser capaz de perceber as necessidades educacionais de cada realidade e saber orientar a equipe no intuito de solucioná-las, visando uma melhor aprendizagem. Ter capacidade para entender que o processo de escrita precede um

momento de leitura. Fortalecer vínculos entre família e escola. Saber trabalhar numa perspectiva que valorize a diversidade. Propiciar momentos de estudos, reflexão e planejamento para a melhoria da prática pedagógica. Sistematizar os avanços e/ou insucessos do grupo no qual atua. Orientar a elaboração de instrumentos avaliativos. Estabelecer metas próprias e para o grupo. Estar aberto a novos desafios e aprendizagens (DOCUMENTO PROJECTA, 2013).

Segundo a coordenadora da educação infantil, tais critérios são importantes a fim de que os/as profissionais aprovados/as tenham “[...] uma visão ampliada do processo educacional e também uma larga compreensão da necessidade urgente de melhoria na qualidade da aprendizagem escolar nessa etapa da Educação”²⁶. Após a aprovação no seletivo, a equipe de assessores/as passa por um processo de formação com a empresa Projecta tendo como referência a legislação para a educação infantil, especificamente o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998) e os documentos/instrumentos próprios da Projecta (manual, roteiro de planejamento e avaliação da jornada). Interessante notar que o acompanhamento pedagógico a creches e pré-escolas no município de Imperatriz é terceirizado, todas as orientações da SEMED são feitas através da equipe de assessores/as da Projecta que em sua atuação tem como foco o acompanhamento *in loco* do trabalho docente. Sendo assim, qual seria o papel da coordenação da educação infantil do município? Como os/as supervisores/as da SEMED podem contribuir e qual sua autonomia? Ao que tudo indica, diante de uma sistemática de trabalho pautada em princípios de uma empresa, cabem à coordenação da educação infantil apenas os aspectos organizativos e administrativos, já que a responsabilidade sobre a formação e prática pedagógica foi delegada a uma instituição privada.

Sendo assim, cada assessor/a tem como principal função visitar as instituições que oferecem educação infantil, a fim de realizar uma espécie de diagnóstico/mapeamento do trabalho nas turmas em função dos objetivos previstos no material pedagógico da Projecta. Durante a visita²⁷, são requisitados ao/a professor/a o plano de aula, o diário de classe e o manual da Projecta. As visitas são orientadas por um questionário chamado de “Avaliação da Jornada”, através do qual é feito o diagnóstico da turma tendo como referência os seguintes itens: “Foco nas tarefas planejadas e aproveitamento do tempo; Afinidade do conteúdo ministrado com o material Projecta; Nível técnico das atividades em sala de aula; e Relacionamento professor e aluno” (Ficha de Avaliação da Jornada). O resultado é obtido a

²⁶ Relato obtido através de conversa informal com a Coordenadora de Educação Infantil.

²⁷ Caso o/a professora/a não possua o plano, o acompanhamento não é realizado, sendo marcado para outra ocasião. Se ao final de três tentativas no mês, o/a professor/a não estiver com seu plano, há o preenchimento de uma ficha de advertência e o encaminhamento para providências junto à SEMED.

partir do somatório de pontos em cada item, em uma escala de 1 a 4, sendo que 1 corresponde a fraco; 2 e 3, a médio; e 4, excelente. Há ainda um campo onde devem ser inseridos os pontos fortes e as oportunidades de melhoramento. Diante dos resultados, cada assessor/a planeja sua intervenção através de cursos ou palestras conforme a necessidade expressa em cada turma.

Aqui fica claro que o acompanhamento oferecido pelos/as assessores/as oferece poucas possibilidades de crescimento e enriquecimento da prática pedagógica, tendo em vista que está presente uma racionalidade técnica pautada única e exclusivamente na execução do material didático. Convém acrescentar que durante o período de observação, não pude localizar nenhuma atividade que pudesse representar uma intervenção ou processo formativo por parte do/a assessor/a nas turmas pesquisadas. Apesar das professoras apresentarem dúvidas inclusive quanto à elaboração do planejamento, conforme será apontado no Capítulo 5 deste trabalho, em geral a atuação do/a assessor/a restringe-se à/ao supervisão/monitoramento quanto ao uso do material didático.

Conforme já foi mencionado, todo o trabalho pedagógico é orientado e supervisionado tendo como referência o material didático oferecido pela Projecta. Através de um Manual de Orientações, a empresa estrutura a coleção de livros a serem disponibilizados às crianças, seus conteúdos e orientações, bem como as estratégias didáticas que deverão ser adotadas por professores e professoras de educação infantil, pertencentes à Rede Municipal de Imperatriz. Para as turmas do maternal, a Projecta desenvolveu dois manuais: um para as crianças de dois anos; e outro para as de três anos. Já para a pré-escola, crianças de quatro e cinco anos, as orientações estão presentes no livro do professor.

O Manual de Educação Infantil – 3 anos, Livro 1, é composto por: apresentação da coleção; distribuição dos conteúdos na educação infantil; apresentação do livro; organização da coleção; avaliação da aprendizagem; expectativas de aprendizagem; distribuição anual dos conteúdos do componente curricular no segmento; áreas curriculares e conteúdos; planejamento anual; distribuição sequencial dos conteúdos; sugestão de estratégias e orientações didático-metodológicas; e por fim, as referências.

Inicialmente, as autoras fazem uma breve apresentação, na qual trazem algumas reflexões sobre os aportes teóricos do material. Apesar de não expressarem claramente a concepção de currículo subjacente, deixam clara a presença de crianças e famílias na constituição do material e alertam para a limitação do mesmo. Colocam a criança²⁸ como

²⁸ Em vários momentos utilizam o termo aluno para referir-se às crianças da educação infantil.

centro do processo educativo, considerando-a um ser capaz de construir seu conhecimento. No entanto, no aporte teórico adotado colocam Vygotsky e Piaget como sendo da mesma concepção teórica. Além disso, não há referência aos respectivos pensadores, mas apenas seus estudiosos.

Na distribuição dos conteúdos, estão presentes as temáticas que deverão ser desenvolvidas com crianças de dois a cinco anos de idade, tendo como centro as áreas apontadas no RCNEI. Desse modo, as temáticas estão assim distribuídas: educação infantil – dois anos: A criança no mundo – conhecimentos relacionados à formação pessoal e social e à natureza, sociedade e cultura; educação infantil – três anos: Toda criança tem história – conhecimentos relacionados à formação pessoal e social; educação infantil – quatro anos: A criança no mundo – conhecimentos relacionados à formação pessoal e social e à natureza, sociedade e cultura; educação infantil – cinco anos: Coisas de criança – As múltiplas linguagens – conhecimentos sobre natureza, sociedade e cultura.

Quanto à organização da coleção, os livros são estruturados a partir de títulos que sinalizam o modo como cada área do conhecimento deve ser tratada, a saber: Arte em cena, Desenho e criatividade, Troca de ideias, Hora de cantar, dançar e se divertir, Matemática em cena, Hora do jogo, Hora da criação, Hora da escrita, Para fazer com a família, Hora da poesia, Pesquisa em ação, Pura diversão, Hora da história e Hora de brincar. Para cada um desses itens são dadas orientações didático-metodológicas que conduzem a prática docente. Ainda nesse aspecto, o manual aborda, mesmo que superficialmente, o desenvolvimento das crianças de três anos, apresentando o RCNEI (1998) como única referência. Nesse aspecto, fala do processo de adaptação das crianças ao espaço escolar, a importância de a rotina na educação infantil ser “estável, clara e compreensível”, sobre a roda de conversas, jogos e brincadeiras, e sobre as diversas linguagens (matemática, corporal, musical, escrita, oral, plástica visual). Por fim, ressalta a importância do desenvolvimento de projetos de trabalho por “meio de relações significativas” e de atividades para se fazer em casa com a família.

Outro aspecto importante presente no manual é o que se refere à Avaliação da Aprendizagem que é concebida como “[...] processo, diagnóstico contínuo, processual, que considera a forma própria de cada criança aprender e tomar consciência de seu processo de aprendizagem” (MENDES; FARIA, [2008-2009], p. 18). Nesse sentido, considera a avaliação um ato de reflexão que envolve crianças, professores/as, famílias e gestão. Para tanto, o manual sugere a utilização de portfólios, relatórios e diários, a fim de que todos os sujeitos do processo possam acompanhar o progresso da criança.

No que se refere às Expectativas de Aprendizagem, o manual esclarece que as experiências infantis vivenciadas pelas crianças em seu cotidiano são “possibilidades para o trabalho com crianças de 3 anos” (MENDES; FARIA, [2008-2009], p. 19). É relevante destacar que o termo expectativa é adotado também para designar os conteúdos contemplados de forma integrada, a serem trabalhados com as crianças conforme sua faixa etária. Sobre esse aspecto, Barbosa (2009) alerta que os conteúdos iniciais da educação infantil precisam estar relacionados com a vida cotidiana das crianças e acrescenta: “[...] os conteúdos da educação infantil têm como referência a aprendizagem das práticas sociais de uma cultura, isto é, as ações que uma cultura propicia para inserir os novos na sua tradição cultural” (BRASIL, 2009b, p.47-48).

Interessante notar que no material didático da Projecta não aparece nenhuma referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e o único documento legal orientador é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) fato que também foi encontrado por Nascimento (2012, p.70) em sua pesquisa nos municípios do Estado de São Paulo. Nesse sentido, a autora acrescenta que,

[...] se for considerado que essa organização implica o “perigo de que venha a ser utilizado de modo instrumental pelos professores” (Cerisara, 1999, p. 33), sua utilização acarretaria o desenvolvimento de um trabalho à semelhança daquele realizado no ensino fundamental, ou seja, considerando a criança como aluno, questão já apresentada na introdução do texto.

Dessa maneira, o conteúdo apresentado no livro/apostila complementar o RCNEI (1998) e não daria prioridade aos novos aspectos apresentados à educação infantil que estão expressos nas diretrizes para a educação infantil. De certa forma, faz todo sentido a ausência das diretrizes no material das SPE uma vez que haveria uma incoerência entre esses dois documentos, já que a vivência de experiências participativas na relação entre crianças, famílias e professores/as constitui a tônica da concepção de currículo adotada no documento legal. Portanto, ao que tudo indica, no município de Imperatriz, a utilização de um material fechado como é o que apresenta a Projecta incorre em dois grandes riscos: primeiro o de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), embora de caráter mandatário, não sejam cumpridas no âmbito da política municipal de educação infantil; e, segundo, que as peculiaridades de crianças, famílias e professores/as não sejam objeto de reflexão da prática pedagógica.

Após essa breve caracterização dos documentos que norteiam a prática pedagógica no CMEI será possível compreender as nuances que envolvem o currículo que é

continuamente efetivado na prática docente. Importa lembrar que o interesse neste trabalho é o currículo em ação que se desenvolve na interação entre crianças, professores/as e famílias na perspectiva de esboçar a participação de cada um desses sujeitos no cotidiano da instituição.

CAPÍTULO 4. AS POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS, FAMÍLIAS E PROFESSORAS NO CURRÍCULO DO CMEI

Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade. A motivação para aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças.

(Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 100).

As possibilidades de participação de crianças, famílias e professoras no currículo da instituição de educação infantil dependem fundamentalmente do lugar que cada sujeito ocupa, das relações de poder, das determinações impostas, assim como das condições de contestação e resistência que se travam no seio da prática pedagógica. Para analisar essas possibilidades, tomo como referência as observações e registros realizados no diário de campo, centrando a atenção nas relações de poder e possibilidades de participação que se estabelecem entre professoras e crianças; o papel das professoras face às orientações/determinações da gestão da instituição e da Secretaria Municipal de Educação através da Projecta; assim como a atuação das famílias em sua relação com as professoras e a gestão da instituição.

Como já mencionado no capítulo referente à metodologia adotada nesta pesquisa, durante o período de observações nas turmas de maternal e 1º período, utilizei um roteiro de observações do cotidiano do CMEI (Apêndice A), composto por cinco eixos de análise, dentro os quais, os dois primeiros referem-se especificamente à organização do trabalho pedagógico. No primeiro eixo, busquei caracterizar as práticas/estratégias metodológicas adotadas pelas professoras. No segundo, centrei a atenção na organização dos conteúdos/saberes/conhecimentos desenvolvidos nas turmas e no modo como são relacionados nas interações com as crianças e famílias. Além disso, observei os encontros de planejamento e as reuniões com as famílias. A intenção desse instrumento foi oferecer um panorama da organização do trabalho pedagógico na instituição, objetivando evidenciar as influências dos saberes e experiências de crianças, famílias e professoras no currículo, bem como os mecanismos de participação desses sujeitos no cotidiano da instituição.

Em face do objetivo proposto, este capítulo é composto por quatro partes. Na primeira, trato das oportunidades de participação das crianças diante das professoras e das relações de poder que se instauram nesse processo. Em seguida, procuro discutir a participação das professoras na efetivação do currículo mediante as orientações da SEMED

através da Projecta e as definições da gestão da creche. Logo após, trago para o debate a participação das famílias no cotidiano da instituição, tendo como foco de observação as reuniões com professoras, coordenadora e gestora. Por fim, com vistas a analisar o lugar dos sujeitos – crianças, professoras e famílias – na definição do currículo da instituição, procuro trazer para o debate uma reflexão sobre os aspectos que de fato influenciam a efetivação do currículo em curso na instituição.

4.1 A participação das crianças em face às determinações das professoras: nas falas, no silêncio, nas brincadeiras e no burburinho

Para que seja possível alcançar os objetivos traçados, inicialmente optei por trazer para o debate a relação entre as crianças e as professoras, buscando caracterizar a tônica de poder estabelecida em cada turma, as experiências que influenciam o currículo, bem como as possibilidades de participação dos sujeitos da prática pedagógica. Nesse sentido, questiono: Como se estabelecem as relações de poder? Como as demandas das crianças são reconhecidas? Como elas participam do processo educativo? Tais questões são orientadoras, uma vez que as práticas que levam em consideração a participação das crianças – nas quais elas possam ser consultadas, “[...] possam expressar suas interpretações e opiniões, [e] ter seus sentimentos, sensações, saberes, conhecimentos, interrogações e dúvidas respeitados e escutados – fazem emergir outras possibilidades de encaminhamento do processo pedagógico” (BRASIL, 2009b, p. 62), tornando a criança sujeito do ato pedagógico. As práticas fundadas no respeito às peculiaridades infantis e suas singularidades apresentam elementos essenciais na efetivação do currículo da educação infantil.

Para explicitar a realidade vivida nas turmas observadas, trago à tona o cotidiano da prática pedagógica das duas professoras que têm como orientação da SEMED/Projecta a utilização da seguinte rotina diária:

1. **Acolhida:** recebê-los com carinho e alegria e música, registrar como está recebendo a criança (ficha de acompanhamento diário), folhear revistas;
2. **Música;**
3. **Oração;**
4. **Leitura dos cartazes:** calendário, quantos somos?, o tempo, aniversariantes, rotina, chamadinha (fichas);
5. **Abordagem Pedagógica:** historinha na rodinha, questionamento, atividades com o livro didático;
6. **Extrassala:** filmes, atividades;
7. **Higienização** das mãos e orientações para a alimentação do dia;
8. **Lanche;**
9. **Higiene bucal;**
10. **Despedida:** atividade aguardando a chegada dos pais, estimulando a volta no dia seguinte. Entregar as crianças aos responsáveis com a assinatura (NOTAS DE CAMPO, 15/03/2012).

É importante ressaltar que embora a rotina esteja presente no plano diário e também afixada na parede das turmas, há certa flexibilidade, uma vez que nem sempre as atividades acontecem como previstas. Conforme Barbosa (2006), a rotina é uma categoria pedagógica por meio da qual os responsáveis pela educação infantil estruturam o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. Dessa forma, torna-se eixo para as atividades diárias no dia a dia de creches e pré-escolas.

Um aspecto que merece destaque na rotina proposta pelas professoras refere-se ao termo “Abordagem Pedagógica”, adotado para designar a roda de conversa e o momento dedicado a contar histórias de literatura infantil. Partindo do pressuposto de que todas as experiências vividas pelas crianças são educativas e, portanto, precisariam ser alvo de planejamento e avaliação, e uma vez que fazem parte do currículo, é contraditória a existência de um momento específico para a “Abordagem Pedagógica”. No contexto em estudo, a acolhida, as brincadeiras, a alimentação, nada disso envolve a abordagem pedagógica? É possível perceber certo desprezo pelas atividades que não são necessariamente dirigidas pelas professoras, ou que não são realizadas dentro da sala de atividades. Sobre esse aspecto, Oliveira et al (1992) ressaltam que muitas vezes, “[...] para o educador, a atividade pedagógica é apenas a segunda atividade, ou seja, a realizada num ambiente mais formal. A primeira atividade, no pátio, é ‘apenas’ brincadeira livre, ‘apenas’ recreação, o que denuncia que a riqueza de novas aquisições nela presentes foi menosprezada” (OLIVEIRA et al,1992, p. 65-66).

Convém ressaltar que, de maneira geral, as professoras são tratadas como meras executoras, tendo em vista que conforme apresentado no Capítulo 3 deste trabalho, durante a organização da prática pedagógica elas são “monitoradas” pela Projecta a fim de que possam colocar em prática todas as orientações/determinações da empresa e isso inclui a rotina da turma. Nesse sentido, é provável que elas não tenham tido a oportunidade de discutir essa rotina, muito menos que tenham se sentido encorajadas a resistir e buscar um espaço para reflexão ou crítica acerca do que foi proposto.

Para continuar a reflexão, trago alguns aspectos da rotina diária de cada uma das turmas enfocadas nesta pesquisa, apesar de compreender, como já referido, que o currículo engloba todas as experiências vividas pelas crianças na instituição educativa. Dentre os diversos momentos que compõem a rotina, destaco a **chegada** à instituição, a **roda de conversa**, o momento da **história**, as atividades com o **livro didático** e o **recreio**. Antes de tudo, convém deixar claro que a escolha desses elementos da rotina e não outros se deve, sobretudo, ao fato de que eles permitem uma caracterização da prática docente e oferecem

inúmeras oportunidades para a reflexão sobre a relevância dada aos saberes e experiências das crianças e sobre as suas possibilidades de participação no cotidiano da instituição.

4.1.1 A chegada ao CMEI

A **chegada** das crianças é um momento muito importante, pois marca a separação, ainda que temporária, da criança de sua família e o início de um período que deve trazer possibilidades de vivenciar experiências enriquecedoras de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p. 73), o acolhimento que a criança tem amplia muito tais possibilidades. Para elas, “[...] acolher é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitado no sentir, estimulado a comunicar”. Sendo assim, no reencontro diário, o acolhimento das crianças na chegada pode proporcionar a troca de experiências, a comunicação e a tranquilidade necessárias na transição de casa para creche. Dada a importância desse momento, faz-se indispensável uma breve caracterização de como funciona a chegada das crianças à instituição, quem a direciona e qual a participação de crianças, famílias e professoras nesse momento.

No decorrer do período de observação, pude constatar que nas turmas observadas existe um procedimento comum na chegada das crianças, que pode ser descrito da seguinte maneira: a professora aguarda em sala a chegada das crianças acompanhadas pelas mães, pais, avós ou tios. Geralmente, os adultos entregam a criança, colocam-na sentada junto a uma das mesas, assinam a lista de frequência e vão embora. Quase sempre entram e saem com bastante pressa e raramente há algum diálogo com as professoras. Entretanto, como a entrada é gradual e há certa flexibilidade no horário, entre a chegada das crianças à turma e o início das atividades do dia, há um espaço de tempo no qual os primeiros aguardam os demais, que varia em torno de 15 a 30 minutos. É justamente nesse espaço de tempo que cada turma apresenta especificidades, merecendo, portanto, uma reflexão.

Na turma do **maternal**, após serem recebidas pela professora, as crianças chegam a aguardar até 20 minutos para o início das atividades do dia. Quase sempre, esse período é marcado pela espera e ociosidade²⁹, uma vez que a professora prefere esperar até que um número que ela considera significativo de crianças chegue à sala para que ela inicie as atividades planejadas. Por outro lado, as crianças não conseguem ficar passivas, paradas na

²⁹Andrade (2002, p.3) entende **ociosidade** como “[...] os momentos em que não há nenhuma atividade para as crianças fazerem e elas têm que permanecer sentadas, caladas, quietas”.

cadeira: alguns brigam, outros choram, mas normalmente criam possibilidades para a brincadeira e a imaginação, conversam, inventam brincadeiras, contam histórias. Entretanto, são quase sempre repreendidas em suas tentativas. O trecho abaixo mostra claramente como adultos e crianças se comportam nesse contexto:

Enquanto aguardam o início das atividades, as crianças criam brincadeiras: cadeiras em fila viram ônibus, conversam com os colegas sobre acontecimentos de casa, correm pela sala, inventam histórias. A professora interrompe e pede que as crianças fiquem sentadas em seus lugares. A assistente distribui as crianças entre as mesas de modo a separar os que ela denomina “bagunceiros” (NOTAS DE CAMPO, 28/03/12).

A situação acima descrita retrata a nítida relação de poder entre professora e crianças, além da desconsideração das demandas das crianças no que tange a brincadeiras, movimento e interação. Nota-se, aqui, a preocupação da professora em manter a ordem, ainda que para isso seja necessário coibir a ação espontânea das crianças. Tal prática pode ser resultado de dois grandes movimentos: imposição da direção e/ou concepções de educação infantil. No que se refere às imposições da direção, é provável que a professora sinta-se pressionada a manter a ordem e disciplina como forma de “controle” da turma, ainda que trabalhe com crianças que acabaram de completar três anos de idade. Por outro lado, talvez exista também nessa relação uma concepção de educação na qual as demandas das crianças nem sempre são objeto de reflexão por parte dos adultos, sejam eles diretores/as, coordenadores/as e professor/a. Quando isso ocorre, os comportamentos característicos das crianças pequenas são geralmente interpretados como indisciplina.

Segundo Rosemberg (2000), essas rotinas de espera às quais as crianças são submetidas revelam que está em curso uma preparação para a subalternidade. Em *Ideologia e Currículo*, Apple (2006) reforça essa ideia ao destacar que nas relações de poder entre as crianças pequenas e o/a professor/a, a partir de uma rotina rígida, o interesse é a obediência e o disciplinamento dos corpos. Para os autores, tais práticas revelam uma Pedagogia transmissiva, que tenta imobilizar a criança em suas possibilidades de criação. Ao que tudo indica, está presente uma concepção de criança passiva como reprodutora do conhecimento oferecido pelo/a professor/a, cujo papel é o de preparar as crianças para as fases posteriores da escolarização (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Ao que parece, as necessidades de movimento expressas pelas crianças aos três anos de idade não são devidamente compreendidas no cotidiano da instituição, uma vez que o burburinho, os movimentos e as brincadeiras próprios da idade são compreendidos como

indisciplina. Para Wallon (2008), a criança que acabou de completar três anos ainda está no estágio sensório-motor ou projetivo, no qual a inteligência é eminentemente prática e simbólica e os interesses estão no mundo físico. O pensamento infantil projeta-se em ato motor, o que significa que o movimento é fundamental uma vez que o pensamento faz uso dos gestos para se exteriorizar. O autor acrescenta que isso pode ser observado nas próprias ações da criança, nas histórias permeadas de gestos e nos jogos, “[...] nos quais ela transforma objetos quaisquer que ela finge manejar. Muitas vezes até o objeto falta totalmente e subsiste apenas o gesto” (WALLON, 2008, p. 122).

É interessante notar que, diante da ociosidade na qual estão imersas, as crianças são capazes de subverter a ordem imposta pela professora e ressignificam o tempo e o espaço através de brincadeiras de faz de conta, conversas, relatos de experiência, enfim, várias formas de interação com as demais. Nesse sentido, Apple (2006), ao criticar a teoria reprodutivista, salienta que os estudantes (nesse caso as crianças) não são seres passivos dispostos e “ansiosos” para serem adaptados a uma “sociedade injusta”. Na verdade, ainda que a escola tente, as crianças encontram formas de driblar a ordem estabelecida.

Diante da “ousadia” das crianças, professora e assistente interferem na brincadeira, rompendo com o momento lúdico e punindo (afastando dos demais) aqueles que lideram o grupo. Em vez de aproveitar a iniciativa das crianças e mediar as aprendizagens que estão sendo construídas, a atitude da professora é de repressão à autonomia infantil. Nesse sentido, é importante lembrar que a criança precisa aprender limites e desenvolver uma autonomia responsável, contudo, “[...] não é possível exigir das crianças nos primeiros 4 anos de vida que se ajustem a regras que não são capazes de cumprir, nem a uma disciplina a qual não estão preparadas para assimilar e muito menos que tal disciplina se assemelhe à disciplina escolar” (OLIVEIRA et al, 1992, p. 99).

Segundo Andrade (2002, p. 17), a exigência para que as crianças permaneçam sentadas e paradas, “mesmo que para as professoras corresponda àquilo que elas acreditam ser a função da instituição de educação infantil (portanto delas), também é um indício do desconhecimento do papel fundamental que desempenha o movimento no desenvolvimento mental da pessoa”. Assim, a ação da professora, ao mesmo tempo em que segue uma rotina rígida, ancorada em uma Pedagogia tradicional – segundo a qual para se trabalhar a mente, deve-se disciplinar o corpo –, pode revelar fragilidades da formação docente no que tange ao conhecimento das peculiaridades da criança pequena. Sobre a importância da formação para a prática pedagógica na educação infantil, “[...] trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade

educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamento e registros” (BRASIL, 2009b, p. 35). Portanto, reconhecer a necessidade de movimento da criança pequena implica antes de tudo a apropriação de um arcabouço teórico consistente ao longo da formação docente.

Nesse caso, é importante pensar não somente na prática da professora, mas, sobretudo, nas determinações da Secretaria de Educação e no papel da Projecta como responsável pela formação continuada de professores/as de educação infantil no município de Imperatriz, tendo em vista que, diante das limitações de uma formação inicial, é no cotidiano da prática docente, em um processo de formação permanente que as demandas de crianças e professores/as são postas em reflexão. Assim, é importante questionar a qualidade da formação continuada oferecida pela empresa que pode estar fundada na reflexão sobre a criança e suas demandas na educação infantil, promovendo uma ampla discussão acerca dos referenciais teóricos que subsidiam a educação da criança pequena; ou, ao contrário, que pode estar centrando o foco na simples execução do material didático. Em todo caso, a prática docente é, sem dúvida, também resultado desse trabalho formativo.

Na turma do **1º período**, diferente da anterior, após a chegada das crianças na sala, ocorre o que a professora denomina de “momento lúdico”, no qual as crianças têm a oportunidade de brincar livremente por cerca de 40 minutos com brinquedos da própria instituição e outros trazidos de casa, até que um número considerado significativo de crianças chegue à sala e a professora inicie as outras atividades do dia, conforme expressa o trecho a seguir:

As crianças brincam com jogos e objetos trazidos de casa. Em alguns momentos, a professora, que está em sua mesa organizando alguma atividade, pede para falarem mais baixo. As meninas se divertem passando batom e se olhando no espelho. Algumas pedem para desenhar em meu caderno. Depois de 45 minutos, a professora pede às crianças que recolham o material e coloquem dentro da caixa de brinquedos, prometendo que ao final da aula deixará brincarem um pouco mais (NOTAS DE CAMPO, 16/05/2012).

Na situação descrita, um primeiro aspecto a destacar refere-se à postura da professora, a começar pela preocupação em garantir que as crianças não fiquem ociosas, uma vez que de um ponto de vista metodológico todos os tempos são educativos. Corroborando com essa ideia, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 103) destacam que “quando se recebe as crianças na sala é conveniente oferecer diferentes possibilidades de jogos ou atividades tranquilas (contos, jogos, cantinhos etc.), para que os pequenos possam incorporar-se livremente à atividade que queiram”. Tal prática permite que a despedida da família seja

tranquila e que a criança seja acolhida em sua chegada. Assim, a professora pode receber cada criança e dar a atenção necessária aos que choram e não querem se separar da mãe, ou mesmo àqueles que desejam compartilhar alguma experiência, já que os demais estarão envolvidos em uma atividade significativa. Mas isso só acontece se a formação da professora lhe permitir a compreensão da criança pequena e sua atividade principal. Caso contrário, sua atividade resume-se em *controlar a criança* ao invés de permitir que ela explore os ambientes e *passar tarefas* ao invés de estimular sua criatividade e incentivar a formulação de suas próprias hipóteses.

Além disso, a liberdade das crianças para escolher com o que brincar e de que maneira farão isso, sem a interferência da professora, garante que o “momento lúdico” criado pela professora através do uso dos brinquedos não esteja restrito ao favorecimento da aprendizagem de conteúdos escolares, como “[...] instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil” (KISHIMOTO, 2008, p. 36). Ao que parece, aqui está presente a função lúdica³⁰ do brinquedo, através do qual é possível o exercício da criatividade e da imaginação livre da criança. Por outro lado, convém ressaltar que durante o momento em que as crianças estão brincando livremente, a professora não está disponível para a observação, não realiza nenhum tipo de mediação no sentido de enriquecer a brincadeira. Durante esse tempo, ela geralmente realiza alguma atividade burocrática e perde a oportunidade de auxiliar as crianças. Nesse caso, o momento lúdico, ao mesmo tempo em que é bastante significativo para as crianças, não se torna espaço de reflexão e mediação por parte da professora.

Outro aspecto interessante presente nesse momento se expressa na relação entre a professora e as crianças. Quanto a isso, é interessante perceber que com o término da atividade, ainda que algumas crianças resistam a guardar os brinquedos na tentativa de prolongar o momento lúdico, há uma espécie de confiança nas palavras da professora de que mais tarde poderão brincar um pouco mais. Talvez pelo fato desse momento fazer parte da rotina diária da turma, as crianças sintam-se seguras quanto à rotina estabelecida e dispostas a colaborar para sua estruturação. Convém destacar que quando há situações em que acontece pouco envolvimento das crianças (ficam mais eufóricas, conversam muito, pouco concentradas na brincadeira), a professora diminui o tempo previsto e inicia uma atividade dirigida.

³⁰ Kishimoto (2008, p. 37) diferencia as funções dos brinquedos: “função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo”.

4.1.2 A roda de conversa

A **roda de conversa** é outro momento no qual existe um enorme potencial para a valorização e participação da criança no contexto da educação infantil, pois pode tornar-se um espaço significativo para o diálogo sobre temas diversos nos quais as crianças possam exercitar a escuta, a fala, a imaginação e a criatividade; ao mesmo tempo em que estimula a valorização de saberes oriundos das famílias, o reconhecimento e o respeito à diversidade, por promover momentos de partilha de experiências, o que contribui para o envolvimento e a participação das crianças.

Durante o período de observação, foi possível perceber que tanto na turma do **maternal** quanto na do **1º período**, na maioria das vezes, a roda de conversa foi transformada em momento de exposição de conteúdos, no qual as professoras costumavam orientar as crianças sobre atividades do livro. Assim, elas quase sempre ouviam as explicações das professoras sobre os conteúdos/atividades do dia, com pouco espaço para o diálogo. Entretanto, ainda que escassos, houve momentos em que as crianças tiveram a oportunidade de se expressar e que, portanto, merecem uma reflexão.

Na turma do **maternal**, em boa parte das quinze observações realizadas, não houve roda, as crianças permaneciam sentadas em suas cadeiras ao redor das mesas e a professora seguia com a programação do dia (oração, músicas e atividades do livro). Nos dias em que foi feita a roda, houve três situações em que se iniciou uma roda de conversas e foi possível constatar um espaço significativo para o diálogo, com a possibilidade de troca de experiências entre as crianças e a professora.

A primeira roda de conversa aconteceu em uma segunda-feira após a Páscoa e as crianças estavam muito agitadas. Mesmo assim, a professora parecia empenhada na realização da atividade, conforme mostra o trecho a seguir:

A professora pergunta: “Quem foi passear esse final de semana e quem comeu ovo de Páscoa?” As crianças respondem gritando: “eu”, “dois”, “nenhum”. “Quem passeou?”, pergunta a professora. “Eu!” – várias crianças respondem. Elas ficam eufóricas e querem contar suas histórias todas ao mesmo tempo. Algumas são escutadas pela professora, mas a maioria não. Após 5 minutos, a professora encerra a conversa e inicia outra atividade (NOTAS DE CAMPO, 09/04/12).

Nesse caso, houve a tentativa da professora de criar um espaço dialógico, porém, ao perceber que as crianças falavam todas ao mesmo tempo, ela desistiu da atividade e não ouviu a maioria das crianças. Aqui parece haver uma flexibilização da postura docente, porém

a professora apresentou uma dificuldade de ordem teórico-metodológica para conduzir a roda. Ao desconsiderar os tempos e ritmos das crianças, a professora não conseguiu coordenar o grupo e mediar as falas, por isso ela não vê no entusiasmo das crianças a ponte para um diálogo fecundo e se apressa para encerrar a atividade.

A realização de uma boa roda de conversa nem sempre é uma tarefa fácil e depende de uma postura aberta e flexível por parte de quem conduz o processo. Sobre esse aspecto, De Angelo (2011, p.61) destaca a importância de que a roda seja de fato um espaço dialógico para troca de ideias e que não seja utilizado apenas como “[...] momento trivial, rotineiro e mecânico, engessando toda a riqueza do diálogo num momento ritualístico em que a criança vai receber, por parte do adulto, apenas orientações e normas a serem seguidas, sanções a serem cumpridas”. Isso é fundamental, pois define a essência da roda de conversa. Assim, a participação na roda poderá colocar a criança como sujeito competente, capaz de emitir opinião, relatar experiências, argumentar, ouvir, respeitar o ponto de vista do outro, tomar decisões e resolver conflitos, dentre outros aspectos.

Em outra situação, as crianças tiveram que pesquisar junto às famílias a história do seu nome e contar o que conseguiram saber sobre isso no dia seguinte durante a roda. Entretanto, é importante ressaltar que a professora apenas solicitou que as crianças perguntassem ao papai ou mamãe sobre a história de seu nome e não orientou as famílias a conversarem com os filhos sobre esse assunto em casa, o que poderia ter sido feito na saída, quando os responsáveis foram buscá-las no CMEI. Além disso, talvez as crianças não tenham sequer perguntado aos pais sobre a história de seu nome, uma vez que também não foram estimuladas adequadamente para essa atividade. Contudo, mesmo diante dessas dificuldades, a professora se posicionou favoravelmente à escuta das crianças, conforme o trecho abaixo:

A professora inicia: “Ontem eu falei que vocês deveriam perguntar para a mamãe a historinha do nome de vocês”. A professora dá a cada uma a possibilidade de falar sobre a história do seu nome, mas as crianças não a conhecem e falam sobre outras coisas. Cada criança diz o que tem vontade. Ao final, a professora conta a história do seu nome e as crianças prestam bastante atenção e se divertem (NOTAS DE CAMPO, 10/04/12).

Nesse caso, mesmo a professora dando oportunidade de fala para cada criança, o diálogo não acontece como esperado, pois as crianças demonstram não conhecer a história de seu nome, isso porque não basta querer ouvir as crianças, é preciso oferecer-lhes as condições favoráveis para isso. Se as crianças não forem devidamente estimuladas e orientadas, não terão plenas condições de participação. Nesse caso, foi possível perceber que não houve um

planejamento mais detalhado dessa atividade, inclusive com a inclusão e preparação prévia da família. Ainda assim, a atividade torna-se bastante interessante na medida em que há a possibilidade de escutar aquilo que cada um tem interesse em falar.

Nesse sentido, Fortunati (2009, p. 157) salienta: “[...] uma atitude de escuta e sensibilidade consciente orienta a ação do adulto, que, desse modo, pode ser capaz de apoiar e solicitar a experimentação de novas conquistas, em um clima de compreensão e de carinhosa colaboração”. Assim, a professora teve sensibilidade para reconhecer que, naquele momento, as crianças não tinham condições de falar sobre o tema proposto, mas poderiam inventar e trazer para a roda assuntos igualmente interessantes. Após falarem, as crianças souberem ouvir atentamente e comentar sobre o relato da professora.

Em outro momento, as crianças foram novamente estimuladas a relatar coisas interessantes que fizeram em casa no fim de semana. Na ocasião, algumas crianças pediram para falar, para contar uma história. A professora aceitou prontamente a ideia e ainda estimulou as demais crianças a ouvirem o colega, conforme aparece na seguinte cena:

A professora pede que uma criança conte o que fez em seu fim de semana. As demais crianças mal conseguem escutar e parecem eufóricas querendo contar suas experiências. Essa atividade é feita com apenas três crianças, pois, com a demora, as demais dispersam, correm, gritam ou choram. A professora desiste de continuar ouvindo (NOTAS DE CAMPO, 04/06/12).

É importante destacar que, mais uma vez, as crianças apontaram a necessidade de serem ouvidas e criaram estratégias para que isso acontecesse. Durante a roda, uma criança decidiu contar uma história e as demais se empolgaram para fazer o mesmo. Entretanto, a professora não consegue lidar com a euforia das crianças e a interpreta como sinal de “indisciplina” encerrando a atividade bruscamente. Nesse caso, novamente aparece o entrave teórico-metodológico, uma vez que a capacidade de concentração das crianças e a frustração delas por não poderem falar logo não foram levadas em consideração ocasionando o desgaste de uma atividade que poderia ser bastante significativa. Embora esse momento seja bastante interessante, como qualquer atividade proposta para crianças pequenas, é “[...] preciso cuidar para que não seja muito prolongado e as crianças percam a motivação, nem que se converta em uma atividade rotineira e pouco interessante” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 104). Portanto, assim como qualquer outra atividade, a roda de conversa requer planejamento criterioso e condução adequada a fim de que não seja desgastante para a professora e para as crianças e possa atingir os objetivos propostos.

É interessante notar que embora a professora apresente certa dificuldade em conduzir a roda de conversa com as crianças, nos momentos de planejamento (como será abordado mais adiante) isso não foi colocado em reflexão. Em geral, as professoras preocupam-se em pensar nas metodologias do livro acerca do trabalho com os conteúdos propostos. Talvez elas nunca tenham parado para pensar na importância dessa atividade para a formação das crianças e de como é difícil realizar essa tarefa com crianças de três anos. Além disso, o fato de a Projecta centralizar a prática pedagógica no livro didático talvez conduza as professoras a darem prioridade aos conteúdos e não necessariamente ao contexto geral da turma e às especificidades das crianças. Sendo assim, é possível que a roda de conversas não receba o peso e a importância necessários no âmbito das orientações da empresa e, por consequência, acaba sendo negligenciada pelas professoras.

Na turma do **1º período**, a roda de conversa integra a rotina diária. Contudo, na maioria das vezes, não proporciona o diálogo e a participação ativa das crianças. Durante o período de observação, nas quinze sessões realizadas, apenas em quatro momentos houve de fato espaço para conversa, em que as crianças puderam relatar alguma experiência. Nas demais, a roda serviu apenas como espaço para comunicação da rotina, apesar da tentativa das crianças de se expressarem.

Na cena a seguir, as crianças estão cheias de novidades e a professora procura ouvi-las, entretanto, não aproveita a oportunidade para proporcionar a troca de ideias e assim que pode encerra a conversa e dá início a outra atividade, parecendo prosseguir no que de fato considera ser mais importante.

A professora organiza as crianças sentadas em círculo no chão. Uma quer mostrar sua sandália nova, outra um brinquedo que trouxe de casa, há ainda aqueles que querem contar alguma experiência. A professora ouve as crianças com atenção, mas aos poucos pede silêncio para o **início da atividade** e todos cantam a canção de boa tarde (NOTAS DE CAMPO, 26/04/12).

Na situação descrita, é fácil perceber que a professora não reconheceu na fala das crianças potencial para aprendizagem dela (sobre as crianças) e das crianças (conhecendo-se mais, organizando o seu pensamento etc.). Apesar de ouvir com calma e atenção, não estabelece um diálogo e perde a rica oportunidade criada pelas crianças de trazer para a roda cenas do cotidiano infantil, saberes e experiências das famílias. Quando pediu silêncio e iniciou a canção, ainda que delicadamente, ela tolhe a iniciativa de comunicação das crianças, mostrando-lhes que o que elas dizem sobre si não tem muita importância, reforçando um comportamento de passividade, desestimulando o exercício da oralização.

Considerando que na roda “[...] todas as vozes têm uma chance de ser ouvidas, que nenhuma opinião tem mais peso do que a outra e que têm o poder de decidir o que ocorre em sua classe” (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 116), é preciso compreender esse comportamento da professora diante do desejo das crianças de se expressarem. Inicialmente, cabe uma reflexão acerca do processo formativo que permite a ela reconhecer as vozes das crianças, das oportunidades que ela teve de ser ouvida, uma vez que, “[...] se a professora é fruto de uma educação silenciadora, na qual a participação é entendida como indisciplina, será muito difícil para ela atuar de modo a estimular o diálogo” (SOUZA, 2007, p. 104). Não obstante isso convém destacar que a professora também não tem sua voz reconhecida no âmbito da estrutura educacional tendo em vista que, na prática, sua participação está condicionada à execução da proposta da Projecta. Sendo assim, a existência de uma experiência dialógica da professora implicará preponderantemente em sua atuação na condução da roda de conversa.

De todo modo, é importante que as crianças vivenciem experiências diversas no âmbito da expressão oral. Nesse sentido, Zabalza (1998) afirma que dos dez aspectos-chave que ele considera fundamentais para uma educação infantil de qualidade, o mais significativo é a utilização de uma linguagem enriquecida que contribua para a construção do pensamento e da capacidade de aprender da criança e acrescenta:

É preciso, então, criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista: tornar possível e estimular todas as crianças a falarem: criar oportunidades para falas cada vez mais ricas através de uma interação educador(a) - criança que a faça colocar em jogo todo o seu repertório e superar constantemente as estruturas prévias (ZABALZA, 1998, p. 50).

Para que a roda de conversa torne-se um espaço fecundo em linguagens, conforme expressa o autor, é necessário muito mais que ouvir a criança, é importante, sobretudo, enriquecer o diálogo, propor questões, desafiar as crianças a criarem e pensarem coisas novas. Nesse sentido, a roda, se estimulada e bem trabalhada, pode ser uma ótima oportunidade para que as crianças avancem no desenvolvimento da linguagem oral, na medida em que estimula o exercício constante da língua falada através dos relatos de experiência e contribui para o aperfeiçoamento do vocabulário infantil, por meio da escuta dos colegas e da professora. Além disso, é um espaço para que as crianças desenvolvam a imaginação, através da criação de situações e histórias que não aconteceram, mas que fazem parte de seus imaginários. Enfim, são variadas as possibilidades de aprendizagem através dessa atividade.

A roda de conversas pode tornar-se um espaço significativo para o diálogo sobre temas diversos nos quais as crianças possam exercitar a escuta, a fala, a imaginação e a

criatividade. Para Barbosa (2009, p.102), no que tange à observação e à escuta, esse é um desafio para professores e professoras, pois “[...] exercitar e praticar a escuta das crianças é perseguir a compreensão de seus modos de sentir, pensar, fazer, perguntar, desejar, planejar”. Tendo como referência uma postura democrática e atenta do adulto, as crianças, ainda que pequenas, terão a oportunidade de aprender mais sobre si e sobre os outros e construir um processo de participação como sujeitos de experiência, culturas e valores, com voz e vez.

4.1.3 A roda de histórias

Na educação infantil, as rodas de histórias são momentos privilegiados no trabalho com as crianças, pois quando lê ou conta histórias, a professora “[...] está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização de seu grupo, ampliando seu repertório de experiências e sua competência comunicativa. Ser capaz de ouvir traz o potencial de ser capaz de dizer” (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 37). Em vista disso, as histórias estão presentes em grande parte das práticas pedagógicas como excelente recurso metodológico para o desenvolvimento da linguagem oral e do gosto pela leitura.

Apesar da relevância das histórias para o trabalho com as crianças no âmbito da educação infantil, nas turmas pesquisadas, elas não estão presentes na rotina diária das professoras e quando estão, nem sempre são exploradas como deveriam para garantir o pleno desenvolvimento da criança. Das quinze sessões de observação realizadas em cada turma, no **maternal**, as histórias apareceram em apenas três momentos, destes, dois foram bastante difíceis, pois as crianças ficaram agitadas, dispersas e desatentas; já na turma do **1º período**, as histórias são mais comuns, apareceram em seis momentos e, em geral, as crianças participam bem. Considero importante refletir sobre algumas dessas situações a fim de compreender as oportunidades de valorização e participação das crianças no contexto da prática pedagógica.

A primeira roda de histórias observada na turma do **maternal** ocorreu no dia em que se comemora o teatro. A professora conversava com as crianças sobre o assunto e em seguida iniciou a história da “Dona Baratinha”, como mostra o trecho a seguir:

A professora chama a atenção da turma falando sobre o dia do teatro e começa a contar a história da Dona Baratinha. As crianças estão dispersas e a professora interrompe constantemente a história para chamar a sua atenção. Muitas levantam para beber água, outras para ir ao banheiro e nesse processo a assistente também sai da roda para organizar a atividade do livro. A professora continua a história, mas com muita dificuldade, pois o barulho e a dispersão das crianças são constantes.

Diante disso, a professora fala: “Não terminou a roda de conversas e o primeiro que levantar vai para a secretaria!”, depois continua a história, mas logo desiste (NOTAS DE CAMPO, 26/03/12).

A contação de histórias para crianças pequenas requer algumas habilidades. No caso acima, a professora utilizou uma história bastante conhecida nas instituições de educação infantil, porém não preparou as crianças adequadamente para esse momento, uma vez que ao falar do teatro ela deixou de focar no tema central da história e estimular a atenção das crianças. Além disso, como o livro é pequeno e ela ficou o tempo todo sentada (ainda que tenha sido em uma cadeira baixa), e as crianças estavam em roda no chão, havia dificuldade para visualização das imagens. Tal postura dificultou a concentração das crianças que logo dispersaram.

É oportuno destacar que o uso da literatura infantil permite ao docente trabalhar um universo amplo de conceitos e significados que de outro modo seria de difícil compreensão para a criança pequena. Além disso, conforme Bom-Fim (2009, p. 9), “[...] quando lemos para a criança, ela participa ativamente, uma vez que compara, discrimina, descreve, recria e interpreta, de acordo com suas experiências e segundo os estímulos que recebe”. Dessa maneira, as histórias oferecem ricas oportunidades de participação para a criança, nas quais ela torna-se também autora. Contudo, apesar de a criança pequena gostar muito de ouvir histórias, ela possui uma capacidade de atenção reduzida, se tiver que ficar parada apenas ouvindo. Nesse caso, as histórias “[...] devem ser curtas, muito ilustradas e, se possível, permitir algum tipo de interferência da criança, com suas mãozinhas tocando no livro, se isto se fizer necessário no momento” (RIZZO, 2000, p. 100). Portanto, mesmo uma história interessante pode se transformar em algo enfadonho, se não forem consideradas as peculiaridades das crianças. Assim como ocorreu em outros momentos da prática pedagógica, mais uma vez na turma do **maternal**, surgiu um entrave de caráter metodológico.

Vale ressaltar que, na situação acima descrita, a reação das crianças não foi entendida pela professora como uma resposta acerca da adequação da proposta. Mesmo as crianças dando todas as pistas de que a atividade não estava interessante, ao que tudo indica, ela não atentou para o que as crianças estavam lhe dizendo, ao contrário, viu a reação das mesmas como expressão de um problema delas (indisciplina, agitação etc.); por isso, ameaça mandá-los para a secretaria. A professora parece não reconhecer a necessidade de estimular a participação das crianças no cotidiano da prática pedagógica.

Segundo Oliveira et al (1992, p. 94), na história, “[...] a criança cada vez mais é chamada a participar da narrativa, completando trechos que já sabe, ou inventando novos,

assumindo a narrativa com a ajuda do adulto, fazendo dramatização a partir da imitação de alguns personagens”. Nesse caso, já que estavam falando de teatro, a professora poderia ter aproveitado para fazer uma dramatização com as crianças, caracterizando-as de personagens da história. Isso despertaria o interesse das crianças e elas teriam mais possibilidades de aproveitar todo o universo literário proporcionado pela atividade.

Em outro momento, com as crianças também em roda, a professora conta a história do menino que virou lobisomem. Assim como na primeira vez, as crianças dispersam e quase não é possível ouvir o final da história. Mesmo assim, a professora insiste e junto com a assistente encontram alternativas para conquistar a atenção das crianças, conforme o trecho a seguir:

A professora inicia a leitura da história, algumas crianças interrompem pedindo água, outros para ir ao banheiro. Ela chama atenção para a história e mesmo com várias interrupções consegue concluir a leitura. As crianças estão muito agitadas e querem levantar da roda. A professora passa o livro de mão em mão a fim de que as crianças folheiem e observem as imagens. As crianças parecem gostar de pegar no livro e algumas apresentam dificuldade em esperar sua vez, levantando-se constantemente. A professora pede que retornem aos seus lugares, pois logo chegará sua vez. A assistente alerta as mais ansiosas dizendo: “Calma, vai chegar tua vez”. A atividade de passar o livro demora e a maioria das crianças fica ociosa e inquieta. Aqueles que querem tomar água são liberados para saírem da roda e irem até a mesa pegar a garrafa d’água. A professora pergunta: “Como é o nome da história”? Alguém responde: “Lobo mau”; ela diz: “Ninguém prestou atenção? O título é lobisomem”. Em seguida, faz várias perguntas sobre o menino que vira lobisomem, mas as crianças não sabem responder. Quando a assistente pega o livro e mostra as imagens, perguntando o que está acontecendo em cada uma, as crianças participam bastante. A assistente repete a cena do espelho relatada na história e pede às crianças que façam o mesmo. As crianças se empolgam e começam a reproduzir cenas da história (movimentos, uivos). A atividade é encerrada com uma música de lobisomem (NOTAS DE CAMPO, 28/03/12).

Embora a leitura da história pela professora tenha sido bastante conturbada, em meio às entradas e saídas das crianças, uma vez que a dispersão tomou conta do grupo, é possível encontrar alguns aspectos bastante interessantes no que tange ao favorecimento da participação das crianças nesse momento. Inicialmente, o fato de disponibilizar o livro às crianças causou um efeito positivo, pois, conforme Bom-Fim (2009, p.10), “[...] abrir o livro, folheá-lo, senti-lo, parar de virar as páginas diante de algumas ilustrações, olhando-as detidamente. Tudo isso pode determinar o rito de iniciação infantil, ou seja, a atitude do leitor frente ao livro”. Por outro lado, não custa lembrar que, como as crianças já estavam inquietas, o fato de terem que esperar por sua vez até que todos explorassem o livro constituiu-se um grande desafio de concentração para crianças de apenas três anos de idade.

Um ponto que gerou dificuldade para a participação infantil nessa roda de história refere-se ao momento em que a professora indagou as crianças sobre o título da história e seus personagens. Como elas não estavam atentas durante a leitura, não foi possível registrar tais informações. Apenas uma criança referiu-se ao lobo mau, mostrando que se apropriou de uma característica do personagem, as demais não conseguiram responder para a professora. Nesse momento, a assistente tornou-se protagonista, pois ao perceber a dificuldade das crianças e a frustração da professora, apresentou a possibilidade da leitura de imagens e as convidou a reproduzi-las. Isso deu vida ao momento e tornou tudo muito mais interessante, pois diante de uma história infantil, “[...] deve ser dada à criança a oportunidade de sorrir, chorar, divertir-se, admirar-se e espantar-se” (KRAEMER, 2008, p. 13). Em vista disso, as crianças saíram de um polo a outro, de meros ouvintes a participantes ativos.

Em outra situação, aconteceu um momento interessante de participação das crianças, quando a professora sugeriu que elas contassem alguma história. As crianças permaneceram em seus lugares e aquele que se interessou por contar sua história subiu na cadeira para se destacar dos demais.

As crianças gostam muito de contar suas histórias, inventam e fazem gestos para explicar o que não é possível dizer com as palavras. Mas depois de um tempo, aproximadamente quinze minutos, os demais não conseguem se concentrar e acabam inventando brincadeiras, correndo pela sala, então a professora encerra a atividade (NOTAS DE CAMPO, 29/05/12).

É possível perceber que tanto as crianças como a professora ficam entusiasmadas com a possibilidade de contar suas histórias e a atividade funciona muito bem até que depois de algum tempo as crianças já não conseguem ficar paradas, concentradas nos colegas, e ao final, apenas três crianças conseguiram participar. É importante notar que mesmo uma atividade interessante que estimule a participação das crianças pode se tornar cansativa se não forem considerados o tempo e a concentração das mesmas. Apesar da proposta de que as próprias crianças contassem suas histórias tenha partido da professora, ao que tudo indica, não houve um planejamento para tal atividade, isso porque não estava previsto no plano de aula sob a orientação da Projecta. Talvez por isso mesmo, a professora não tenha avaliado adequadamente o tempo e os interesses das crianças, assim como a metodologia mais adequada para a execução da atividade.

Por outro lado, a atitude da professora foi bastante significativa na medida em que revelou o esforço em reconhecer as demandas das crianças e enriquecer a prática pedagógica. Nesse caso, foi possível “[...] ajustar a observação e a intervenção no momento em que está acontecendo, com sensibilidade e sutileza. Como alguém que sabe acolher e potencializar o

modo ativo, implicado da criança pequena” (BRASIL, 2009b, p.103). Perceber o grau de interesse das crianças e ampliar as formas de participação das mesmas no cotidiano da prática docente é um grande desafio para a docência uma vez que implica em sensibilidade para a escuta e a construção de novas formas de inserção da criança.

Na turma do **1º período**, a roda de histórias é sempre bastante interessante, uma vez que a professora costuma sensibilizar as crianças mostrando a capa do livro, cantando, fazendo perguntas sobre o título e mostrando imagens. Por duas vezes, as crianças contaram a história – na primeira, a professora convidou; e na segunda, uma criança pediu.

A professora inicia com a música “Tá na hora da história”. Depois, mostra a capa do livro e diz: “Eu não sei qual o nome dessa história, quem sabe?”. As crianças respondem: “Porquinhos!”. Enquanto a professora conta e mostra as imagens, as crianças imitam algumas cenas como o sopro do lobo mau ao derrubar a casa dos porquinhos. A professora também participa e diverte as crianças. Ao final da história, uma criança diz: “Eu achei foi bom que queimou o bumbum, ficou mal porque quis.” A professora acrescenta: “Por isso não podemos fazer mal ao coleguinha.” (NOTAS DE CAMPO, 18/04/2012).

Nesse caso, houve por parte da professora a preocupação em envolver as crianças e torná-las participantes também. O fato de ser uma história já conhecida pelas crianças talvez tenha contribuído para essa participação, contudo, convém ressaltar o empenho da professora em criar um clima favorável e lúdico. Aqui um momento interessante ocorre quando uma das crianças se posiciona em relação ao comportamento do lobo, pena que a professora não aproveitou para instigar as demais crianças a pensarem sobre o assunto e promover um debate enriquecedor, mas usou esse momento apenas para transmitir uma norma. Nesse sentido, Brandão e Rosa (2011, p. 42) ressaltam a importância de que “[...] a professora enquanto leitora mais experiente e mediadora entre as crianças e os textos tenha a preocupação de não apenas escolher boas histórias, mas também de encaminhar uma boa conversa em torno desses textos”. Isso facilita a formação de ouvintes ativos, sem esquecer que o prazer da leitura está acima de qualquer intervenção pedagógica.

Em outra situação, quando a professora faz a roda e sensibiliza as crianças para a história, um menino pede para contar essa história. A professora coloca a criança no colo e deixa que ele conte. As demais ficam bastante entusiasmadas e ouvem com atenção a história do colega, conforme o relato abaixo:

As crianças olham a capa do livro e parecem reconhecer a história. A professora diz: “Eu quero contar a história de um menino que não é de verdade, era de madeira”. As crianças gritam em coro: “Pinóquio!”. Então a professora destaca: “Ah, vocês já sabem?”. Uma criança pede para contar a história e a professora chama o menino, coloca-o no colo e o incentiva a contar. Logo após ela

acrescenta/complementa alguns elementos que faltam na história e faz uma reflexão sobre a mentira e a obediência (NOTAS DE CAMPO, 03/07/12).

Nesse contexto, mais uma vez a professora adota uma metodologia que favorece a participação da criança, apoiando aquela que deseja contar a história. Para Bom-Fim (2009, p.10), “[...] nada mais aconchegante e propiciador do diálogo leitor-texto do que a criança sentar no colo de alguém pela primeira vez para partilhar da leitura”. Essa foi, sem dúvida, uma experiência bastante significativa de valorização do desejo da criança, mas também de reconhecimento da capacidade da criança de intervir, participar e de alguma maneira ser autor.

Entretanto, apesar de bastante interessante do ponto de vista metodológico, há um elemento de análise que merece atenção. Segundo Brandão e Rosa (2011, p.45), “[...] após a leitura da história, outro ponto que nos parece relevante é não deixar que esta assuma um tom moralizante em que a professora defina a mensagem ou lição que supostamente deveria ser extraída por todos que ouvirem uma determinada história”. Isso aconteceu quando a professora, antes mesmo que as crianças dissessem alguma coisa, faz o julgamento do personagem “Pinóquio”, criticando a mentira e reforçando valores como a obediência. Nesse caso, é importante garantir a interlocução com as crianças e permitir que elas próprias, a partir de seus saberes, valores e experiências, cheguem a alguma conclusão sobre o personagem, através da mediação da professora que deve levar à reflexão das crianças e à autonomia na construção do pensamento.

4.1.4 Atividades dirigidas: o livro didático como personagem principal

Inicialmente, é importante destacar que as principais atividades dirigidas na instituição estão diretamente ligadas ao livro didático adotado pela Secretaria Municipal de Educação. Conforme já foi abordado em capítulos anteriores, no ano de 2012, período em que foi realizada a pesquisa de campo, a empresa Projecta forneceu os livros a serem utilizados com crianças de três a cinco anos de idade. Dessa forma, o currículo do CMEI é fortemente influenciado por esse material e a grande maioria das atividades desenvolvidas com as crianças está em consonância com os objetivos e conteúdos sugeridos no manual do professor que compõe esse material. Assim, o planejamento e a execução da prática pedagógica são orientados pela Projecta. Com relação ao uso do livro didático na educação infantil, convém ressaltar que:

Não há necessidade de material didático pronto para o professor aplicar e nem de cartilhas ou livros didáticos para as crianças. Mas, há a relevância na criação de espaços de participação onde as crianças coloquem seus conhecimentos em jogo, permitindo confronto de ideias e opiniões, formas diferenciadas de resolução de problemas e questões, assim como a proposição de novos desafios, que ensinarão às crianças a se apropriarem da cultura e a desenvolverem seu pensamento (BRASIL, 2009b, p. 37).

A autora deixa claro que o livro didático na educação infantil é totalmente dispensável, tendo em vista que cabe ao docente a responsabilidade pela organização do trabalho pedagógico, por meio de um planejamento de atividades realmente significativas para as crianças, organizando materiais e propiciando um ambiente favorável à participação e à troca de ideias, a fim de que as crianças avancem na produção do seu conhecimento. Dessa maneira, a professora ou o professor da educação infantil torna-se sujeito autônomo e da mesma forma a criança também exercita a autonomia na medida em que ambos podem construir novas formas de lidar com o conhecimento socialmente construído.

Buscando compreender como são realizadas as atividades dirigidas, trago para a reflexão o modo como as professoras utilizam o livro didático e de que maneira as crianças são consideradas e valorizadas em seus saberes e possibilidades de participação. A esse respeito, durante as observações nas turmas do **maternal** e do **1º período** foi possível encontrar alguns momentos significativos de promoção da participação da criança, assim como situações nas quais o que impera é a mera reprodução passiva da atividade proposta. Convém salientar que tal prática fundamenta-se em um conjunto de orientações da Secretaria Municipal de Educação através da parceria com a Projecta que direta ou indiretamente cerceiam a prática docente na medida em que impõem a obrigatoriedade do livro didático no cotidiano da prática pedagógica.

As observações na turma do **maternal** demonstraram que há uma preocupação exacerbada por parte da professora com o cumprimento correto das atividades propostas no livro didático adotado em detrimento das demandas das crianças. Além disso, enquanto a professora acompanha um grupo que trabalha com o livro, as demais crianças ficam dispersas e completamente ociosas. Na situação abaixo, as crianças foram solicitadas a colar no livro figuras que representam objetos utilizados por bebês (chupeta, fralda, alfinete, mamadeira). Assim que recebem a atividade e os adesivos, elas ficam bastante entusiasmadas e querem logo completar a tarefa, entretanto, a professora somente autoriza o início da colagem, quando todo o grupo está com os adesivos em mãos, conforme o trecho a seguir:

As crianças querem colar as figuras, mas a professora insiste para que esperem até que todos estejam com seus adesivos em mãos e diz: “1, 2, 3, podem colar.” O mesmo é feito com todas as figuras. Quando uma criança se antecipa, a professora repreende: “Não mandei!”. Enquanto isso, as crianças da segunda mesa ficam bastante dispersas, pois estão totalmente ociosas. A professora chama a atenção pedindo silêncio e solicitando que baixem a cabeça. Nesse momento, a assistente acrescenta: “Quem levantar não vai para o recreio.” Mesmo assim, as crianças cantam, levantam-se das cadeiras, correm e inventam brincadeiras. Assim que a atividade é concluída, a professora inicia o mesmo procedimento com a segunda mesa (NOTAS DE CAMPO, 26/03/12).

Esse é um exemplo de como uma atividade que poderia ser desafiadora para as crianças, uma vez que elas deveriam pensar sobre os objetos utilizados pelos bebês e depois escolher a figura mais adequada para completar a imagem da atividade do livro, torna-se enfadonha e sem sentido quando mal orientada. O fato de as figuras estarem em formato de adesivos deveria estimular a autonomia das crianças que poderiam escolher sozinhas e colar onde considerassem mais adequado. No entanto, ao que parece, a preocupação da professora esteve muito mais no resultado (garantir que tudo seja colado adequadamente) do que propriamente no processo de aprendizagem das crianças, nas possibilidades de escolha.

Também chama a atenção a forte necessidade da professora de estar “no comando” (“Não mandei!”) e como a auxiliar, na mesma linha, ameaça quem desobedecer com a perda do recreio. Diante da centralidade presente na prática pedagógica, as crianças parecem não encontrar espaço para a vivência da autonomia. No caso das crianças, é importante considerar que, no que tange às possibilidades de aprendizagem autônoma, “[...] a criança não faz [a atividade] devido a uma indicação direta do professor ou professora, mas sim com base na observação e na atividade manipuladora e experiencial através de tentativa/erro/acerto” (MAURA; RAMIREZ, 2012, p. 259). Nesse caso, talvez fosse mais instigante permitir a aprendizagem das crianças autonomamente, estimulando a reflexão sobre onde colar cada figura, mas permitindo que a escolha fosse da própria criança. Por outro lado, não se pode negar que assim como as crianças são cerceadas em seu direito de exercer a autonomia, também a professora tem sua autonomia pedagógica limitada no que tange às escolhas e tomadas de decisões sobre conteúdos e metodologias pelas determinações da Projecta. Ao que tudo indica, crianças e professoras são tolhidas em sua capacidade autônoma e submetidas a situações autoritárias.

Em outra situação, a atividade do livro estimula o trabalho com uma música que as crianças devem cantar e dançar conforme o ritmo proposto. Elas são levadas ao pátio para que fiquem à vontade para se movimentarem. Porém, uma atividade que poderia ser bastante prazerosa para crianças e professora ocorre de modo diferente, como é apresentado a seguir:

A professora leva as crianças para o pátio e diz: “Hoje nossa tarefa no livro é cantar e dançar, vocês vão primeiro ficar sentadinhos para ouvir a letra da música e depois dançar”. As crianças correm e brincam no pátio e não se concentram na música. Depois de um tempo, professora e assistente conseguem organizar as crianças em roda. Sentados em roda no chão, a professora diz: “Agora nós vamos conversar, a nossa aula hoje é cantar e dançar. Todo mundo gosta de cantar e dançar e todas as crianças aprendem as músicas da TV, da Xuxa, dos palhaços”. Uma criança grita: “Do Patati e Patatá”. “Isso mesmo”, diz a professora. Uma das crianças levanta, corre e grita pelo pátio e a Assistente o leva para a secretaria. O menino chora muito e ela salienta: “Vou levar, não tem jeito não!”. A professora continua na roda e diz: “Quem já ouviu a história do Menino Maluquinho? O que ele tem na cabeça? Ninguém sabe?”. As crianças olham e ficam caladas. Então a professora diz: “Vocês vão chegar em casa e perguntar pro papai e pra mamãe procurar na TV, nas revistas, pesquisar com os coleguinhas. Eu quero saber o nome do objeto que o menino maluquinho tem na cabeça”. Professora e assistente fazem várias tentativas para ouvir músicas infantis, mas o CD não funciona. Enquanto isso, as crianças levantam e aproveitam para correr pelo pátio, não ficam paradas e não respondem aos pedidos da professora e da assistente para ficarem quietas. Depois de várias tentativas de fazer as crianças sentarem para ouvir as músicas, decidem levá-las de volta para a sala. Em outro equipamento, o CD funciona e as crianças em sala ouvem e fazem a coreografia de músicas religiosas (NOTAS DE CAMPO, 22/05/12).

A atividade do livro estimula o movimento e a brincadeira, coisas que as crianças aos três anos gostam de fazer. Contudo, é importante perceber que a metodologia adotada pela professora na situação descrita parece não surtir efeito com as crianças, pois ao exigir que elas fiquem sentadas no pátio para ouvir as músicas, sem dançar ou movimentar-se, ela ignora tanto as características da atividade proposta no livro didático, quanto as peculiaridades das crianças envolvidas. É relevante salientar que apesar das indicações contidas no livro didático, aparentemente soberano no cotidiano escolar, o estilo da professora também deve ser considerado, pois pode se sobrepor ao que é proposto. Isso remete a Paniágua e Palácios (2007, p. 153) que chamam a atenção para o fato de que na utilização do livro, há diferentes formas de desenvolvimento das atividades, mas tudo depende da “concepção educativa e do estilo do educador, desde posturas muito rígidas, nas quais a ideia prévia do adulto é mantida seja qual for a reação das crianças, até atitudes de muita flexibilidade e escuta, que potencializam uma maior participação, embora o protagonismo continue sendo do adulto”. Nesse caso, a rigidez da professora limitou a capacidade de movimento das crianças e quase impediu que o trabalho pudesse ser realizado.

Em contraponto, convém destacar que no contexto mais amplo da presença da Projecta, a professora é constantemente monitorada, mas nem sempre orientada adequadamente quanto à execução das atividades, tendo em vista que, conforme esboçado em capítulo anterior, o/a supervisor/a realiza apenas uma visita mensal em cada turma que quase sempre é marcada pela cobrança do planejamento. Nesse caso, ao que tudo indica, não há um

processo permanente de orientação e esclarecimento acerca das dúvidas das professoras. Além disso, as concepções que permeiam a prática docente muitas vezes não colaboram para uma reflexão sobre a participação da criança.

Outro momento que merece destaque na situação mencionada, refere-se à tentativa da professora de manter a atenção das crianças por meio da roda de conversa sobre a atividade, já que não seria possível ficarem sentadas imóveis, ouvindo a música. Uma das crianças estava tão atenta que chegou ao ponto de citar os nomes dos palhaços aos quais a professora se referia. Entretanto, ao invés de dar continuidade ao assunto e conversar com as crianças sobre suas músicas prediletas, pedir a elas que cantassem e fizessem a coreografia, enfim, explorar a temática sugerida no livro, a professora mudou completamente de assunto e falou do “Menino Maluquinho”, algo que estava completamente fora do contexto. Aqui, a roda parece representar apenas um recurso utilizado para atrair a atenção das crianças e impedir que elas se dispersem pelo pátio. Nesse descompasso, a professora não teve a habilidade necessária para aproveitar a capacidade de interação das crianças e acabou frustrando-as em sua participação. Tal prática pode trazer à tona uma fragilidade teórica da professora no que tange à compreensão da participação infantil, além é claro, da total ausência de uma reflexão sobre o assunto nos encontros pedagógicos que deveriam ser momentos de discussão sobre as demandas das crianças que culminariam no planejamento.

Maura e Ramirez (2012) procuram refletir sobre as possibilidades de autonomia das crianças e como cada uma delas, ao seu modo, pode participar ativamente de sua aprendizagem. Assim, as autoras sugerem que cabe ao professor ou professora “[...] oferecer uma ampla gama de estratégias organizacionais e versáteis com o objetivo de que todos possam maximizar o seu potencial e que ao mesmo tempo respeita seu próprio ritmo individual” (MAURA; RAMIREZ, 2012, p.263). Portanto, se as crianças encaminham suas indagações e interesses para determinado assunto, cabe ao/à docente criar possibilidades para potencializar a participação das crianças, reorganizando o cotidiano de modo a integrar na programação a atividade autônoma da criança. Entretanto, cabe mencionar mais uma vez que, ao que parece, nessa instituição as professoras não vivenciam práticas autônomas e, em decorrência disso, não conseguem propiciar esse tipo de experiência às crianças.

Por fim, é importante refletir sobre a reação da professora e da assistente ao levarem um dos meninos para a secretaria. Durante o período de observação, essa foi uma ocorrência comum. Em alguns casos, as crianças chegaram a ser transferidas para o turno matutino por “mau comportamento”. Ao que parece, a professora apresenta dificuldade em lidar com os conflitos próprios da prática pedagógica com crianças pequenas e procura

maneiras de puni-las quando se opõem às suas práticas autoritárias. Talvez ela não conheça as características próprias das crianças pequenas e por isso lhes exija comportamentos pertinentes a crianças maiores. De outro modo, ainda que conheça as demandas dessa faixa etária de crianças, talvez não tenha encontrado alternativas mais viáveis para a superação das dificuldades. Levar as crianças para a secretaria ou transferi-las para outra turma parecem ser as opções mais seguras para lidar com os problemas. Vale ressaltar que tanto a diretora quanto a coordenadora parecem não contribuir muito nesse processo, uma vez que, conforme percebido no período de observação, também não conduzem a professora a um processo de reflexão sobre sua prática, tampouco apontam alternativas de superação. Tudo indica que as profissionais concordam que a punição (transferência ou secretaria) para a criança seja a solução mais acertada para se lidar com tais conflitos.

No trabalho com crianças pequenas, são comuns situações de conflito em que as crianças se opõem ao adulto, que geram desconforto e insegurança tanto para os/as professores/as, quanto para as crianças. Segundo Oliveira et al (1992, p. 105), “[...] a oposição de criança ao adulto aparece, muitas vezes, nos momentos em que este procura ensinar-lhe novos padrões de comportamento”. Entretanto, é preciso reconhecer as demandas das crianças nessa faixa etária e ajudá-las em seu processo de desenvolvimento. Além disso, é importante ter claro que:

Essa oposição sistemática da criança revela o confronto entre as tendências opostas “fusão versus diferenciação” descrito quando discutimos sobre desenvolvimento infantil. As medidas educacionais adotadas pelos adultos podem atenuar ou agravar esse confronto. Entendendo o porquê da oposição sistemática da criança em certos momentos, o adulto terá maior facilidade em lidar com ela (OLIVEIRA et al, 1992, p. 106).

Portanto, para não agravar as situações de conflito, é fundamental que os/as profissionais da educação infantil conheçam as crianças com as quais trabalham – as características de seu desenvolvimento e as peculiaridades das famílias – a fim de que possam compreender o comportamento infantil. Além disso, torna-se importante construir um processo pedagógico capaz de estimular a autonomia das crianças e ao mesmo tempo assegurar os limites necessários a fim de que encontrem segurança e flexibilidade na prática pedagógica. Reconhecer as demandas das crianças implica estar aberto/a ao diálogo e à negociação como forma de favorecer a independência da criança e o seu pleno desenvolvimento.

Assim como na turma anterior, na sala do **1º período**, durante a utilização do livro, destaca-se a centralidade dos desejos da professora, que quase sempre escolhe as cores,

os objetos, as formas e as músicas solicitados nas atividades propostas, não permitindo que as crianças explorem o material livremente. É possível notar também que quando alguma criança esquece o livro em casa, ela fica totalmente ociosa e quase sempre triste, retraída, por não poder participar das atividades com o grupo. Parece que, é a posse do livro que dá à criança o direito de participar, uma vez que a professora não aponta nenhuma oportunidade de interação ou de compartilhamento do livro com o colega; tampouco disponibiliza qualquer outra atividade a fim de que a criança seja inserida no grupo com possibilidade de participação.

A prática da professora pode denotar certa “punição” para a criança que esquece o livro em casa que fica excluída de boa parte das atividades com a turma. Contudo, é possível que o motivo da centralidade resida justamente na preocupação exacerbada da própria Projecta com a utilização do livro didático, fazendo com que a professora apenas reproduza suas determinações. Por outro lado, convém destacar a criatividade da professora que por vezes não se limitou ao que estava proposto no livro e inseriu novas possibilidades de exploração da atividade utilizando materiais concretos, estimulando ainda mais o interesse das crianças.

Na cena a seguir, a atividade tem como tema “cheiros” e antes de entregar o livro às crianças, a professora explora oralmente as várias frutas conhecidas por elas e conversam sobre seus cheiros, proporcionando ampla participação na troca de ideias. Entretanto, no momento da execução da atividade, as crianças não podem escolher a fruta que desejam desenhar e apenas reproduzem o desejo da professora, como expresso no trecho a seguir:

A professora expõe na lousa a palavra CHEIROS e pergunta a cada criança qual sua fruta favorita. No momento em que a criança responde, ela desenha a fruta na lousa. Ao final acrescenta: “Cada frutinha dessas tem um cheiro diferente, na página do livro nós vamos desenhar uma frutinha que tem o cheiro bem gostoso”. O livro pede que a criança troque ideias com os colegas e em seguida registre o cheirinho de que mais gosta. Entretanto, a professora decide que todos vão desenhar um morango, e ela própria desenha em todos os livros o contorno da fruta com pincel e tinta guache. Em seguida, pede que as crianças pintem. Quando a criança extrapola o limite do desenho ou usa muita tinta, a professora repreende dizendo: “É por que não faz com atenção!” (NOTAS DE CAMPO, 17/05/12).

A troca de ideias foi significativa, pois permitiu que as crianças falassem sobre suas frutas favoritas e relembassem momentos interessantes. Contudo, o fato de a professora determinar um único desenho para as crianças não só impediu a criatividade e a expressão livre, como se contrapôs a qualquer ideia de valorização, uma vez que limitou as possibilidades de autonomia infantil. Se no plano da linguagem a professora permitiu a expressão das crianças, com relação ao livro determinou uma única possibilidade, isto é, a

fruta que ela própria decidiu. Por outro lado, convém considerar a reclamação da professora que em várias situações destacou a “carência de material didático”. Na situação descrita, talvez a pouca variedade de cores de tinta guache tenha limitado a criatividade da professora e das crianças.

De todo modo, é possível perceber que as oportunidades de exercício da autonomia das crianças são limitadas às decisões da professora ou à própria estrutura da instituição (material didático, espaços etc.). Para Maura e Ramirez (2012, p. 256), na educação infantil, “[...] todas as nossas estratégias visam promover a autonomia das crianças, uma vez que é necessária para todos os membros da comunidade em que vivemos”. Assim, mesmo sabendo que requer tempo e talvez a utilização de outros materiais, dependendo da criatividade de cada um, as crianças precisam de espaço e tempo para pensar, criar, escolher e realizar. A simples reprodução das escolhas do adulto não conduz à construção de sujeitos autônomos, capazes de refletir sobre seu cotidiano e buscar alternativas para a solução dos problemas.

Outra situação que merece reflexão ocorreu quando a professora trabalhava com o tema “alimentos saudáveis”. As crianças exploraram imagens e copiaram o nome de frutas conhecidas. Na ocasião, o foco era tanto a linguagem oral como a escrita, conforme o exposto:

A professora convida as crianças a observarem as imagens de frutas do livro e conversa sobre os alimentos saudáveis. Pede a um dos meninos para apresentar cada uma das frutas presentes no cartaz, mostrando e comentando. Em seguida, distribui os livros e os lápis de escrever. Algumas crianças perguntam o que fazer e ela pede que esperem que logo vai explicar. Uns perguntam se é para colorir, outros dizem que é para colar. As crianças continuam indagando sobre o que fazer com o material e levantando hipóteses, mas a professora, mais uma vez, pede que aguardem até que distribua tudo. A atividade do livro solicita a escrita de uma receita de vitamina. A professora escreve as palavras na lousa e as crianças copiam. Enquanto escreve a palavra VITAMINA, ela pede que identifiquem as letras. Pede que as meninas escolham duas frutas e faz o mesmo com os meninos. Escreve na lousa as palavras sugeridas pelas crianças, em seguida, faz a leitura das palavras e as crianças repetem. Solicita que copiem: MAÇÃ – MORANGO – MANGA – BANANA (NOTAS DE CAMPO, 03/07/2012).

Essa foi mais uma atividade que permitiu a escuta das crianças e a troca de ideias. A utilização de material visual enriqueceu a experiência, pois as crianças puderam apreciar as imagens e conversar sobre cada uma. Aqui a professora foi além do que estava proposto no livro e estimulou a atenção das crianças. Além disso, foi importante contar com a participação de uma das crianças na exploração do material e apresentação à turma. Nessa situação, parece que a participação das crianças se restringe à realização de ações que a própria professora

solicitou. Sendo assim, as crianças são apenas executoras de suas ordens e não plenamente valorizadas em suas possibilidades de interação e participação, da mesma forma que as professoras são, na maioria das vezes, também meras executoras das orientações da Projecta.

Na execução da atividade do livro, mesmo as crianças indagando sobre o que fazer com o material entregue, a professora as faz esperar sem nenhuma informação. Dessa forma, ela não cede à curiosidade infantil e limita-se a falar apenas o necessário, negando às crianças a possibilidade de diálogo e descoberta. Tal prática estimula o silenciamento e a passividade na medida em que as crianças são tolhidas em sua necessidade de falar e de ser atendidas. Nesse caso, a professora parece contrapor-se à ideia de criança competente e cidadã que merece respeito e valorização de suas demandas. Mais uma vez a professora parece reproduzir com as crianças aquilo que ela vivencia com as orientações/determinações da Projecta tanto nos encontros de planejamento quanto na obrigatoriedade de execução do manual didático sem espaço para reflexão ou crítica.

Convém trazer para a reflexão, a compreensão de Sarmiento, Abrunhosa e Soares (2007), ao salientarem que a participação da criança é muito mais que uma estratégia metodológica, as crianças devem ser vistas “[...] como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais” (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007, p. 83). Desse modo, não são ações isoladas que garantem a plena participação das crianças, mas o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e com voz, capaz de participar da construção do conhecimento.

Por fim, vale mencionar que ao final da atividade a professora não dá prosseguimento ao que foi solicitado no livro. Ao invés de estimular a escrita da receita da vitamina, ela se limitou a pedir que as crianças copiassem o nome das frutas e não explorou as possibilidades da atividade. Mas, por que a professora não estimulou as crianças a escreverem a receita? A atividade exigida no livro está distante das possibilidades das crianças? Faltou crença na capacidade delas? Para Oliveira et al (1992, p. 98), deve-se conceber a criança como “[...] capaz de pensar e criar suas hipóteses sobre o mundo, incluindo a linguagem escrita, como possuidora de uma forma própria de pensar que vai se aperfeiçoando no confronto com as hipóteses dos colegas, num clima de estímulo coordenado pelo educador”. Por outro lado, cabe destacar que ao término das atividades do dia, a professora revelou que em seu ponto de vista essa não é a forma mais adequada para trabalhar a escrita e que as crianças não estão acostumadas com esse trabalho, uma vez que o livro não trabalha o

processo de alfabetização. Ao que tudo indica, ela parece discordar do material pedagógico adotado, mas prefere se manter calada uma vez que o material é uma imposição da Secretaria Municipal de Educação. Talvez por isso, faça as adaptações que considera pertinentes na utilização do livro didático. Esse foi um dos raros momentos de resistência às imposições da Projecta mostrando que a professora é capaz de refletir sobre as atividades propostas e encontrar um caminho para rever o seu papel docente e buscar o reconhecimento da criança em suas possibilidades de participação na prática pedagógica.

4.1.5 Atividades livres: o recreio

Conforme as observações, no âmbito das atividades livres, o **recreio** é o momento mais esperado pelas crianças das duas turmas, provavelmente porque elas têm a oportunidade de brincar livremente sem compromisso algum com a professora e seus objetivos de aprendizagem. Segundo Brougère (2008, p. 61), tal “[...] comportamento pode ser identificado como brincadeira na medida em que não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não parecendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona”. Na instituição em estudo, há um cronograma semanal estabelecido pela coordenação que estabelece que a cada dia a brincadeira aconteça em um ambiente diferente: o parquinho, a sala de brinquedos, o bosque ou mesmo a sala de atividades, quando está chovendo. Cabe ressaltar, porém, que existem algumas especificidades no acompanhamento das situações de brincadeiras das crianças por cada uma das professoras. Embora sejam atividades livres, em alguns momentos, há a mediação da professora, conforme as possibilidades do espaço em que estão inseridas.

A professora do **maternal** costuma interagir com as crianças no parquinho, auxiliando no balanço ou incentivando os menores a escorregarem. No bosque, certa vez, ela tentou realizar alguma brincadeira, mas logo desistiu, pois o desejo das crianças era sempre correr e explorar o ambiente. Na sala de brinquedos, apenas observa as crianças se divertindo com os cavalinhos e escorregadores, intervém apenas para garantir a segurança de todos. Parece, então, que nesses espaços de brincadeira, as crianças têm possibilidade de tomar a iniciativa e decidir sobre as ações que realizarão, assumindo a professora outro papel.

Entretanto, durante as observações realizadas, por três vezes, as crianças não tiveram recreio. A primeira situação ocorreu em função da chuva, assim as crianças tiveram que ficar em sala. Nessa oportunidade, a professora aproveitou para ensaiar a apresentação que as crianças fariam no dia das mães e depois do ensaio as crianças tiveram que ficar

sentadas aguardando o lanche. Nas outras duas vezes, as crianças estavam bastante agitadas durante a realização da “atividade do livro”, por isso a professora resolveu suspender o recreio, conforme o trecho a seguir:

Em função da agitação das crianças, a professora decide não levá-las para o recreio e elas ficam sentadas, ociosas, esperando a chegada do lanche. Durante quase 30 minutos as crianças aguardam e algumas choram, umas conversam, outras pedem para mudar de lugar. A merendeira chega à sala e serve suco e pão. Após o lanche, as crianças retomam as atividades do livro (NOTAS DE CAMPO, 29/05/12).

É interessante verificar, na situação descrita, que a suspensão do recreio atuou como punição ao “comportamento das crianças”. A professora tenta minimizar os conflitos tirando-lhes o que é mais importante para as crianças aos três anos de idade: a brincadeira livre, “[...] o brincar e o movimento são necessidades vitais para o desenvolvimento das crianças, tanto quanto sono e alimentação” (BRASIL, 2009b, p.76). Portanto, ao tolher as possibilidades de brincadeira livre das crianças, a professora atrapalha seu processo de desenvolvimento, impedindo que construam possibilidades de criação.

Na turma do **1º período**, na maioria das vezes, as crianças vão ao recreio e, assim como na turma do **maternal**, a professora não interfere nas escolhas das crianças. Durante as observações, o momento do recreio foi utilizado para o ensaio da quadrilha somente duas vezes. Como a festa junina já estava próxima, a professora resolveu intensificar os ensaios utilizando o horário do recreio, mas não consultou as crianças a respeito. Contudo, ainda assim foi um momento interessante, pois a dança permitiu o movimento e a ludicidade, e as crianças pareciam se divertir. As crianças que não estavam envolvidas com a festa junina puderam brincar livremente no bosque ou observar os colegas durante o ensaio. Nunca é demais destacar que “[...] a brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas” (BRASIL, 2009b, p.72). Assim, a instituição de educação infantil deve propiciar tempos e espaços para a brincadeira de modo a construir contextos lúdicos capazes de potencializar o movimento, a imaginação e a criatividade das crianças.

Conforme mostram as observações, o recreio é sem dúvida o momento mais esperado pelas crianças do maternal e do 1º período e, de maneira geral, as professoras reconhecem essa demanda e procuram atender os desejos das crianças de movimento e interação lúdica. Ainda que em alguns momentos o direito de brincar livremente seja negado, em função de alguma programação ou fator externo, as professoras encontram possibilidades lúdicas para as crianças tornando a atividade também significativa.

Tendo caracterizado a relação entre professoras e crianças através de algumas atividades que se destacam na rotina das turmas e reconhecendo que as relações de poder que perfazem o currículo se dão em diferentes níveis e sujeitos, é necessário também trazer para a reflexão as possibilidades de participação das professoras diante das orientações da Projecta.

4.2 As possibilidades de participação das professoras diante das orientações da Gestão do CMEI e da Secretaria Municipal de Educação/Projecta

Para melhor entender as relações entre crianças e professoras no que diz respeito às possibilidades de valorização das crianças e de sua participação no currículo do CMEI, faz-se necessário compreender o papel que as professoras desempenham nesse contexto de trabalho e sua influência na relação que elas estabelecem com as crianças. Embora as professoras determinem as ações a serem desenvolvidas pelas crianças em uma clara relação de poder, o que de certo modo dificulta a participação das crianças no currículo, conforme foi visto no tópico anterior, é importante considerar que essa não é uma prática neutra, uma vez que existem determinações da gestão da instituição e da própria Secretaria de Educação através da Projecta que direta ou indiretamente influenciam a tomada de decisões, o planejamento e a qualidade da participação de crianças e professoras no currículo.

Com a finalidade de problematizar a discussão sobre a participação das professoras na efetivação do currículo, também aqui convém levantar algumas questões norteadoras: Como se estabelecem as relações de poder entre professoras, gestão da instituição e SEMED/Projecta? Como as demandas das professoras são reconhecidas? Como elas participam da definição e efetivação do currículo? Objetivando responder a tais questões, escolhi como foco de análise os encontros de **planejamento**, sobretudo, no que concerne à **organização dos conteúdos/saberes/conhecimentos**. Vale destacar que para efeito de análise serão consideradas também as observações de prática docente. A partir dessas situações, será possível caracterizar os espaços de valorização dos saberes das professoras e de que maneira elas participam da efetivação do currículo da instituição.

4.2.1 Planejamento

Durante o processo de observação dos encontros de planejamento das professoras, utilizei um roteiro constituído de dez questões que procuraram caracterizar o modo como se realizava o plano de ensino e de que maneira professoras, crianças e famílias influenciavam

esse momento (Ver Apêndice A). Com a finalidade de discutir as várias nuances presente nos encontros, trarei para a reflexão alguns trechos observados tanto no âmbito coletivo, quanto com cada grupo de professoras quando divididas por turma. A descrição a seguir mostra um breve panorama de como funcionam os encontros de planejamento, quem conduz e qual a principal referência adotada pelas professoras.

A elaboração do plano mensal é coletiva por ser uma determinação da coordenação da creche. Depois, cada professora elabora seu plano de aula. A coordenadora entrega os formulários de plano e dá as orientações gerais. Em seguida, as professoras trabalham em grupo por turmas. O documento orientador é o manual da Projecta (NOTAS DE CAMPO, 1º ENCONTRO DE PLANEJAMENTO, 07/03/2012).

Segundo a descrição acima, o planejamento na instituição possui um ritual específico que começa com as orientações da coordenadora e termina com as professoras em pequenos grupos, de acordo com a turma com a qual trabalham. Inicialmente, o aspecto que mais chama a atenção é o fato de que o único documento orientador do plano é o manual do livro didático desenvolvido pela Projecta. Considerando que a instituição possui Projeto Político Pedagógico próprio (conforme descrito no Capítulo 3) e que, além disso, conta com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, por que o planejamento está limitado ao Manual da Projecta? Para que seja possível responder a tal questão, considero oportuno trazer para a discussão algumas especificidades do planejamento nas turmas do **maternal** e **1º período**, tendo em vista que, apesar da orientação da coordenação ser igual para todas as professoras da instituição, cada grupo costuma adotar um modo diferenciado na elaboração do plano.

No caso das professoras do **maternal**, destaca-se o fato de que já no primeiro encontro de planejamento, as professoras centraram a atenção no manual da Projecta. Além disso, elas apresentaram algumas dificuldades na elaboração do plano, como mostra o trecho abaixo:

Apesar de terem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil em mãos, nenhuma professora se interessou em ler ou utilizá-las como referência para discutir o plano. As auxiliares não participam do planejamento, ficam em uma mesa ao lado, recortando papel e elaborando materiais didáticos. Apesar de não comentarem, as professoras parecem não conseguir elaborar os objetivos e logo desistem preferindo copiar conforme o material da Projecta. Uma das professoras alerta para as expectativas de aprendizagem, acrescentando: “A coordenadora da Projecta disse que precisamos ficar atentas e colocá-las no caderno”. Todas concordam. Na elaboração da metodologia, elas comentam as estratégias do manual e decidem quais as mais apropriadas conforme os recursos disponíveis na creche (NOTAS DE CAMPO, MATERNAL, 07/03/2012).

A ausência de uma reflexão sobre as experiências com as crianças ou famílias denota uma centralidade no material didático. Assim, é interessante perceber que, apesar de possuírem certa autonomia no planejamento, pelo menos no que tange às metodologias de trabalho, as professoras seguem exatamente as orientações prescritas no livro. É possível perceber certa “obediência” das professoras e da coordenadora às determinações do material didático. Isso se expressa na medida em que durante o planejamento nenhuma professora se mostra incomodada com a obrigatoriedade de seguir o livro e a coordenadora, por sua vez, reforça a importância do cumprimento do material. Embora possuam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, elas centram todos os esforços no uso do livro didático, ignorando qualquer outra fonte de reflexão.

Ao que tudo indica, as professoras seguem as orientações da Projecta que são inseridas no planejamento sem crítica ou discussão. Se as professoras parassem para refletir sobre a prática docente, o planejamento poderia representar um esforço de articulação entre as demandas das crianças e os objetivos educacionais. Dessa maneira, “ao valorizar a observação e a escuta das crianças, estamos afirmando o reconhecimento delas como capazes de propor e criar” (BRASIL, 2009b, p.102). Entretanto, esse grupo de professoras parece que ainda não atentou para essa possibilidade, talvez por se perceberem muito mais como executoras do que propriamente como sujeitos desse processo.

Com relação à turma do **1º período**, “[...] as professoras apenas copiam o plano do ano anterior. Uma das professoras tenta comentar sobre os objetivos, mas a tendência das demais é de apenas copiar” (NOTAS DE CAMPO, 1º PERÍODO, 07/03/2012). A prática de copiar o plano do ano anterior é comum em muitas instituições de ensino, nas quais o planejamento é concebido como algo burocrático que não se reflete na prática docente. Tal prática é preocupante, já que a cada ano as crianças são diferentes e, portanto, apresentam demandas diferentes. Isso pode denotar que para essas professoras talvez não tenha sido possível perceber a nítida relação entre os conteúdos e metodologias selecionados com os objetivos propostos. Contrapondo-se a essa prática, convém salientar que durante o planejamento é “[...] importante selecionar propostas de fazeres adequados às crianças, desafiadores e não meramente repetitivos; variados e contínuos, no intuito de construir nexos educativos não fragmentados” (BRASIL, 2009b, p.105).

O planejamento é um aspecto muito relevante para o trabalho docente, especialmente na educação infantil, tendo em vista que permite a professoras e professores refletir sobre a prática pedagógica de maneira a prever objetivos, estruturar o tempo e o espaço e construir uma intencionalidade pedagógica que implicará diretamente na qualidade

do trabalho oferecido às crianças. Sendo assim, “[...] planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico” (OSTETO, 2000, p. 177). Dessa forma, o plano rompe com a mera exigência burocrática e torna-se um caminho seguro e consciente pelo qual será conduzido o trabalho docente.

No segundo encontro de planejamento, o papel central é da coordenadora que, após uma reunião com a equipe da Projecta, resolve esclarecer alguns pontos do roteiro de plano. Aqui, parece que a autonomia das professoras é cada vez mais cerceada pelas orientações oriundas da equipe de supervisão, conforme mostra o trecho a seguir:

Abertura com a fala da direção. Filme motivacional – “Não reclame da sua vida”. Momento da coordenação: A coordenadora entrega um roteiro do plano que deverá ser seguido por todas as professoras e ressalta alguns aspectos importantes: **Atividades extrassala**: “Falar da alimentação e do comportamento no refeitório”. Além disso, destaca: “Tem sala que depois do lanche não faz mais nada. Tem que haver alguma atividade”. Em seguida, exemplifica como deve ser feita a avaliação: “Como foi a turma no dia?”. Orienta sobre o **Relatório** e a importância de fazer o diário de bordo. Sobre as **Expectativas de aprendizagem**, ela destaca: “São os conteúdos a serem trabalhados”. E a **Abordagem pedagógica**: “Como você vai trabalhar? O que será feito? Descrever como será trabalhada a aula”. **Eixos temáticos**: “Conforme o tema, quais as linguagens serão trabalhadas? Os objetivos estão no manual”. Por fim, destaca ser importante “explorar bastante as atividades do livro, de várias formas e só depois trabalhar com a atividade proposta”. E reforça sobre a avaliação: “Outra coisa, a avaliação das atividades deve ser feita pela própria criança mostrando a cada uma e perguntando o que eles acham, mostrando também às famílias”. As professoras assistem caladas às orientações da coordenadora. Apenas em um momento uma delas destaca sua dificuldade de escrita por medo de ser avaliada (NOTAS DE CAMPO, 2º ENCONTRO DE PLANEJAMENTO, 20/04/12).

Inicialmente é importante uma reflexão sobre o caráter ideológico do vídeo exibido às professoras, isso porque, quando convidadas a não reclamar de sua vida, pode estar implícito o desejo por um comportamento passivo diante das determinações impostas. Assim, já no início do encontro, as professoras são sutilmente tolhidas em sua possibilidade de discussão ou crítica. Talvez por isso, passem todo o tempo caladas apenas escutando os informes da coordenadora, resultado das determinações da SEMED/Projecta.

Sobre as orientações da coordenadora, a princípio é interessante quando ela fala da importância das crianças não ficarem ociosas até a chegada da família. Contudo, ao sugerir atividades e não exemplificar ela deixa uma lacuna, e as professoras podem entender que devem realizar atividades com o uso do livro didático e acabem sobrecarregando as crianças com atividades dirigidas. Paniagua e Palacios (2007) alertam para o fato de que nas atividades

dirigidas o foco está na atuação do docente que pode tanto adotar posturas rígidas quanto mais flexíveis. Entretanto, na maioria das vezes, “[...] é preciso fazer coisas conforme o adulto dita – ou, em última instância, a editora cujo livro foi adotado como ‘manual’ – seja uma ficha ou enfeite de natal” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 153). A fim de superar a dependência do livro didático, seria oportuno que durante o planejamento professoras e coordenadora pudessem refletir sobre a diversidade de atividades que podem ser propostas às crianças nos momentos de transição, desde atividades dirigidas a atividades livres ou com o acompanhamento da professora. Contudo, essa não parece ser a tônica do encontro, tampouco o interesse da SEMED/Projecta, ao contrário, o interesse é que a prática pedagógica seja plenamente ajustada aos interesses da empresa, os quais estão previstos no manual didático.

Outro aspecto que merece ser observado refere-se ao uso do manual, uma vez que as professoras são orientadas a copiar os objetivos. A passividade das professoras parece revelar uma compreensão de que o livro didático é a única ou a melhor orientação a ser seguida. E ainda que no cotidiano da prática pedagógica as atividades sejam executadas do modo como cada professora compreende ser mais interessante, pelo menos no âmbito do discurso, a equipe parece não se sentir encorajada a sair dessa “zona de conforto” que o livro e seu manual oferecem. O fato de apenas uma professora levantar uma questão pode revelar que as professoras adotam uma postura passiva diante da coordenação e das orientações da Projecta. Contraindo-se a essa perspectiva, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 113) ressaltam que o planejamento “[...] supõe, essencialmente, reflexão sobre o que se pretende, sobre como se faz e como se avalia”. Assim, o planejamento vai exigir que sejam tomadas algumas decisões, na medida em que os/as docentes poderão, a partir do conhecimento da turma e de suas peculiaridades, escolher os conteúdos e elaborar estratégias que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Contudo, tal prática é uma ação complexa e desafiante que exige resistência para romper com a estrutura imposta a partir do diálogo com os diversos sujeitos do processo educativo.

Assim “[...] seria interessante que todo o professor ambicionasse que seu planejamento contivesse as vozes das crianças, das famílias, e demais profissionais e professores que trabalham no grupo” (BRASIL, 2009b, p.104). Portanto, poderiam efetivar um currículo vivo, dinâmico e atento às peculiaridades dos sujeitos do processo educativo. Sobre essa questão, Osteto (2000) acrescenta:

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude

crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2000, p. 177).

Portanto, o ato de planejar na educação infantil exige disposição para analisar a prática pedagógica, em um processo de reflexão crítica que inclua fundamentalmente as demandas das crianças. É inegável que nenhum plano, por melhor que seja, pode ser engessado considerando apenas a percepção docente. Ele precisa ser discutido, analisado e submetido aos “imprevistos” do cotidiano, ou seja, aos interesses, curiosidades ou negativas das crianças diante de alguma atividade proposta. Nessa “viagem de conhecimento” sugerida por Ostetto (2000), vários sujeitos devem ser convidados a participar, pois a flexibilidade e o enriquecimento do trabalho surgem justamente quando crianças e famílias apresentam suas demandas, ressignificando e dando vida ao que havia sido proposto.

Quanto ao uso do livro didático, é significativo quando a coordenadora aponta a possibilidade de “explorar as atividades”, antes do cumprimento do que é proposto no livro. No entanto, também nessa passagem do planejamento, as professoras não participam e a coordenadora centraliza todo o processo. Romper com metodologias centralizadoras e transmissivas, com a mera reprodução do que é proposto no livro, pode significar novas escolhas metodológicas e “[...] possibilitar a exploração dos espaços e dos objetos, e, ao mesmo tempo, devem levar em consideração as necessidades de brincar, de conhecer o mundo e de se expressar por meio de diferentes linguagens” (FARIA; DIAS, 2007, p. 102). Isso é importante, pois além de enriquecer a prática pedagógica, cria espaço para a participação das crianças em suas mais diferentes expressões.

Destaca-se a atenção conferida à avaliação sugerida pela coordenadora que conta com a participação de crianças e famílias. Entretanto, no momento do planejamento, não aparece o modo como isso pode ser feito, tampouco a socialização de técnicas e instrumentos que permitam esse tipo de trabalho. Talvez isso indique que apesar de parecer estar valorizando essa participação, a coordenadora não está tão convencida/entusiasmada com essa possibilidade; está apenas “repassando” o que ouviu de outros/as. Dessa forma, as professoras também não são contagiadas a pensar sobre essa possibilidade e podem não considerar a sugestão relevante para a sua prática pedagógica.

Por fim, é importante destacar que as professoras não dialogam com a coordenadora, apenas ouvem as orientações. Uma única interrupção é feita em relação ao relatório, pois a professora admite sua dificuldade com a escrita e o seu receio da crítica. Essa participação aponta uma dificuldade da própria professora, o que exige certa coragem de se

expor para o grupo. A coordenadora, por sua vez, não parece empenhada em colaborar, uma vez que, mesmo diante da atitude corajosa da professora, apenas ouve e parece não dar a devida importância à demanda expressa, pois não se coloca à disposição para discutir ou de alguma forma colaborar.

Com relação ao papel central da coordenadora na condução da prática pedagógica, convém salientar que há uma reprodução das práticas autoritárias que fundamentam a relação entre SEMED/Projecta e as professoras. Sendo assim, de maneira geral, a coordenadora lidera o grupo seguindo rigorosamente as determinações e exigindo que o corpo docente também cumpra o que está proposto, sem espaço para crítica ou discussão. Nesse sentido, Bondioli e Mantovani (1998, p. 118), refletindo sobre o papel do/a coordenador/a na condução e liderança do grupo de professores/as, assinalam que a liderança “[...] pode assumir o poder de decisão ou o papel de ‘catalisador’, isto é, daquele que, mediando as diversas posições dos membros do grupo, não decide, mas ajuda os outros, visando sobretudo a facilitar sua tomada de decisão”. Dessa forma, a atuação da coordenadora torna-se elemento balizador, estimulando ou coibindo a discussão e o debate sobre as especificidades do grupo.

Para Mate (2003), em nossa tradição escolar, as inovações são geralmente entendidas pelos/as profissionais como competência de outras instâncias melhor preparadas acadêmica e/ou politicamente. Talvez por isso, as professoras do CMEI não se sintam preparadas ou com poder para discutir as orientações e preferem aceitar o que é imposto. Contudo, esse autor considera que “[...] indagar sobre quais são as regras, por quem foram feitas e para que/quem servem é exercitar um tipo de poder/resistência que permite aos indivíduos atuarem de forma mais genuína e mais combativa em relação às influências de poderes mais centralizadores e burocratizantes” (MATE, 2003, p. 147).

Por outro lado, não se pode esquecer que a maioria das orientações dadas pela coordenadora não são frutos de reflexão própria, mas apenas a reprodução de determinações da assessoria pedagógica da Projecta. Nesse sentido, talvez seja possível pensar que tanto as professoras quanto a coordenadora, cada qual ao seu modo e em seu espaço, parecem abrir mão de um processo de reflexão crítica no seio da instituição para cumprirem determinações externas. Talvez a própria coordenadora não se sinta competente o suficiente para questionar o que é trazido pela “equipe da Projecta” e, por isso, apenas reproduz. Isso remete a Giroux (1986, 2005) que critica o papel reprodutivo da escola e combate essa subserviência dos/as profissionais que como tais também silenciam seus/suas alunos/as. O autor aponta como possibilidade a ideia de resistência na qual os/as profissionais podem assumir o papel de

intelectuais transformadores/as na medida em que encontram meios para o questionamento e o engajamento. Entretanto, o grupo em estudo ainda não encontrou esses meios.

O terceiro encontro de planejamento realizado no primeiro semestre de 2013 manteve o mesmo ritual dos anteriores, sendo conduzido pela coordenadora que inicia com uma oração e uma leitura de reflexão. Em seguida, ela apresenta as orientações e informes da SEMED/Projecta e, logo após, a diretora também repassa os informes da creche. Mais uma vez, as professoras se mantêm em silêncio durante todo esse primeiro momento, tendo em vista que a dinâmica do encontro consiste no repasse de informações que não estimulam a participação delas. Após o lanche, cada grupo se reúne para planejar as atividades do mês. No trecho a seguir, o foco está na fala da coordenadora no que tange às orientações da SEMED/Projecta:

Informes da SEMED/Projecta repassados pela coordenadora: Escola de Pais. O material da Projecta está conforme o RCNEI. Plano de aula obrigatório: aproveitamento do tempo, relacionamento professor/a e aluno/a e atividades conforme o livro. A escola ensina e a família educa. Não receber crianças doentes. Ensino tradicional: ainda há professores/as que trabalham vogais, sílabas, pontilhados, desenhos prontos. Entre dois e quatro anos não é o momento de cobrar a escrita. Sugestão de leitura para aprofundamento teórico as autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, mas não menciona a obra a ser estudada. Sobre as atividades: não mandar para casa, pois não há o acompanhamento da família. Exemplos de atividades que podem ser solicitadas: pedir para trazer uma gravura, pedir para respeitar alguém, vir com a marquinha do beijo da mamãe etc. Os pais não fazem a leitura dos bilhetes, reforçar os informes. Elogiar quando há progressos. Conhecer bem a clientela e denunciar abusos sem se identificar. O/A assessor/a da Projecta só observa a aula mediante o plano de aula. Planejamento: planos incompletos, dificuldade de avaliação, fazer relatórios após a aula (NOTAS DE CAMPO, 3º ENCONTRO DE PLANEJAMENTO, 31/05/2012).

Dentre os aspectos apontados pela coordenadora, alguns merecem reflexão. Inicialmente, é possível perceber que ela reforça temas já tratados no encontro anterior, tais como o aproveitamento do tempo e o uso do livro didático da Projecta. Além disso, alerta para a obrigatoriedade de elaborar o plano de aula, porém não dá visibilidade à sua importância para a organização do trabalho pedagógico, ao contrário, a ênfase é dada no plano como requisito para a presença do/a assessor/a da Projecta³¹. Nesse caso, o plano parece assumir um papel secundário dentro da organização do trabalho pedagógico, apenas como instrumento burocrático.

³¹Conforme descrito no Capítulo 3, as visitas do/a assessor/a são orientadas por um questionário de “avaliação da jornada” que toma como referência o plano de aula. Nos casos em que a professora não possui o plano, o acompanhamento não é realizado, sendo marcado para outra ocasião.

Com relação à organização dos conteúdos/saberes/conhecimentos, foi possível perceber que mais uma vez as professoras são orientadas a seguir rigorosamente as atividades previstas no livro. Ao que parece, o livro didático é o que legitima o trabalho pedagógico. Dentre as características que marcam a intencionalidade pedagógica é justamente “[...] poder explicar e compreender os motivos para a seleção das atividades, dos materiais, das brincadeiras – seus modos de apresentação e realização – e das formas de preparação dos recursos e dos grupos” é o que merece maior destaque (BRASIL, 2009b, p. 88). Se as professoras são orientadas a seguir “cegamente” determinadas atividades, elaboradas por outros/as profissionais que desconhecem a realidade das crianças, sem a devida discussão sobre o que é mais apropriado para o universo de cada turma, corre-se o risco de que elas percam sua autonomia pedagógica e que o currículo torne-se uma mera reprodução de conteúdos vazios de significado para as crianças.

Convém destacar a preocupação de não exigir precocemente a escrita das crianças de três e quatro anos. Tal prática coaduna-se com as principais literaturas no âmbito da educação infantil. Por outro lado, percebe-se que não há nenhuma reflexão sobre o tema, enfocando a literatura sugerida. O fato de apenas apontar um autor ou texto na área não contribui significativamente para as mudanças na prática pedagógica. Seria mais significativo, se houvesse um processo de formação continuada no qual os problemas/dificuldades apresentados pelas professoras fossem estudados e discutidos a fim de que novas práticas fossem construídas. A formação em serviço revela-se como uma importante estratégia para a formação profissional docente propiciando aquilo que defende Tardiff (2010, p. 23): “[...] uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e dos saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas”.

Chama também a atenção, a preocupação com as crianças que sofrem algum tipo de “abuso”. Apesar de não aprofundar a reflexão, a coordenadora alerta para os riscos de violência contra a criança e do papel de professores/as na defesa das mesmas. Nesse sentido, Bazílio e Kramer (2011) fazem uma reflexão sobre as tensões ao se tratar da violência contra a criança e o adolescente e de como isso repercute no espaço escolar. Os autores salientam que as relações entre adultos e crianças estão cada vez mais “desconcertantes” na medida em que há uma forte deturpação na compreensão da criança como sujeito de direitos. Isso se expressa de diferentes formas e nas variadas classes sociais, assim, nas

classes médias, esse discurso muitas vezes reforça a ideia de que há uma vontade da criança que deveria ser atendida a qualquer custo, especialmente para consumir. Por

outro lado, crianças de classes populares assumem responsabilidades muito além de suas possibilidades. Em todos os contextos, as crianças são expostas à mídia, à violência e à exploração (BAZÍLIO; KRAMER, 2011, p. 133).

Nesse cenário, escola e família sentem-se como em um “barco à deriva” e muitas vezes sem perceber são coniventes com vários tipos de violência contra a criança. No universo da “sala de aula”, o desafio que se coloca está em respeitar e valorizar a criança e ao mesmo tempo oferecer os limites necessários para o estabelecimento do diálogo e da autoridade docente. Além disso, os/as professores/as devem cuidar para que os direitos sociais da criança sejam assegurados e defendê-la de todo o tipo de exploração, ainda que seja a própria família a causadora da agressão. Para tanto, há que se pensar na formação docente ancorada em um sólido arcabouço teórico-metodológico capaz de provocar a reflexão e o debate sobre o tema.

Ainda no primeiro momento do encontro de planejamento, a diretora pede a palavra, a fim de passar algumas informações sobre a programação de encerramento do semestre que inclui a festa junina, as reuniões com as famílias e a confraternização dos profissionais da instituição, conforme a cena a seguir:

Informes do CMEI repassados pela Diretora: “A festa junina será no dia 15/06 e contará com a apresentação de danças de crianças a partir dos dois anos de idade. Importante reforçar os ensaios”. Ela propõe encerrar o semestre com uma confraternização, ela sugere um passeio e as professoras concordam. Reuniões de pais: serão feitas pelas professoras na própria sala para tratar das especificidades da turma (NOTAS DE CAMPO, 3º ENCONTRO DE PLANEJAMENTO, 31/05/2012).

Na fala da diretora, o que se destaca como fundamental para a presente análise refere-se ao fato de que, ao que tudo indica, as decisões já foram tomadas e são apenas comunicadas às professoras que não se contrapõem ao que é proposto. Tal prática parece inibir a possibilidade de participação das professoras nas tomadas de decisão. Contudo, é importante considerar que as decisões administrativas influenciam preponderantemente a prática pedagógica das instituições de educação infantil, na medida em que tanto podem promover quanto coibir a autonomia de crianças, famílias e profissionais. Dessa forma, é importante reconhecer que a “[...] articulação entre a dimensão pedagógica e a gestão vem definindo que os princípios que embasam a gestão precisam ser os mesmos da proposta pedagógica” (BRASIL, 2009b, p. 87). Fica evidente, portanto, que tanto a diretora como a coordenadora dessa instituição não mantêm relação de cooperação com as professoras; suas relações parecem ser mais coercitivas.

No segundo momento do planejamento, as professoras reúnem-se em grupos a fim de realizarem o plano. Com o grupo do **maternal**, o planejamento transcorre de modo bastante interessante, pois as professoras dialogam sobre algumas especificidades da prática docente, como mostra a descrição abaixo:

Os conteúdos contemplados no plano são: Brincadeiras infantis e Festa junina. Todas participam da discussão e algumas dão sugestões às outras. As professoras ficam atentas ao cumprimento das atividades do livro. Compartilham experiências e apontam alternativas para por em prática as orientações do manual. Conversam sobre as atividades do livro e as possibilidades de realização de cada atividade, considerando os materiais oferecidos pela creche. Em raros momentos aparecem na discussão o choro e a agitação das crianças. Algumas percebem tais reações como um fator de limite para a execução de determinadas atividades. Percebem que algumas professoras estão mais adiantadas que as demais quanto à sequência de atividades do livro. Surge como proposta para a solução do problema, aplicar mais de uma atividade por dia. Em nenhum momento os interesses das crianças ou famílias foram colocados em discussão (NOTAS DE CAMPO, 3º ENCONTRO DE PLANEJAMENTO, MATERNAL, 31/05/2012).

Considerando-se que o tema central do plano são as brincadeiras e a comemoração junina, que tem como culminância a quadrilha, observa-se que as professoras ficam bastante interessadas em promover atividades significativas às crianças. Entretanto, durante o planejamento, o único material de consulta é o livro didático com seu respectivo manual. Diante das determinações impostas, as professoras não pesquisam novas possibilidades e parecem se esmerar em compreender adequadamente cada uma das estratégias metodológicas apresentadas. Nesse sentido, Paniagua e Palacios (2007) alertam para o fato de que apesar de haver diversas alternativas metodológicas para o trabalho na educação infantil, é comum que algumas sejam adotadas de forma rígida, com certa “sacralização” da metodologia, de maneira que nem sempre há a devida adequação à realidade das crianças concretas com as quais se trabalha.

Outro aspecto também ligado ao livro didático refere-se à execução das atividades e à demasiada importância dada ao cumprimento das mesmas, ainda que para isso a criança tenha que cumprir mais de uma atividade por dia. É relevante destacar que independente da qualidade da atividade e de que competências ela desenvolva, o fato de centrar a intencionalidade pedagógica nas atividades dirigidas com o livro tira toda a flexibilidade e dinamicidade do trabalho pedagógico, tornando a prática na educação infantil semelhante aos processos de escolarização presentes no ensino fundamental. Nesse caso, parece que as crianças não são as grandes protagonistas do processo pedagógico e sim o livro didático. Referindo-se à experiência espanhola, Paniagua e Palacios (2007) colaboram nessa reflexão

quando ressaltam que o peso da tradição escolar torna-se tendência na qual a educação infantil é vista como preparatória para a escola tendo como foco as atividades dirigidas, sobretudo com “cadeira”, “mesa” e “papel” e acrescentam que tal prática fundamenta-se na ideia de que “quanto antes melhor”, ou seja, “[...] de considerar como realmente importante o que é próprio de crianças maiores, ou melhor, do ambiente escolar tradicional” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p.25). Essa perspectiva tira o foco da educação infantil como espaço educativo, tornando o ambiente eminentemente escolar.

Também as professoras do **1º período** reúnem-se para elaborar seu planejamento. Entretanto, diferente do grupo anterior, estas não parecem muito dispostas a dialogar e criam mecanismos para encerrar o trabalho com a maior celeridade possível. Apenas uma professora parece empolgada e apresenta algumas sugestões, aos poucos as demais também se envolvem na discussão, segundo o trecho a seguir:

Os conteúdos apresentados pelo livro são: Trânsito e Alimentação. Como estão trabalhando a temática trânsito, uma professora sugere trazer um agente de trânsito para fazer uma palestra. As professoras parecem cansadas e não discutem as especificidades da prática pedagógica, apenas transcrevem as sugestões do manual e elaboram os objetivos. O livro direciona as atividades, assim como as datas comemorativas. Uma das professoras reclama estar muito “atrasada” nas atividades do livro e por isso não consegue acompanhar o planejamento. Uma professora³² afirma que costuma utilizar “atividades criativas além das propostas pelo livro”, diz que “gosta de trabalhar com guache e que dá muito certo”. As demais concordam. Em nenhum momento os interesses das crianças ou famílias foram colocados em discussão ou reflexão. Uma professora planeja e as demais copiam (NOTAS DE CAMPO, 3º ENCONTRO DE PLANEJAMENTO, 1º PERÍODO, 31/05/2012).

Diante do exposto, convém ressaltar a iniciativa de uma das professoras em trazer uma alternativa para além do que está proposto no livro. Chama a atenção, o fato de se tratar de uma palestra que será dada por um adulto provavelmente sem familiaridade com o universo infantil. Essa, sem dúvida, não é a atividade mais apropriada para as crianças aos quatro anos de idade. Ainda assim, essa iniciativa poderia incentivar as demais professoras a refletir sobre como é possível extrapolar o que está proposto no livro e pensar em situações práticas para enriquecer a ação pedagógica, contrapondo-se à tendência vigente na creche da mera reprodução das sugestões do manual. Nessa mesma direção, está a professora que resolve compartilhar com as demais aquilo que ela denomina “atividades criativas”, com o uso de guache e outros materiais. Mas é interessante notar que as demais colegas, apesar de concordarem que tais atividades são de fato criativas, não manifestam nenhum tipo de interesse ou curiosidade por elas.

³² A professora sujeito da presente pesquisa.

O mais importante nesse processo de planejamento é que as metodologias adotadas e as atividades desenvolvidas com as crianças sejam de fato significativas, estimulantes e apropriadas às crianças, “[...] considerando as necessidades de brincar, de conhecer o mundo e de se expressar por meio de diferentes linguagens” (FARIA; DIAS, 2007, p. 102). Dessa maneira, a intencionalidade pedagógica poderá instigar a curiosidade das crianças e permitir uma relação prazerosa de aprendizagem dos diversos saberes, das mais variadas fontes de conhecimento.

Nesse possível contexto de aprendizagem, não somente crianças e professoras estão envolvidas, mas também as famílias, com seus saberes e possibilidades de interação e comunicação. Considerá-las e criar mecanismos de envolvimento no contexto educativo torna-se um desafio e também uma exigência quando se vislumbra uma educação infantil que reconheça que é nos múltiplos olhares e na diversidade de saberes e práticas que estão os conteúdos fundamentais para a formação da criança.

4.3A participação das famílias

Em busca de compreender como se dá a participação das famílias no cotidiano da instituição, utilizei como instrumento de pesquisa a observação das turmas e das reuniões com professoras e equipe gestora. Entretanto, há muito pouco a ser dito sobre a participação das famílias no cotidiano das turmas do **maternal** e do **1º período**, tendo em vista que durante as entradas e saídas, praticamente não há diálogo entre professoras e responsáveis. De maneira geral, os familiares deixam as crianças sentadas em suas cadeiras e se despedem. Em seguida, vão até a mesa, assinam a frequência e vão embora. Em alguns casos, há alguma troca de informação sobre a saúde da criança ou a entrega de algum informativo, mas em geral, tudo é muito rápido e as professoras não conseguem conversar com as famílias. Quando alguma família sente necessidade de conversar, as professoras estão sempre à disposição para ouvir.

Frente às poucas possibilidades de comunicação no momento da entrada, restou-me a análise das reuniões que são momentos planejados para o diálogo entre famílias e CMEI. Durante o primeiro semestre de 2012, as famílias foram convidadas a participar de quatro reuniões na instituição sendo que duas foram convocadas para discutir assuntos mais gerais da instituição e as outras duas para tratar de aspectos específicos, pertinentes à turma na qual as crianças estavam matriculadas. As reuniões gerais são normalmente coordenadas pela direção

e coordenação, já as reuniões de turma são planejadas e conduzidas por cada professora e apenas acompanhadas pela coordenadora.

Na primeira reunião do ano, realizada no mês de abril/2012, as famílias participaram da “Escola de Pais³³” na qual puderam assistir a uma palestra com a Coordenadora Pedagógica da Projecta sobre as expectativas de aprendizagem das crianças e os principais aspectos que compõem a orientação metodológica da consultoria. A palestrante utilizou vídeos e exemplos para esclarecer cada ideia. As pessoas acompanharam atentamente a palestra, porém, durante todo o tempo, permaneceram calados/as e não foram convidados/as a interagir. Ao final também não puderam sugerir, criticar ou relatar alguma experiência concreta. Convém destacar que nesses momentos de formação para as famílias, nos quais é possível apreender os princípios que estruturam a prática pedagógica, é importante que elas encontrem espaço para discutir seus pontos de vista e relatem seus exemplos, pois somente assim elas se sentirão valorizadas e poderão ampliar sua participação no cotidiano da instituição. Todavia, ao que tudo indica, parece que essa prática não é a tônica da empresa; pode-se, então, supor que nas relações com a diretora e a coordenadora da escola também não haja muito espaço para discussão.

A segunda reunião geral por turno foi conduzida pela diretora com a colaboração da coordenadora pedagógica e contou com a presença de trinta e oito pessoas. Na ocasião, os assuntos tratados foram especificamente sobre a organização e o funcionamento da creche e a programação da festa junina. Inicialmente, com os informes gerais, a diretora reclamou do “comportamento indevido” de alguns pais e mães em relação ao horário de entrada e saída, assim como sobre a “indisciplina” das crianças, conforme aponta o trecho abaixo:

A diretora fala: “Alguém sabe dizer o que é disciplina? São regras. Essa falta de regras dificulta o trabalho com as crianças. O que a criança tem que fazer na escola? Tá havendo muita denúncia. A criança que faz o que quer em casa, a professora tem que disciplinar, mas não é esse o seu papel. Como a professora vai lidar com essa criança, se não há o apoio em casa? Não se pode atribuir a responsabilidade para a escola. Sem disciplina ele não vai sentar para fazer o pedagógico” (FALA DA DIRETORA NA REUNIÃO GERAL, 13/06/12).

³³ Escola de pais: reunião/palestra conduzida pela coordenadora pedagógica da Projecta a fim de orientar as famílias sobre os principais aspectos do trabalho pedagógico. Assuntos tratados: O que é educação infantil. Quem é essa criança? Ritmo de aprendizagem. Aprender não é só ler e escrever – e a saúde da criança? Responsabilidade da escola: ensinar, alfabetizar. Responsabilidade dos pais: educar, desenvolver a autonomia da criança, cuidar da higiene, encaminhar para um serviço especializado. Não descontar na criança os problemas familiares, exercitar a paciência. Material Projecta. Reflexão sobre a leitura e o ambiente alfabetizador. Reflexão sobre a escrita. Cuidar do “para casa” – não fazer a atividade pela criança, informar a professora quando a criança não consegue. Frequência à Creche e Limites.

Um primeiro aspecto que merece reflexão refere-se à ideia de “disciplina” defendida pela instituição e o modo como as famílias são cobradas a fim de que as crianças respondam adequadamente. Quando a diretora afirma que “há havendo muita denúncia” parece que as crianças são denunciadas pelo simples fato de serem crianças, ou seja, de adotarem comportamentos próprios de sua faixa etária, do universo infantil. Nesse caso, é importante pontuar que o comportamento das crianças pequenas não pode ser analisado sem a devida contextualização. Além do mais, conforme já apontado neste trabalho, as observações da prática pedagógica demonstraram que, de modo geral, as crianças são submetidas a longos momentos de espera, assim “[...] quanto mais a criança ficar ociosa, maior o número de eventos negativos, brigas, gritaria, quebra de materiais, etc, que ocorrem nas creches” (OLIVEIRA et al, 1992, p. 89). Outras vezes, são submetidas a atividades com alto potencial de concentração sem que suas peculiaridades físicas e emocionais sejam respeitadas (RIZZO, 2000). Portanto, ao invés de disciplina, a diretora poderia solicitar a presença da família na creche, uma maior participação e colaboração no processo educativo, a fim de que os limites sejam estabelecidos em um clima de aprendizagem e desenvolvimento.

Outro ponto que merece atenção refere-se à passividade das famílias que apenas ouvem a reclamação da diretora sobre o comportamento das crianças, mas não se posicionam a respeito. Isso é preocupante, pois pode reforçar a autoridade da direção, na medida em que os familiares denotam certa concordância com a ideia apresentada. Ao que parece, as famílias não são estimuladas a participar, ou interferir nas decisões tanto administrativas quanto pedagógicas. Quando a instituição não cria espaços para o diálogo e o debate, as famílias podem se sentir fragilizadas em seu poder de argumentação, tornando-se submissas aos interesses da direção. Além disso, a escassez de vagas em creches no município de Imperatriz também pode fazer com que as famílias sintam-se gratas por terem seus filhos atendidos e tornam-se desencorajadas para a crítica, ainda que discordem dos argumentos postos.

É possível que tanto as famílias quanto as profissionais do CMEI tenham que conhecer melhor as peculiaridades das crianças e suas demandas, uma vez que “[...] apesar de já estarem lutando por sua independência, crianças nessa idade necessitam de adultos que as apoiem e controlem de maneira flexível, porém segura” (OLIVEIRA et al, 1992, p. 106). Certamente, será mais fácil conduzir o trabalho pedagógico com o apoio da família, porém com a afetividade necessária para impor os limites e a segurança de que as crianças precisam para crescer e aprender.

Em seguida, na mesma reunião, foi discutida a festa junina, um momento bastante significativo para crianças, famílias e profissionais do CMEI. As crianças com idade entre

dois e quatro anos passaram praticamente um mês ensaiando e se preparando para esse evento. A família também foi envolvida, pois além de incentivarem a participação das crianças, providenciando os trajes típicos de cada dança, algumas mães ficaram responsáveis pelas barracas de comidas típicas. Ao final, a diretora incentivou a presença das crianças e a participação das famílias, conforme o trecho abaixo:

Sobre a preparação das crianças para a festa junina, a diretora ressalta: “Coloquem as crianças para dormir. Aqui na cidade não há eventos para as crianças, vamos aproveitar e trazer as crianças”. E destaca ainda: “A organização das danças precisa da colaboração dos pais. São sete danças dos menores para os maiores. Depois da festa vocês também vão fazer um relatório, vamos discutir esse evento” (FALA DA DIRETORA NA REUNIÃO GERAL, 13/06/12).

Nessa fala observa-se a preocupação em oferecer um momento lúdico e significativo às crianças. Para tanto, a diretora sugere que as mães garantam a elas o descanso durante o dia, a fim de que à noite, não sintam sono e possam aproveitar a festa. Interessante notar também a possibilidade de que as famílias possam avaliar o evento. Infelizmente, essa fala não se concretizou após a festa, a direção não justificou porque isso não aconteceu, e tampouco as famílias perguntaram a respeito. Talvez, a diretora tenha consciência da importância da participação da família, por isso tenha acenado publicamente nessa direção. Contudo, o fato de a avaliação proposta não se efetivar pode revelar resquícios de autoritarismo e também dificuldade em lidar com a perspectiva da participação que requer democracia e respeito à pluralidade de ideias. Por outro lado, é possível também que as famílias não estivessem preparadas e por isso não cobraram da direção nenhuma atitude a respeito.

Sobre esse aspecto, vale destacar que as instituições de educação infantil são parceiras das famílias e “[...] responsáveis na partilha da responsabilidade pela educação das crianças, portanto, trata-se de um processo de tomada de decisões conjunta, numa aproximação diária e não só nos momentos estabelecidos como, por exemplo, as reuniões” (BRASIL, 2009b, p. 66). Dessa maneira, seria importante garantir outros momentos para a reflexão e o diálogo sobre as especificidades do CMEI, permitindo que as famílias possam criticar, sugerir e colaborar nos projetos e propostas da instituição. Esse sem dúvida seria um caminho para a participação da família e para a construção de uma parceria em prol do pleno desenvolvimento das crianças.

Outro momento bastante significativo são as reuniões com a professora em sala, que são apenas acompanhadas pela coordenadora pedagógica. Esse é um momento muito

especial, pois as professoras não são coadjuvantes, ao contrário, elas assumem a coordenação da reunião, organizando a pauta e conduzindo todo o processo. Cada professora escolhe o dia e o horário mais adequado para a realização da reunião que, de maneira geral, segue a seguinte pauta: “acolhida (oração e reflexão), informes da turma e assinatura do relatório”. Foi possível observar que as professoras são bastante centralizadoras e não promovem debates ou discussões com as famílias, seguindo a mesma postura adota pela direção. Contudo, ao final da reunião as professoras convidam as famílias a emitirem opinião sobre a prática pedagógica.

A primeira reunião com as famílias da turma do maternal contou com a participação de treze pessoas, sendo duas avós, um pai e dez mães. Começou com uma oração e uma reflexão bíblica. Em seguida, a professora foi direto ao assunto: o comportamento das crianças, conforme o trecho abaixo:

A professora ressalta: “A falta de limites tem dificultado o trabalho em sala de aula”. Em seguida, menciona uma lista de oito crianças que, segundo ela, “dão muito trabalho” e desabafa sobre o comportamento das mesmas. A coordenadora reforça a necessidade de se disciplinar em casa. Depois, entrega os relatórios e colhe as assinaturas dos responsáveis. Ao final, a professora pede que as famílias falem sobre o trabalho dela. Apenas um pai destaca: “O JV que, como vocês sabem, tem Síndrome de Down, melhorou bastante depois que veio para a creche”. Algumas mães balançam a cabeça em sinal de concordância, mas todas se mantêm caladas. A professora aproveita para convidar os pais/responsáveis a participarem das aulas, como já faz a mãe de um dos garotos da turma (REUNIÃO, MATERNAL – 05/06/12).

Em momento anterior, destaquei o modo como a professora do maternal concebe as crianças e suas necessidades de expressão como indisciplina, mau comportamento ou falta de limites. Também a diretora e a coordenadora corroboram essa ideia referindo-se à oposição das crianças em relação à professora. Curioso que assim como ocorreu na reunião geral com a diretora, também na turma, as famílias se calam e parecem concordar com a fala da professora. Parece que de maneira geral os adultos mostram-se indiferentes às demandas das crianças, não param para refletir sobre as atitudes infantis e costumam julgar e punir as mesmas sempre que algo foge do que está proposto pela instituição. Se as professoras, coordenadora e diretora não conhecerem as peculiaridades das crianças pequenas e não forem aptas a trabalhar com essa realidade, talvez as famílias também naturalizem essa perspectiva e corroborem a visão da instituição. Além do mais, convém ressaltar que essa instituição é reconhecida pela comunidade como referência em educação infantil, portanto, o que dizem as professoras, a coordenadora e a diretora tem muito peso para as famílias.

Na prática, o choro, a birra e os conflitos constantes podem revelar certa incompreensão dos adultos acerca dos aspectos emocionais que permeiam o desenvolvimento das crianças. Segundo Zabalza (1998), tais aspectos desempenham um importante papel, “[...] desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social e o cultural” (ZABALZA, 1998, p.51). Nesse sentido, é importante que as crianças sintam-se seguras em sua relação com os adultos (OLIVEIRA et al, 1992). Por outro lado, diante de relações instáveis (como foi observado na prática pedagógica), a criança fica insegura e como medo, o que aumenta a resistência e o desejo de se contrapor. Portanto, a dimensão emocional exige “[...] que sejam criadas oportunidades de expressão emotiva de maneira que as crianças, mediante os diversos mecanismos expressivos, vão conhecendo cada vez mais as suas emoções e sendo capazes de controlá-las gradativamente” (ZABALZA, 1998, p.51).

Como alternativa para lidar com tais conflitos, sugerem Bassedas, Huguet e Solé (1999) que se considere exatamente o que as crianças são capazes de fazer e o que de fato exigimos delas, a fim de que não sejam cobradas por algo que, em função de sua faixa etária e peculiaridades, não possam realizar. Além disso, “[...] não basta ditar algumas normas ou pautas: é preciso comentá-las, explicá-las e, quando possível estimular a participação das crianças em torno das mesmas” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p.133). Nessa direção, as crianças poderão participar das decisões e da construção de regras de convivência, o que torna as relações pessoais muito mais construtivas e menos desgastantes para crianças e professoras. Tudo isso é possível com um planejamento flexível, associado à observação e escuta sensíveis, que considere os ritmos, tempos e espaços adequados às demandas das crianças.

Destaco o fato de que durante a maior parte da reunião não houve diálogo, interação, pois apenas a professora e a coordenadora falaram. Contudo, ao final, mesmo diante das dificuldades enfrentadas no trabalho com as crianças, a professora parece submeter sua prática a uma espécie de avaliação, ao franquear a palavra às famílias. O convite da professora para que frequentem a sala fecha com “chave de ouro” a reunião. Ao que parece, a professora acena positivamente quanto à presença da família e dá a abertura necessária para que isso aconteça, talvez porque sinta que precisa da colaboração dos pais no que diz respeito às dificuldades em relação às crianças. Porém, talvez não saiba como proceder para criar esse canal de interação e acredita que a presença em sala seja um caminho possível.

Na segunda reunião do semestre com as famílias de crianças do **maternal**, a professora segue os passos da reunião anterior (oração, acolhida e informes). Destacam-se, porém, dois aspectos da pauta: o livro didático e a avaliação das crianças.

Na entrega das atividades, a professora destaca: “Como o livro chegou com atraso e mesmo trabalhando duas atividades por dia, não foi possível concluir, portanto, a entrega será feita somente em agosto após a conclusão”. Sobre a avaliação: “É feita através de relatório, tá aqui a notinha deles”. Durante a assinatura do relatório, as mães observam com atenção, mas não fazem comentários nem solicitam esclarecimento (REUNIÃO DE PAIS – MATERNAL – 10/07/12).

Mais uma vez o livro didático apresenta-se como personagem principal na prática educativa. Ficou evidenciado que o cumprimento das atividades é a grande tônica da ação pedagógica e para atingir seu objetivo a professora é capaz de submeter as crianças a duas atividades diárias com o livro. O grande perigo nesse caso é que o material seja utilizado de maneira meramente instrumental, sem reflexão por parte da professora. Além disso, nas atividades dirigidas, como as realizadas com o livro didático, se as atividades não forem diversas e devidamente exploradas, podem incorrer em grande desgaste físico e emocional às crianças que terão de ficar um longo tempo em trabalho dirigido e de alta concentração (RIZZO, 2000).

Também merece reflexão o modo como as famílias têm acesso ao relatório das crianças. Quando a professora se utiliza da palavra “notinha” talvez seja com a intenção de facilitar a compreensão das mães acerca dos conceitos atribuídos como resultado da avaliação das crianças. Contudo, tal postura pode reforçar a ideia de escolarização e centra o foco na aprovação³⁴. Além disso, chama a atenção o fato das crianças não serem envolvidas no processo avaliativo, não serem convidadas a falar e compartilhar suas atividades com as famílias. É notório que as professoras avaliam o desempenho das crianças conforme conceitos previamente estabelecidos e não oportunizam a crianças e pais um diálogo sobre as produções infantis. É importante frisar que na educação infantil é adequado que os relatórios não possuam notas, nem mesmo conceitos abstratos como “sim/não” ou “adquirido/em progresso”, uma vez que as famílias “[...] traduzem imediatamente essas qualificações às velhas categorias aprovado/reprovado” (PANIAGUA e PALÁCIOS, 2007, p. 203). É preferível um relatório, com um conjunto de observações que permitam às famílias acompanharem o processo de desenvolvimento das crianças.

Não obstante isso é importante que a entrega do relatório não se configure como um ato burocrático de recolhimento de assinaturas, mas um importante espaço de diálogo e reflexão com as famílias sobre as aprendizagens construídas. Talvez a programação de momentos individuais com as famílias para troca de informações e discussão sobre as

³⁴ Segundo a LDB 9394/96, a “avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção”.

possibilidades de parceria (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999) seja bastante produtiva para o enriquecimento da prática pedagógica e o pleno desenvolvimento das crianças. Uma opção ainda mais significativa ao fazer a entrega dos relatórios é permitir que as famílias expressem suas opiniões e se necessário acrescentem as observações referentes a sua filha ou filho (PANIAGUA e PALÁCIOS, 2007).

Com relação à turma do **1º período**, a primeira reunião contou com apenas sete pessoas, dentre elas, uma tia e seis mães. A professora não soube explicar o número reduzido, mas talvez o horário escolhido (início da tarde) tenha sido incompatível com o horário de trabalho dos pais, ou a divulgação (convite escrito) não tenha sido suficiente para sensibilizar as famílias. A fala da professora foi rica em esclarecimentos acerca da prática pedagógica. Os assuntos tratados envolveram o livro didático, a necessidade de maior acompanhamento da família, o projeto afetividade e a festa junina.

Em relação ao livro didático a professora destaca: “As atividades estão ao alcance deles, mas temos que fazer com mais cuidado. Desenvolve a coordenação e o cognitivo. Trabalhamos um tema e complementamos com o livro, o mimeógrafo está aposentado, utilizamos materiais diversos para trabalhar com as crianças”. Sobre a frequência: “Quando a criança precisar faltar tem que informar, pois tem uma lista de espera, crianças querendo frequentar a creche”. A professora também fala sobre o tempo para o acompanhamento das crianças: “Tem pais que não têm tempo sequer para assinar a frequência. Venha com tempo para receber o livro e fazer algum comentário”. Projeto afetividade: “Divisão do que é seu, evitar morder ou beliscar, queremos a participação de vocês em casa” (REUNIÃO DE PAIS – 1º PERÍODO, 15/05/12).

Chama a atenção na fala da professora do 1º período os esclarecimentos sobre o livro didático e o modo como desenvolve as atividades complementares. Essa postura é interessante, uma vez que muitas famílias não compreendem as especificidades do trabalho pedagógico realizado com as crianças, mas não têm coragem de perguntar. Ao detalhar o modo como trabalha, a professora cria um canal de comunicação a fim de que mães, pais ou responsáveis possam situar-se e sintam-se à vontade para em algum momento sugerir ou criticar a ação pedagógica. Nesse processo, torna-se importante o estabelecimento de escuta e troca de opiniões, respeitando-se o ponto de vista de cada um, uma vez que “[...] complementaridade e partilha são palavras decisivas na relação escola, criança e família” (BRASIL, 2009b, p.33).

A professora enfatiza a necessidade de que as famílias estejam mais presentes na turma e acompanhem as crianças, inclusive conversando com a professora. Convém ressaltar que as observações em turma revelaram que a entrada e saída de pais ou responsáveis é bastante rápida e quase não há momentos de diálogo com a professora. Por isso, é interessante

quando a professora solicita a permanência da família e abre espaço para o diálogo sobre as atividades desenvolvidas. Isso se torna evidente quando ela reforça a importância das famílias no apoio ao desenvolvimento do “projeto afetividade”. Ao que parece, a interlocução com as famílias ainda é um grande desafio para a referida professora.

Em outro momento, na mesma reunião, a pauta é a festa junina, então professora e coordenadora dão alguns esclarecimentos sobre a importância da participação das crianças no evento.

Sobre a festa junina, a professora destaca: “É um momento importante para a criança, é feito uma conscientização sobre os costumes e a cultura”. A coordenadora complementa: “A quadrilha será no dia 15/06 e objetiva incentivar a participação das crianças, pois faz bem para o seu desenvolvimento, melhora a autoestima e desenvolve a coordenação motora. O aprendizado vai além da festa. Vai gerar um gasto, pois tem a roupa e o ingresso da entrada. As barracas são terceirizadas, por isso, uma mãe ou pai que queira vender é só procurar a secretaria da escola. Os ensaios são realizados durante a aula” (REUNIÃO DE PAIS – 1º PERÍODO, 15/05/12).

Ao tratarem da festa junina, professora e coordenadora parecem sensibilizar as famílias a participarem, destacando a importância desse evento para o desenvolvimento das crianças. Também reforçam o que foi dito na reunião geral pela diretora sobre a possibilidade das próprias mães montarem barracas de comidas. O interessante aqui é a disposição do CMEI para incluir as famílias na organização da festa, pois a divisão de responsabilidades pode ser um passo importante de aproximação das famílias com a gestão. Considerando que a relação entre CMEI e família não pode ser “unidirecional”, tal prática é importante já que a participação da família na educação infantil pode ocorrer de diferentes modos e em diferentes instâncias (BRASIL, 2009b).

Por fim, a professora termina a reunião fazendo a entrega do relatório, mas antes, assim como fez a professora do maternal, abre espaço para que os participantes da reunião falem e avaliem seu trabalho. Nesse momento, duas mães aproveitam para se posicionar, conforme mostra o trecho abaixo:

Na entrega do relatório bimestral a professora destaca: “Tudo o que o seu filho desenvolveu, as habilidades construídas. Mas antes de receberem o relatório, está aberto o espaço para vocês falarem, comentar, reclamar, dar uma sugestão”. Sugestão de uma mãe: “Dá logo o modelo da roupa da quadrilha”. A professora se compromete a trazer na segunda-feira. Outra mãe destaca: “Em relação à aprendizagem, eu acompanho porque está tudo dentro da idade dele”. Em seguida, a professora faz a entrega do relatório, assinatura e agradecimentos finais (REUNIÃO DE PAIS – 1º PERÍODO, 15/05/12).

Inicialmente, a professora não dá a devida importância ao relatório e, assim como ocorreu na turma do maternal, os responsáveis apenas assinam o documento. Chama a atenção que nessa reunião os familiares são informados, mas não estimulados a participar (por exemplo, perguntando que assuntos gostariam de discutir ali). Ao conduzir a reunião, a professora centraliza a fala e oferece poucas oportunidades para a participação. Por outro lado, a abertura para a fala das mães, ainda que seja o único momento de flexibilização, foi um momento interessante, mesmo considerando que uma mãe tenha feito uma sugestão pontual e a outra tenha apenas elogiado. Essa postura da professora poderia significar um importante começo para a construção de uma relação dialógica. Conforme Paniagua e Palacios (2007, p. 202), “[...] as apreciações da família fornecem dados sobre como a criança reflete a vida na escola e, inclusive, sobre a importância que as mães e pais lhe atribuem”. Portanto, permitir que elas falem sobre o processo pedagógico pode significar um avanço para a prática educativa na medida em que a professora pode fazer uso dessas informações para enriquecer o planejamento, incorporando outras perspectivas e novos olhares, como também repensar o relatório de avaliação das crianças.

A segunda reunião do semestre foi bem diferente da anterior, pois se instaurou um clima de despedida diante da possibilidade da professora deixar a turma em função de problemas pessoais. Além disso, a presença das famílias foi bastante reduzida, já que a reunião foi iniciada com cinco mães e a cada momento a professora retomava sua fala diante da chegada de mais uma mãe, a frequência final foi de apenas dez pessoas. Conforme relatado no trecho a seguir, o foco central foi a saída da professora, a entrega das atividades e a assinatura do relatório.

A professora destaca: “A entrega do livro somente em agosto com a conclusão das atividades”. A professora entrega as atividades desenvolvidas na ausência do livro. As mães ou responsáveis recebem e olham com atenção, alguns comentam com a professora. Em seguida a professora diz: “Está previsto a vinda de uma nova professora, pois estou precisando de tempo para cuidar dos meus pais”. Assinatura do relatório – os pais observam com atenção, assinam e vão embora (REUNIÃO DE PAIS – 1º PERÍODO, 10/06/12).

Observa-se que o objetivo da reunião é apenas dar as informações necessárias e não há muito a ser dito já que a professora pretende se afastar da turma em função de problemas familiares. O destaque está para as atividades das crianças que foram colecionadas pela professora e como as mães ficam surpresas e atentas às suas produções. Esse processo foi importante, pois suscitou o questionamento, a análise e a reflexão sobre as atividades das crianças permitindo um maior diálogo entre famílias e professora. Talvez a professora

pudesse ir além, utilizando a técnica do “portfólio” que em sua essência permite “[...] encorajar a reflexão e o estabelecimento de objetivos a cada aprendiz e, comprometendo os pais com a avaliação por meio de comunicação variada e frequente” (SHORES; GRACE, 2001, p.13). Dessa maneira, a aprendizagem seria mais significativa, pois envolveria a participação de crianças, professora e famílias.

A partir da análise de alguns aspectos que compõem a prática pedagógica das professoras observadas, bem como da intencionalidade pedagógica definida nos momentos de planejamento e a participação das famílias, cabe agora uma reflexão mais apurada, comparando-se as turmas a fim de que seja possível evidenciar as possibilidades de participação e os sujeitos que definem o currículo da instituição de educação infantil.

4.4 Nas relações entre crianças, professoras e famílias, afinal, quem define o currículo?

A partir das cenas que foram apresentadas ao longo deste capítulo, é possível perceber que há no seio das relações entre crianças, professoras, coordenadora, diretora e famílias forte exercício de poder. Após a análise do conjunto de transcrições do caderno de campo, fruto das observações nas turmas do **maternal** e do **1º período**, assim como dos encontros de planejamento e reuniões com as famílias, foi possível perceber que no que tange às relações entre crianças, profissionais e famílias da instituição, haveria muitas oportunidades para o reconhecimento dos sujeitos em suas demandas e possibilidades para a participação. Entretanto, isso quase sempre não se concretiza na prática pedagógica da instituição. Na verdade, são escassos os momentos em que os sentimentos, saberes e experiências são considerados e que há possibilidades de escolhas e tomadas de decisões. O respeito às necessidades e peculiaridades das crianças não é a tônica da rotina, tampouco das atividades oferecidas. É possível supor que nas relações de poder estabelecidas entre crianças e professoras, há uma espécie de “subordinação” da criança em relação às professoras, que dirigem os momentos conforme seus interesses (CORSARO, 2011).

No caso das crianças, as oportunidades de escolha, participação, expressão de sentimentos e opiniões ocorrem somente quando as professoras permitem, quando consideram isso conveniente. Isso foi claramente percebido na análise dos momentos de chegada, roda de conversa e nas atividades com o livro didático. Para Sarmiento (2008), esse tipo de comportamento é marcado pela “subalternidade da infância”, dada a “invisibilidade” das crianças no que se refere aos plenos direitos de participação. Por outro lado, o recreio foi a

atividade mais significativa, na qual livremente as crianças exercitaram a imaginação, o movimento e a liberdade de aprender sem a direção da professora.

Como foi possível observar, a chegada das crianças apresenta-se de modo diferente nas turmas observadas. No **maternal**, é marcada pela ociosidade das crianças e o conflito com a professora e a assistente. Isso ocorre devido à exigência de que as crianças permaneçam paradas, aguardando até o início das atividades. Por sua vez, as crianças desejam correr, pular, brincar e procuram sempre uma forma de quebrar a regra estabelecida pela professora. No confronto, as crianças não aceitam prontamente essa relação de poder desproporcional e, sempre que podem, tentam impor também seus desejos. Quando isso acontece, é comum a professora do **maternal** interpretar o comportamento infantil como indisciplina. Já na turma do **1º período** acontece justamente o oposto, pois a chegada é bem tranquila, tendo em vista que as crianças são recebidas com brinquedos, o que garante o acolhimento em clima lúdico.

Para que seja possível compreender a diferença na atuação das professoras, considerando que ambas são da mesma instituição e, portanto, recebem as mesmas orientações, é preciso considerar dois aspectos fundamentais que repercutem na prática docente: as influências da formação e as concepções de criança e educação infantil que se concretizam nessa prática. Durante a observação foi possível notar que as professoras possuem a mesma formação inicial (Curso Normal Superior), contudo, o modo como cada uma faz uso dos saberes provenientes dos processos formativos são essencialmente individuais e se relacionam com a experiência docente que cada uma adquiriu. Assim, foi possível constatar que a professora do **maternal** mostrou-se fortemente preocupada com a organização e a disciplina e, mesmo atuando com crianças menores, parece possuir uma concepção de educação infantil muito próxima das práticas escolarizantes do ensino fundamental, por vezes exigindo atitudes que as crianças não eram capazes de realizar aos três anos de idade. Já a professora do **1º período**, embora também não conduza sua prática de acordo com as demandas das crianças e exija disciplina das mesmas, parece conhecer melhor as peculiaridades das crianças com as quais trabalha e procura adequar sua metodologia no sentido de que as crianças sejam um pouco mais ativas em seu processo de aprendizagem.

Sobre esse aspecto, é importante lembrar que “[...] a programação pedagógica deve partir da criança e do seu brincar, de jogos, dramatizações, além da necessidade de correr, saltar e, principalmente de compartilhar oralmente o que vive e conhece” (OLIVEIRA et al, 1992, p. 95). Portanto, na educação infantil, os conteúdos e atividades devem ser trabalhados conforme as peculiaridades das crianças. Suas demandas devem ser orientadoras

do currículo e base para o planejamento. Quando a professora do **maternal** exige das crianças passividade e “disciplina”, algo que elas não podem oferecer (considerando que aos três anos as crianças necessitam de movimento), ela limita o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Já a criação do momento lúdico pela professora do **1º período** expressa o respeito às crianças e oferece uma gama de possibilidades de interação e criação, fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança.

Com relação ao atendimento das demandas das crianças, foi possível observar que quase sempre elas não são reconhecidas. Isso se expressa na roda de conversa tanto do **maternal** quanto do **1º período** que é geralmente marcada pela exposição de conteúdos por parte da professora. Entretanto, em alguns momentos, há a tentativa de se estabelecer um diálogo tanto por iniciativa das professoras, quanto das crianças. No **maternal**, a agitação das crianças associada à ineficiência metodológica da professora dificulta a troca de ideias, tornando a roda, geralmente, um momento conflituoso e pouco prazeroso. Contudo, foi possível perceber que existe ali possibilidade de um rico diálogo, quando a professora se dispõe a ouvir as crianças e apresenta as condições favoráveis. No **1º período**, é comum a conversa diária na rodinha, porém, ao que parece, a professora nem sempre aproveita a riqueza das falas das crianças. Ainda assim, sempre que possível, as crianças falam e compartilham seus saberes e experiências. Nesse sentido, Arroyo (2011) esclarece:

Mas que experiências e que sujeitos reconhecer como produtores de indagações e de conhecimentos? Aos currículos cabe incorporar a variedade de experiências e de sujeitos sociais, políticos e culturais, étnicos, raciais. Reconhecer que cada experiência tem como autores sujeitos pessoais ou coletivos reais que não têm uma autoria solitária, mas estão entrelaçados em relações sociais, raciais, de gênero, de cidade, periferia, campo de orientação sexual, de opções políticas e morais (ARROYO, 2011, p. 150).

O autor evidencia que todos os sujeitos do processo educativo são portadores de experiências e indagações que dão vida ao currículo. Dessa maneira, também na educação infantil, ao incorporar a diversidade que chega através das crianças que são oriundas de diferentes perfis de famílias, as professoras têm a possibilidade de oportunizar uma autoria coletiva, na medida em que professoras e crianças tenham voz e vez. Ao mesmo tempo, essa prática permite reconhecer que nas especificidades e peculiaridades dos sujeitos, há espaço para a construção de novos saberes. É nas relações sociais que o currículo se constrói, considerando os tempos, espaços, valores, curiosidades, enfim, trazendo para o espaço educativo o universo das crianças em suas mais diversas possibilidades. O currículo da educação infantil acontece na participação das crianças e cabe ao docente oportunizar às

crianças a possibilidade de continuar pensando de forma a construir sua aprendizagem (BRASIL, 2009b).

Durante a roda de histórias, foi possível constatar que apesar de fazer parte da rotina diária das turmas, na prática, essa atividade nem sempre está presente. No **maternal**, as tentativas da professora de contar histórias são quase sempre frustrantes e talvez por isso essa atividade seja tão escassa. Essa realidade acontece devido à agitação das crianças, que não são estimuladas a participar da atividade por esta ser realizada por meio de uma metodologia que não favorece a interação. Assim, as crianças geralmente não se concentram na fala da professora. Já na turma do **1º período**, o momento da história é sempre bastante interessante, propiciando a plena participação das crianças.

Analisando a experiência das duas turmas, é possível constatar que um bom planejamento e uma metodologia adequada às características das crianças são capazes de influenciar preponderantemente o nível de interesse e participação das crianças. Nesse sentido, é importante considerar que “[...] qualquer situação planejada como contexto para o desenvolvimento da criança envolve uma proposta de atividades e o planejamento de tempo e do espaço para a realização das mesmas” (OLIVEIRA et al, 1992, p. 80). Dessa forma, toda a organização do trabalho pedagógico e os recursos adotados devem funcionar em prol da criança, de seus interesses e curiosidades.

Em se tratando de participação, convém refletir sobre as atividades com o livro didático que, apesar de nem sempre serem adequadas, apresentam boas oportunidades para a participação das crianças, já que de maneira geral, nas duas turmas observadas, as crianças são bastante curiosas e desejam utilizar o material. No entanto, aquilo que poderia ser bastante significativo se vinculado a uma reflexão sobre os saberes infantis, muitas vezes, torna-se mera reprodução. Isso é comum no **maternal**, uma vez que as atividades são geralmente pouco desafiadoras e a professora não costuma oportunizar às crianças o pensamento e a livre escolha. No **1º período**, quase sempre a atividade é enriquecida com material concreto. Entretanto, ao que parece, a professora “simplifica” as atividades mais instigantes e conduz ao seu próprio modo, sem permitir a reflexão das crianças.

Segundo Arroyo (2011, p. 286), “[...] os currículos e os livros didáticos para se manterem vivos têm de fincar suas raízes sob o chão histórico, nas experiências humanas extremas onde encontram sua condição de saberes vivos, atuais”. Portanto, o livro didático perde seu valor se for utilizado mecanicamente, sem considerar os saberes e curiosidades que as crianças possuem. No caso das turmas observadas, a grande contribuição do livro seria a de oferecer às crianças e professoras o contato com experiências desafiadoras de ampliação do

universo cultural das mesmas. Porém, se elas não forem convidadas a pensar sobre sua realidade e confrontar com as possibilidades apresentadas pelo material didático, vão apenas reproduzir comandos, tornando a experiência empobrecida com poucas possibilidades de aprendizagem.

Dessa forma, ao que parece, a prática das professoras se aproxima da Pedagogia Tradicional, de inspiração em Locke, na qual a criança era considerada “tabula rasa” e, portanto, deveria ser preenchida com os conhecimentos oficiais propostos no livro didático. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p.98) salientam que “[...] a pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem”. Assim, ao que parece, o uso do livro nas turmas pesquisadas está centrado em uma Pedagogia transmissiva, marcada pela superioridade do material diante das demandas das crianças. Dessa maneira, elas são tolhidas em sua capacidade de exploração e pensamento livre, na medida em que são conduzidas à mera repetição de comandos. Como consequência, as crianças não se tornam autoras, desafiadas a pensar sobre as possibilidades de execução das atividades.

No que tange às escolhas e tomadas de decisões, em ambas as turmas, as crianças escolhem apenas as músicas que querem cantar na rodinha e brincadeiras que desejam realizar durante o recreio. De maneira geral, não foi possível observar muitas oportunidades para a escolha de alguma atividade, ou para opinar sobre o trabalho pedagógico. Em geral, os posicionamentos contra ou a recusa na execução de alguma atividade ou decisão tomada pela professora quase sempre são interpretados como birra e tratados como indisciplina. Portanto, a participação das crianças no processo educativo é ínfima. Talvez a imagem que as professoras tenham das crianças não seja a de sujeitos de direitos que precisam ser ouvidos e considerados em suas demandas e, por consequência, competentes para contribuir na dinâmica do trabalho pedagógico (SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011). Nessa perspectiva, é importante considerar que são muitos os fatores que interferem nessa conduta, desde as relações de poder estabelecidas, como as imposições que as professoras recebem da SEMED/Projecta, até a qualidade da formação docente, portanto:

Como as relações educacionais e especialmente as relações entre adultos e crianças estão atravessadas por relações de poder, considerar nas ações educativas com crianças pequenas o princípio da diversidade e singularidade exige do profissional não apenas a reflexão sobre suas práticas naturalizadas em ambientes não educacionais, exercendo seu poder sobre as crianças, mas também investimento em uma formação que contribua para banir atitudes adultocêntricas, concebendo a

infância, isto é, a diferença etária, também como uma forma de diversidade (BRASIL, 2009b, p. 62).

Nesse contexto, há um conjunto de saberes e experiências construídos ao longo da docência e fortalecidos ou não no processo formativo, os quais influenciam significativamente a construção da prática pedagógica. Se as relações entre crianças e professores/as foram historicamente marcadas por práticas adultocêntricas, em face da invisibilidade da infância e de sua diversidade, cabe à formação reconhecer tais equívocos e promover uma reflexão ancorada em um arcabouço teórico consistente. Por outro lado, isso só será fecundo se os/as professores/as construírem uma capacidade de reflexão sobre a prática que permita repensar as formas de conceber a infância.

No que tange ao papel das professoras pesquisadas na definição do currículo e ao modo como seus interesses e demandas são considerados no cotidiano da prática pedagógica, ao que tudo indica elas têm suas possibilidades de escolha e tomada de decisões bastante limitadas, na medida em que são orientadas a seguir rigorosamente o livro didático. É possível notar que as barreiras institucionais, assim como as fragilidades no processo formativo parecem dificultar a atuação das professoras. Isso fica evidente nos encontros de planejamento, nos quais são poucas as experiências dialógicas, que são quase sempre mediadas pelo manual da Projecta. Apesar de em alguns momentos as professoras do maternal e do 1º período discutirem as metodologias de trabalho, a única referência adotada são as estratégias apontadas no manual. Contudo, conforme Oliveira et al (1992),

[...] planejar atividades não se refere propriamente à previsão de uma sequência de atos que serão obrigatoriamente cumpridos, cabendo ao educador controlar para que as crianças participem obedientemente da mesma. Tal ideia contraria a visão de criança ativa, motivada, capaz de decidir, que busca agir com o outro, a interagir com ele [...] (OLIVEIRA et al, 1992, p. 76).

Chama atenção a obediência das professoras, como elas internalizam a necessidade de cumprimento de tais orientações, ainda que efetivamente, muitas vezes, não coloquem em prática boa parte das sugestões metodológicas. Ao que parece, o fato das determinações da SEMED/Projecta serem amplamente disseminadas pela coordenadora e rigorosamente monitoradas pelos/as supervisores, torna o livro didático um determinante da prática pedagógica e não apenas um instrumento norteador, um recurso para enriquecer a prática pedagógica, mas precisamente aquilo que define o currículo da instituição.

Outro aspecto que merece reflexão se refere ao fato de que as demandas das professoras no que tange à formação muitas vezes são negligenciadas. Isso ficou claro nos

momentos com a coordenadora nos quais haveria a necessidade de estudo e aprofundamento sobre a avaliação, elaboração de relatórios e também sobre o aproveitamento do tempo e expectativas de aprendizagem. As observações demonstram que as informações são dadas, mas não há espaço para discussão, estudo e aprofundamento. Nesse sentido, questiono como as professoras podem ser autônomas, se diante de suas necessidades formativas, não há possibilidades de aprofundamento? Talvez seja mais fácil seguir o livro que enfrentar o longo processo de pesquisa, estudo e discussão sobre os temas pertinentes à ação pedagógica, quando não são oferecidas as condições objetivas para isso.

Por fim, é importante deixar claro que tanto na realização do planejamento quanto no transcurso da própria prática pedagógica, as professoras tendem a cumprir o “currículo prescrito pela Projecta”, aqui entendido como livro didático. Entretanto, no currículo em curso, as professoras definem o que consideram mais conveniente de acordo com seus próprios interesses e demandas. Assim, embora haja objetivos, conteúdos e metodologias previstos para a prática docente, são as professoras que definem aquilo que é prioridade. Existe um currículo oculto que marca as relações entre crianças e professoras que tanto pode reforçar valores e exigências impostos quanto abrir espaço para o diálogo e a interação a partir dos diversos saberes, mais uma vez, tudo depende da formação e da atitude docente (APPLE, 2006).

Nesse contexto de relações de poder, as observações revelaram que assim como as crianças, as famílias também são negligenciadas em suas demandas e possibilidades de participação. É possível notar que há poucos momentos nos quais as mães, pais ou responsáveis poderiam dar sua contribuição, como por exemplo, nas reuniões com as professoras, contudo, famílias, professoras e direção talvez não tenham encontrado um caminho, um canal de comunicação que favoreça o reconhecimento dos saberes e amplie as formas de participação no currículo, mas também não parece haver tentativas sérias nesse sentido. Conforme Paniagua e Palacios (2007), se a relação com as famílias é um elemento essencial na educação infantil, é também marcada por tensões, dificuldades e desencontros. No caso da instituição em estudo, reconhecer as expectativas das famílias em relação ao CMEI, valorizar seus saberes e ampliar os canais de comunicação e participação para além dos eventos e reuniões parece ser um imenso desafio para a gestora, a coordenadora e as professoras.

CAPÍTULO 5. O CURRÍCULO EXPRESSO NO COTIDIANO DO CMEI: as vozes de crianças, professoras e famílias

É um tempo de respeitar ritmos, de acolher ritmos, de criar ritmos; é um tempo de escuta individual, de escuta de grupo, de escuta dos pares; é um tempo que contagia outros tempos e que abre as portas do emergente, que provoca outros diálogos e outros pontos de partida ... é um tempo de surpresas.

(Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011, p. 74).

O presente capítulo pretende evidenciar o currículo expresso a partir das falas de crianças, famílias e professoras, bem como, suas possibilidades de participação nas escolhas, tomadas de decisão e planejamento da prática pedagógica na perspectiva dos referidos sujeitos. Para tanto, será necessário refletir sobre como cada sujeito, ao seu modo, interpreta o currículo da instituição e que mecanismos de participação são construídos e/ou mobilizados nesse espaço. Assim, discuto as vozes e percepções sobre o currículo expresso no CMEI, tomando como referência a escuta de crianças por meio das histórias para completar, as entrevistas semiestruturadas com as professoras, a coordenadora e a diretora e por fim o grupo focal realizado com famílias das turmas pesquisadas.

Sendo assim, o presente capítulo está distribuído em três grandes momentos. Inicialmente, analiso as falas das crianças das turmas do maternal e do 1º período, explicitando suas percepções através das histórias para completar. Em seguida, trato das concepções das professoras, da coordenadora e da diretora, colocando em evidência os elementos que permeiam o currículo desenvolvido na instituição. Por fim, apresento o ponto de vista das famílias que fizeram parte do grupo focal, destacando o que pensam e desejam sobre sua participação e também das crianças no cotidiano da instituição.

5.1 As vozes das crianças do maternal e do 1º período

Neste trabalho, as crianças foram consideradas sujeitos fundamentais com as quais foi realizada a investigação. Durante o processo de pesquisa e análise das falas das crianças, busquei evidenciar seus interesses, demandas e impressões sobre o tema proposto, com o objetivo de dar visibilidade a essa categoria geracional que é historicamente excluída. Para efeito de análise, realizei uma síntese das histórias das crianças, dando ênfase às suas falas diante do que foi proposto para cada temática. Inicialmente, faço uma reflexão sobre a primeira e a terceira história que versam sobre aspectos que possibilitam a participação das

crianças no cotidiano da prática pedagógica. Em seguida, trato da segunda história que reflete uma situação de não participação da criança, enfocando os sentimentos produzidos nas crianças. Ao final apresento uma análise comparativa entre as turmas.

5.1.1 Com a palavra, crianças do maternal

A primeira história para completar tem como tema central a valorização dos saberes e curiosidades da criança. O personagem principal é o Pedro, um menino que adora inventar histórias e que ao chegar à sala pede para contar uma história que ele tinha inventado. As falas das crianças organizadas deram o seguinte final para a história:

A professora deixa o Pedro contar uma história (“Ele levantou a mão e a professora deixou ele contar”). “Por que ele queria contar a história, a história e a palavra dele”. Ele contou a historinha dele porque ele levantou a mão. As outras crianças fizeram silêncio pra contar a história e pra ouvir, ouvir pra aprender. Pedro se sentiu bem, feliz e alegre. A professora pode deixar o Pedro mais feliz: estudar pra contar história, dar tarefa, dar caderno, dar uma folha pra desenhar e pra fazer os nomes, dar ponto (CRIANÇAS DO MATERNAL - HISTÓRIA 1).

A partir das falas das crianças referentes à primeira história que completaram, é possível supor que a participação delas como protagonistas de uma atividade da rotina (contar uma história) é vista como uma possibilidade: se a criança expressa esse desejo adequadamente, “ele levantou a mão”, a professora pode dar a permissão para isso. Essa participação é muito bem vista e valorizada pelas crianças, o que é expresso tanto pela criança que conta a história “ficar feliz” como pelo fato de as demais crianças fazerem “silêncio pra contar a história e pra ouvir, ouvir pra aprender”. Vale destacar, contudo, que não aparece a perspectiva de interação/participação entre as demais crianças; ao contrário, a contribuição da turma está em fazer silêncio para ouvir e aprender, reproduzindo entre os pares a mesma relação que existe entre eles e a professora.

A terceira história para completar tratou da possibilidade de participação/escolha e conta a história de Ana Luiza e sua professora que certo dia disse que as crianças é que iriam escolher o que iriam fazer. As respostas das crianças conduziram ao seguinte final para a história:

Quando a professora disse que naquele dia as crianças é que iriam escolher o que fazer na creche³⁵, elas escolheram: estudar, beber água, brincar de boneca; uma criança acha que a personagem “queria estudar, sentar no sofá e aí fazer as tarefas dela; aí, depois, ela queria brincar, ela queria conversar com a professora; aí, depois,

³⁵ Embora no corpo do trabalho eu utilize o termo CMEI para identificar a instituição pesquisada, ao contar as histórias e analisar as falas das crianças, optei por adotar o termo creche, já que esse é o modo como elas se referem a instituição.

ela queria contar uma história”; outra diz que “elas queriam brincar, depois beber água, fazer xixi, ‘brincar’ de roda, aí ela pulou na piscina”; uma terceira afirma: “brincou, dançou, ensaiou”. As crianças gostaram de escolher, “porque elas queriam fazer tarefa e brincar”, “brincar e depois escorregador” (CRIANÇAS MATERNAL - HISTÓRIA 3).

Diante da possibilidade de elas próprias decidirem o que iriam fazer (tema da terceira história que completaram), as crianças parecem sentir a necessidade de corresponder à valorização que a pesquisadora supostamente atribui às tarefas escolares (a partir de uma generalização do que percebem na sua professora, que mostra grande preocupação em desenvolver os conteúdos previstos no livro didático), pois não se referem de imediato às suas atividades preferidas: começam dizendo que a personagem iria “estudar”, depois reafirmam que ela iria “fazer as tarefas dela; aí, depois, ela queria brincar”; para finalmente se sentirem à vontade de expressar o desejo de “brincar”, “brincar de boneca”, “brincar de roda”, “cair na piscina”, “brincar e depois escorregador”. Outra possibilidade é que já tenham assimilado a ideia de que estão ali para estudar e, portanto, mencionam inicialmente as atividades ligadas à aquisição de conhecimentos escolares. Nesse caso, é possível que as tarefas sejam o foco da prática pedagógica, levando as crianças a se fixarem nesses momentos da rotina.

Algumas atividades realizadas também parecem ser apreciadas por elas, pois mencionam que escolheriam contar histórias, dançar e ensaiar e também incluem a satisfação de necessidades fisiológicas “beber água” e “fazer xixi”, talvez porque a preocupação exacerbada com a disciplina por parte da professora limite a satisfação dessas suas necessidades, levando-as a desejarem escolher o momento em que podem beber água ou ir ao banheiro. Chama a atenção uma criança dizer que a personagem “queria conversar com a professora”, o que pode expressar o desejo de uma maior aproximação.

Essas crianças indicam que atribuem grande valor a basicamente três tipos de atividades que realizam na sua rotina escolar: brincar, algumas atividades didáticas (especialmente ouvir histórias) e comer³⁶. Elas apontaram essas possibilidades ao serem indagadas acerca do que faria felizes os personagens das duas primeiras histórias que completaram. Por outro lado, é importante destacar que, ao citarem atividades que já fazem parte de sua rotina, as crianças não apresentam possibilidades de valorização dos seus saberes. Talvez isso possa ser influenciado pela pouca experiência que elas possuem nesse sentido, o que pode denotar uma preocupação extrema da professora com as atividades dirigidas

³⁶ Tais preferências coincidem com o que expressaram as crianças que participaram da pesquisa *Consulta sobre qualidade na Educação Infantil* (CAMPOS e CRUZ, 2006).

provenientes do livro didático (a exemplo de práticas desenvolvidas no ensino fundamental) ou a rara presença de atividades lúdicas, significativas e enriquecedoras.

A segunda história para completar tratou de uma situação de não participação da criança. A personagem principal foi a Clara, uma menina que na roda de conversas pediu para contar sobre uma coisa bem legal que aconteceu na casa dela, porém, a professora não deixou e pediu silêncio. As crianças continuam a história e deram o seguinte final:

Clara ficou chorando, porque a professora não deixou contar a sua história. Ela ficou chorando e *tava* triste. A professora não deixou a Clarinha falar porque ela não ficou quieta ou porque ela quer silêncio, aí ela ficou triste. Ela se sentiu triste porque ela queria contar a história, “porque ela [professora?] que tá contando a história e ela levantou o dedo”. Depois ela foi lá na casa dela e contou pro pai dela que a professora dela não deixou ela falar, ela foi conversar com o pai dela e ela não vai mais estudar na escola. O que a professora poderia fazer pra deixar Clara bem feliz era: brincar, deixar andar de “*velocipe*”, brincar na terra, no bosque, no pátio, no parque e no circo (CRIANÇAS MATERNAL - HISTÓRIA 2).

Diante de uma situação na qual a participação é negada (segunda história para completar), o motivo é atribuído à própria criança, pois “ela não ficou quieta”, embora mais adiante digam que a personagem “levantou o dedo”; ou ao desejo de manter a “disciplina” por parte da professora, “porque ela quer silêncio”. Nesse caso, fica evidente que, assim como ocorreu na primeira história, a participação da criança está limitada/vinculada a dois aspectos fundamentais: à rotina estabelecida pela professora (ela é quem decide quando e como será dada a oportunidade de participação às crianças) e ao comportamento delas. Ao que parece, as crianças apontam uma forte centralidade da professora na condução do trabalho pedagógico.

Nessa segunda história, fica evidente que a frustração do desejo de participação traz tanta tristeza que provoca o interesse de sair da escola, e as crianças parecem ver as famílias como aliadas na concretização desse desejo de sair daquela situação de desconforto quando destacam: “ela foi lá na casa dela e contou pro pai dela que a professora dela não deixou ela falar”, “ela foi conversar com o pai dela e ela não vai mais estudar na escola”. Aqui é notória a insatisfação das crianças que não aceitam com naturalidade a ação da professora. Se a professora não dá ouvidos às narrativas das crianças, frutos de suas experiências mais significativas, não somente limita sua possibilidade de participação, mas também a própria construção do conhecimento.

É interessante perceber que as crianças são enfáticas ao expressarem que a professora poderia fazer a personagem feliz deixando-a “brincar”, “deixar andar de ‘*velocipe*’, brincar na terra, no bosque, no pátio”, “no parque” e “no circo”. Mais uma vez, as crianças

recorrem à brincadeira para manifestar o que lhes agrada, o que lhes faz felizes. Isso acontece em função da importância do brincar na vida da criança.

5.1.2 Com a palavra, as crianças do 1º período

Assim como foi feito com as crianças do maternal, para as crianças do 1º período foram contadas as mesmas histórias para completar, a única diferença foi que em um dos casos foi necessária a mudança do nome da personagem a fim de que as crianças não fizessem relação com um colega de turma. Dessa maneira, a primeira história teve como tema central a valorização dos saberes e curiosidades da criança, a segunda história tratou de uma situação de não participação da criança e, por fim, a terceira história abordou a possibilidade de participação/escolha das crianças. Do mesmo modo como fiz com o tópico anterior, para efeito de análise, trago para a reflexão, inicialmente, a primeira e a terceira história por tratarem de aspectos que valorizam a criança e logo depois a segunda história que se refere a uma situação de não valorização. Tomando como referência as falas das crianças do 1º período que completam as histórias, surgiram os seguintes finais:

A professora deixa o Pedro contar uma história “ele contou, depois ele contou tudo o que ele *tava* sabendo”. A professora “bateu palmas pra ele. Ela deixou porque ela é a professora; é porque ele queria contar uma coisa, aí a professora deixou, porque ela é boa, porque ele é um aluno e ela uma professora”. As outras crianças: “ouviram, elas *ficou quietinha*”, depois os alunos *fez* a tarefa. As outras crianças contaram uma coisa, aí quando terminou a tarefa *tavam* conversando, depois se aquietou”. Depois de contar a história Pedro se sentiu: “bom, bem, porque ele contou tudo”. Para Pedro ficar ainda mais feliz “a professora disse pra ele contar a história, levar ele pra brincar, aí depois ele foi pra sala, depois lanchou, e depois foi pra casa”. (CRIANÇAS 1º PERÍODO - HISTÓRIA 1)

Quando a professora disse que naquele dia as crianças é que iriam escolher o que iriam fazer, “eles *ficou alegre, ficou muito alegre*”, porque a professora deixou *elas* saírem”. As crianças “*achou bom*” e escolheram: “brincar” (todos concordam enfaticamente, balançando a cabeça e expressando sorrisos), contar historinha, história e brincar também, aí depois a professora disse pra eles saírem (CRIANÇAS 1º PERÍODO - HISTÓRIA 3).

A professora não deixou Mariana contar porque ela que “*tava* contando uma história, pra calar a boca”. Depois Mariana “ficou triste, porque a professora não deixou *ela* contar, é mesmo”. Para deixar Mariana feliz a professora “é... pra contar história, levar ela pra brincar, deixar ela merendar, depois ela fez a tarefa” (CRIANÇAS 1º PERÍODO - HISTÓRIA 2).

Tomando como base a fala das crianças na primeira história para completar, é possível supor que há uma possibilidade de participação das crianças, atuando como protagonistas. Isso fica evidente quando dizem: “ele contou, depois ele contou tudo o que ele

tava sabendo”. Nesse contexto, a professora permite a participação da personagem e até reforça/valoriza a ação, pois “bateu palmas pra ele”. Entretanto, convém salientar que o respeito ao desejo da criança, que queria contar a história depende da vontade da professora que pode ou não conceder às crianças o direito de falar, pois “ela deixou porque ela é a professora, é porque ele queria contar uma coisa, aí a professora deixou, porque ela é boa, porque ele é um aluno e ela uma professora”. A participação acontece não somente pelo desejo ou direito das crianças, mas, sobretudo, porque a professora autoriza. As falas das crianças fazem supor que o papel da professora como detentora do poder está claramente definido na turma e as crianças parecem ter consciência disso.

A participação também é valorizada pelas demais crianças na medida em que respeitam o direito de fala do outro, através do silêncio “ouviram, elas *‘ficou quietinha’*” e interagindo quando é possível “as outras crianças contaram uma coisa, aí quando terminou a tarefa *‘tavam’* conversando, depois se aquietou”. As crianças parecem felizes com a oportunidade de falar, de se expressar: afirmam que a personagem se sentiu bem “porque ele contou tudo”. As crianças também expressam o que valorizam e lhes proporciona prazer no contexto escolar quando afirmam que os personagens ficariam ainda mais felizes nas seguintes situações: “a professora disse pra ele contar a história, levar ele pra brincar, aí depois ele foi pra sala, depois lanchou, e depois foi pra casa”. Nesse momento, as crianças apontam como possibilidades, atividades que podem estar vinculadas a sua rotina diária. É provável que a rotina seja o eixo de estruturação das atividades promovidas pela professora e interiorizada pelas crianças.

No que tange à possibilidade de escolherem o que fazer (tema da terceira história para completar), as crianças expressam que ficam contentes com ela. Ao completarem a história na qual a professora diz que naquele dia as crianças é que iriam escolher o que fazer, dizem que elas “*achou bom*” e acrescentam: “eles *‘ficou alegre, ficou muito alegre’*, porque a professora deixou *‘eles’* saírem”. O que mais chama atenção nessa fala é o fato de que sair da sala aparece como algo interessante. O desejo pela brincadeira parece ser unânime no grupo, pois, ao escolherem “brincar”, todos concordam enfaticamente, balançando a cabeça e expressando sorrisos, e acrescentam: “contar historinha, história e brincar também, aí depois a professora disse pra eles saírem”. Nesse momento, as crianças não conseguem ir além, apresentar novas possibilidades e repetem o que já haviam dito. Tais falas parecem indicar que nessa turma as crianças são bastante influenciadas pela rotina escolar, e que provavelmente vivenciem poucas oportunidades de criação, de pensamento livre. Contudo,

um aspecto que se destaca é o fato de que sair da sala aparece como uma possibilidade interessante.

Diante de uma situação de negação da possibilidade de participação (expressa na segunda história para completar), as crianças são enfáticas ao declararem que a não permissão deve-se ao papel/função da professora (no caso, como contadora de histórias). Afirmam que “ela que ‘tava’ contando uma história”. Nesse momento e nessa situação, o papel das crianças é “pra calar a boca”. As falas não apresentam nenhuma possibilidade de interação entre a professora e as crianças, ou de concessão da professora diante do desejo da criança de também falar. É possível perceber que apesar de na primeira história as crianças aventarem a possibilidade de poderem participar, tudo depende do desejo da professora. Para as crianças, embora a personagem da história fique desapontada por não poder participar, ela se submete a tal situação, compreendendo a lógica da relação de poder existente entre a professora e as crianças. Mais uma vez, diante da possibilidade de a professora fazê-los felizes, as crianças fazem alusão a atividades como: “contar história, levar ela pra brincar, deixar ela merendar, depois ela fez a tarefa”. Assim, mesmo tendo a oportunidade de escolher atividades diversificadas, como é proposto na história, as crianças não conseguem sugerir outras formas de participação, talvez porque as desconheçam, pois as crianças nessa idade geralmente partem de suas experiências concretas.

5.1.3 Confluências e divergências entre as turmas

Após a análise das falas dos grupos de crianças do maternal (3 anos) e do 1º período (4 anos) a partir das histórias para completar, foi possível perceber que as crianças têm opiniões bastante parecidas quanto às possibilidades de participação, escolha e não participação no cotidiano da creche. Há, porém, especificidades que decorrem tanto das características das próprias crianças e de seu desenvolvimento, quanto da postura/atuação de cada professora.

Inicialmente, é possível supor que em ambas as turmas há uma clara possibilidade de participação das crianças. Entretanto, chama a atenção o fato de que a participação está condicionada à decisão das professoras, pois embora permitam que a personagem conte a história (história 1), isso acontece ou porque elas agiram adequadamente (levantando a mão) ou quando é de interesse da própria professora (que aplaude) expressando valorização. Se considerarmos que conforme Oliveira–Formosinho (2007), os aspectos centrais de uma Pedagogia da participação consistem na “observação, escuta e negociação”, fica evidente nas

falas das crianças que a participação no cotidiano da prática educativa pode, sim, ocorrer, mas não como valorização dos desejos e saberes das crianças e, sim, quando for de interesse das professoras. Conforme Dahlberg, Moss e Pence (2003), é papel da Pedagogia criar oportunidades que estimulem as crianças a compartilharem suas experiências. Dessa maneira, a participação infantil não deveria ficar à mercê dos interesses da professora. Para tanto, seria necessária a construção de uma prática pedagógica centrada na criança, que reconheça seus direitos de se expressar por meio de suas diferentes linguagens, como também a sua competência para dialogar e “co-definir” seu itinerário formativo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Outro ponto relevante nas duas turmas é que quando solicitadas a escolher o que gostariam de fazer na creche, a ideia é muito bem-vinda. Isso parece indicar que as crianças têm o desejo de opinar e poderiam contribuir no planejamento ou tomada de decisões na turma. Contudo, as sugestões dadas parecem estar intimamente ligadas às rotinas diárias da creche. Ao que tudo indica, mais uma vez surge a perspectiva da autonomia infantil. Entretanto, se as crianças não têm o hábito de escolher e decidir sobre os aspectos que lhes são pertinentes, muito provavelmente vão reproduzir as falas dos adultos. Ainda assim, elas sentem-se encorajadas a se posicionarem de alguma maneira diante da realidade que lhes é imposta. Importa considerar que a autonomia objeto da história é um longo processo construído desde a infância em suas relações com o mundo físico e social que culmina na formação da identidade. Portanto, oferecer à criança o espaço para a vivência de experiências diversas e encorajá-la na realização de tarefas e possibilidades de escolha e tomada de decisão pode contribuir para o amadurecimento e desenvolvimento da autonomia (FORTUNATI, 2009).

Também chama a atenção a importância conferida às atividades com o livro didático. Nos dois casos é provável que as crianças sejam influenciadas pelas professoras e/ou famílias acerca da própria função da educação infantil e transferem para a pesquisadora a expectativa que percebem nesses adultos significativos e, por isso, ao invés de inicialmente apontarem suas preferências (atividades próprias do universo infantil), mencionam as atividades didático-pedagógicas requeridas pelas professoras. Isso não significa dizer que as crianças não possuam desejos e necessidades específicas, ao contrário, elas deixam muito claro o que gostariam de fazer na creche/escola, sendo o brincar e o contar histórias, as principais atividades.

Não é à toa que as crianças valorizam o brincar na creche, já que é consenso entre os teóricos da infância, a importância dessa atividade para o desenvolvimento e aprendizagem

infantis. Ao que tudo indica, o espaço externo configura-se como a única oportunidade para a liberdade do corpo, do pensamento e da expressão. Talvez o momento do recreio seja um espaço privilegiado para as crianças, pois podem sair da sala e brincar livremente sem a intervenção do adulto. Assim, a atividade torna-se livre e criativa, pois não está centrada nos interesses da professora, mas na livre intenção da criança. A brincadeira é uma atividade que possibilita a socialização da criança e a consequente formação do indivíduo social, por meio da apropriação de códigos culturais (BROUGÈRE, 2008). Dessa maneira, brincando, a criança se relaciona com o mundo e constrói experiências autônomas e de convívio social. Nessa perspectiva, o brincar deveria ser o ponto de partida na organização e no planejamento das atividades na educação infantil.

Quanto à não participação (tema da história 2), na perspectiva das crianças, a responsabilidade não é da professora; na verdade, o motivo da não permissão é atribuído à própria criança. No grupo do maternal, a disciplina/comportamento da criança “ela não ficou quieta” é determinante para a possibilidade de participação, já com as crianças do 1º período, a não permissão deve-se ao fato de que é papel da professora a contação de histórias, às crianças cabe “calar a boca” e ouvir. Ambos reforçam o pressuposto inicial de que a participação só acontece mediante a convivência da professora.

Contudo, é importante esclarecer que em oposição ao exposto, a participação constitui-se um direito da criança, “[...] um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção de infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios [...]” (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007, p.83). Nesse sentido, Agostinho (2010) explicita a importância de a criança falar e ser considerada em assuntos que lhe dizem respeito e salienta:

Direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe dizem respeito, sendo tomadas em consideração as suas opiniões de acordo com a idade e maturidade; direito à liberdade de expressão e à liberdade de procurar, receber, expandir informação e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita ou qualquer meio à escolha da criança (AGOSTINHO, 2010, p. 88).

Portanto, independente do comportamento expresso pela criança, o direito de participar e de socializar suas experiências significativas não deveria estar submetido aos desejos do adulto, mas ser assegurado por ele, uma vez que não compete ao/à professor/a decidir unilateralmente quando e como a criança poderá se manifestar, uma vez que a prática pedagógica na educação infantil deve ser permeada de oportunidades para a livre expressão.

Assim, caberia ao/à professor/a criar as oportunidades para a participação da criança, respeitando suas singularidades e propiciando a partilha de saberes, vivências e histórias do cotidiano.

Diante da não permissão, é interessante notar que há uma grande diferença entre as turmas com relação à postura das professoras. No maternal, as falas nos remetem à ideia de que elas apresentam dificuldades de assimilar a perspectiva centralizadora que permeia o trabalho docente e resistem, tendo seus interesses confrontados com os da professora. Chegam a sugerir sair da escola e recorrem à família quando seus desejos não são respeitados. Já as crianças do 1º período parecem assimilar melhor as normas e regras previstas na rotina.

Por meio da perspectiva walloniana, é possível entender esse comportamento na criança aos três anos, uma vez que, na construção de sua identidade, estão no estágio do personalismo e, nesse contexto, a definição do próprio eu é inevitavelmente marcada por oposição ao adulto com vistas à autoafirmação. Isso faz com que a criança tente impor sua forma de ver o mundo na tentativa de demarcar seu espaço. Por outro lado, não se pode negar que o desejo de sair da creche não se deve somente à oposição, mas também ao fato de que provavelmente elas encontrem na família um espaço muito mais acolhedor, no qual seja possível a vivência de experiências significativas e afetuosas.

Em relação às crianças do 1º período, é possível que por serem mais experientes no processo de escolarização tenham interiorizado melhor a ideia dos papéis de professora e alunos ao ponto de se colocarem na condição de alunos/as que estão ali para estudar, para fazer tarefa e obedecer; e a professora para ensinar e mandar. Nesse caso, talvez porque o processo de disciplinamento esteja em curso há mais tempo, ele mostre maior eficiência. Essa relação pode ser explicada em função do lugar que historicamente coube à criança nas instituições de ensino, marcado pelo controle do adulto sobre a criança. Assim, algumas características foram construídas com a finalidade de garantir a subalternidade, dentre elas a obediência e o silenciamento. Sendo assim, a participação infantil está condicionada aos interesses do adulto (APPLE, 2006; SARMENTO, 2008, ROSEMBERG, 2000).

Contudo, vale lembrar também, que conforme Wallon (2007), no processo de construção da pessoa, esse período também faz parte do personalismo. Fica claro que as crianças do 1º período, diferente das do maternal, não contestam a prática docente. Apesar de não concordarem, parecem aceitar mais tranquilamente essa relação de poder. Mesmo frustradas em seu desejo, as crianças parecem concordar com a professora. Nesse sentido, Apple (2006) afirma que a pré-escola constitui-se como um “momento crítico” no processo de

internalização de normas e valores, portanto, o espaço ideal para que as crianças aprendam os papéis sociais que futuramente deverão desempenhar.

5.2 As vozes das professoras, da coordenadora e da diretora sobre aspectos que influenciam o currículo do CMEI

Conforme já foi mencionado, a perspectiva das professoras, da coordenadora e da diretora foi obtida por meio de entrevista semiestruturada dividida em três grandes eixos de análise. Nas entrevistas, elas puderam dar informações sobre as suas concepções sobre a prática pedagógica, assim como sobre as especificidades dessa prática, incluindo a relação com as famílias das crianças atendidas pela instituição. A intenção neste tópico é priorizar as falas dos sujeitos, permitindo uma análise sensível e reflexiva sobre o que pensam e desejam para o currículo do CMEI.

5.2.1 Concepções que permeiam a prática pedagógica

Na tentativa de compreender quais são as concepções que permeiam a prática docente, questionei as profissionais sobre os seguintes temas: crianças, famílias, função da educação infantil, o papel do/a professor/a de educação infantil e o currículo. As falas evidenciam que, embora estejam presentes no cotidiano da instituição, não há um consenso sobre esses assuntos e as profissionais utilizam-se muito mais dos saberes advindos da sua experiência profissional do que propriamente dos aportes teóricos obtidos ao longo de sua formação.

O que as profissionais pensam sobre as **crianças** com as quais trabalham foi a questão que inicialmente norteou a reflexão. A diversidade de respostas pode evidenciar que não há na instituição a preocupação em refletir sobre as especificidades das crianças com as quais trabalham com vistas a conhecer suas características e estruturar um projeto coletivo. Ao que tudo indica, cada profissional escolhe o caminho a trilhar com base em sua concepção pessoal acerca das crianças.

A **Professora 1** prefere não caracterizar as crianças com as quais trabalha, justificando que cada uma possui um conjunto de características específicas, em função da família e de suas relações sociais. Nesse sentido, ela destaca:

A criança do maternal, em primeiro lugar, tem que conhecer a família, ter um conhecimento assim, profundo da criança, da família, saber como é que é, porque

cada um traz uma realidade completamente diferente do outro e, às vezes, pelo fato de não conhecer, a gente começa a tratar todo mundo igual e acaba se perdendo porque tem criança que é “*caladão*”, outros se expressam de forma diferente e isso a gente tem que saber o porquê ele age daquela forma. Uns não se interessam por nada, outros já se interessam, então, tudo isso tem um porquê. No meu ponto de vista, tem que conhecer a realidade da criança, entender quem é ela (PROFESSORA 1).

Ao que parece, a professora não apresenta uma visão única e engessada sobre as crianças, uma vez que é enfática ao afirmar que para que seja possível compreendê-las é necessário conhecer a realidade da família e as especificidades da criança. Essa perspectiva remete a Bassedas, Huguet e Solé (1999) que apregoam a necessidade de que professoras e professores conheçam as crianças, seus ritmos e formas de se relacionar. A perspectiva de heterogeneidade apontada pela professora também se aproxima das concepções de Kramer (1996) e Sarmiento (2007) que defendem a importância de se considerar o contexto sociocultural das crianças. Corroborando com essa ideia, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 71) ressaltam que “[...] não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças”. Portanto, cada criança possui um conjunto de especificidades e singularidades construídas em sua relação com o grupo social do qual faz parte. Compreender essas características e usá-las a favor da criança é sem dúvida um aspecto fundamental para a prática na educação infantil.

Já a **Professora 2** apresenta um olhar diferente sobre as crianças, enfocando características que para ela representam o coletivo da turma. Destaca a “curiosidade” como característica central das crianças com as quais trabalha e acrescenta a importância de seu papel na visão das crianças.

O que elas destacam pra mim é a curiosidade, que eles têm a mentezinha aguçada a cada oportunidade que eles têm que a gente expõe alguma coisa, também a forma que eles veem a tia, eles veem a tia como aquela pessoa que é exemplar. Então cada criança é uma característica diferente, é uma maneira diferente que é usada, e na realidade é aquilo que desenvolve mais ainda nosso potencial (PROFESSORA 2).

É possível supor que ela encontra nas crianças um potencial para criar e aprender. Nesse sentido, transmite a ideia de que a curiosidade infantil é o mote para o desenvolvimento da prática pedagógica. Essa compreensão se assemelha ao que está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) que apregoam a criança como o centro do planejamento. Vale salientar que tal concepção exige da professora uma postura aberta e flexível, a partir da escuta e da observação permanente das crianças, compreendendo-as não como consumidoras de conteúdos, mas também como produtoras de cultura. Assim, com sua

curiosidade e desejo de aprender, as crianças apontam para as diversas possibilidades de interação e colaboração na construção de saberes e experiências (BRASIL, 2009b).

O destaque dado à visão da professora “papel exemplar” mostra a importante função da relação com as crianças na prática pedagógica. A professora deixa clara a visão otimista das crianças em relação à “mestra”. Nesse sentido, Paniagua e Palacios (2007) salientam que, na educação infantil, professoras e professores são adultos de referência na orientação e apoio à criança, oferecendo a segurança afetiva necessária para seu crescimento, aprendizagem e socialização.

Tanto a **Coordenadora** como a **Diretora** tiveram opiniões parecidas no que concerne às crianças do CMEI. Diferente das professoras, elas apontam não as potencialidades, mas as fragilidades no que concerne aos aspectos socioeconômico e cultural, conforme expressam os trechos a seguir:

[...] observo que antes as crianças eram mais carentes, famílias mais carentes, hoje já observo assim que *tá* mesclado, *né?* Nós temos muitas crianças carentes, mas observo assim que a maioria não são tão carentes. Observo que as famílias não têm tempo para os filhos, devido a isso recebemos crianças muito agressivas, sem limites, o que está nos dando muito trabalho (COORDENADORA).

Cada uma tem suas características, mas são tratadas como um todo, sem diferenças. Crianças de família baixa renda (DIRETORA).

Ao afirmar que as crianças são “carentes” tanto a coordenadora como a gestora referem-se, sobretudo, ao fator econômico. Talvez por atuarem na gestão, elas possuam como foco de atenção o perfil socioeconômico das crianças que frequentam o estabelecimento. Isso é importante, pois colabora na construção de uma proposta pedagógica que vá ao encontro das necessidades e especificidades das famílias inseridas na instituição. Por outro lado, vale destacar também que há uma associação muito corrente entre carência econômica, carência afetiva e cognitiva. Assim, por pertencer a determinada classe social, a criança é muitas vezes rotulada como oriunda de uma família que não oferece afeto ou cultura, sendo, portanto, considerada incapaz de aprender. Há que se conhecer melhor as crianças, pois além de pertencerem a uma classe social, são também marcadas pelo gênero, etnia, religião e possuem saberes, experiências, ritmos e histórias diferenciadas que merecem ser ouvidas e consideradas tanto na prática pedagógica quanto na gestão da instituição. Portanto, é importante considerar a “multidimensionalidade” das crianças em seus diferentes contextos. (BRASIL, 2009b).

Outro aspecto apresentado pela coordenadora refere-se ao fato de que a ausência da família tem propiciado crianças “muito agressivas, sem limites”. Inicialmente, é preciso

considerar que a relação entre a creche, a criança e a família deve ser pautada em um clima de complementaridade e partilha de saberes e responsabilidades. Nesse processo, convém à instituição educativa estabelecer os mecanismos de comunicação e participação capazes de promover o diálogo sobre as especificidades da criança no contexto da prática pedagógica (BRASIL, 2009b). Por outro lado, a “agressividade ou ausência de limites” mencionada pela coordenadora pode também ser fruto de uma concepção equivocada acerca da criança pequena, uma vez que é comum atribuir-se às crianças exigências de concentração e disciplinamento dos corpos incompatíveis com seu desenvolvimento no âmbito da educação infantil (OLIVEIRA et al, 1992; RIZZO, 2000). Além disso, essa ideia também expressa uma visão preconceituosa e negativa sobre as famílias pobres.

Após refletirem sobre as crianças, as profissionais foram questionadas sobre as **famílias** das crianças com as quais trabalham. Os resultados apontam para o fato de que apesar de algumas especificidades, de maneira geral, as professoras, a coordenadora e a diretora foram enfáticas ao caracterizá-las como ausentes do CMEI, sobretudo no acompanhamento às crianças, e até como “desajustadas”. Isso pode ser observado nas falas a seguir:

Famílias com histórias bem diferentes [...] A questão econômica não justifica o mau comportamento [...]. Hoje em dia, as famílias estão muito desajustadas. *Tá* difícil. Se continuar do jeito que está, eu não sei se ainda vai ter alguma professora que vai querer trabalhar com educação infantil ou fundamental (PROFESSORA 1).

São distantes das crianças, somente 30% são presentes. Não têm tempo para conversar em casa. Ausentes na escola (PROFESSORA 2).

Querem que a escola cuide da educação e não só do pedagógico (COORDENADORA).

Falta de acompanhamento da família. Acha que a escola é tudo e é só um complemento (DIRETORA).

A **Professora 1** deixa claro que existem diversos tipos de famílias, cada qual com sua história e especificidade. Contudo, em sua fala, ela parece responsabilizar as famílias por comportamentos negativos adotados pelas crianças. Isso fica claro quando ressalta que as dificuldades econômicas não justificam o “mau comportamento” que ela atribui às crianças. Interessante notar que a professora não possui uma visão preconceituosa sobre as crianças com as quais trabalha, ao contrário, parece ter clareza de que o fato de serem crianças vulnerabilizadas pela pobreza ou exclusão social não determina os comportamentos infantis. Por outro lado, em sua fala é possível encontrar uma espécie de “desabafo” ao tratar das

dificuldades de ser professora de crianças pequenas diante dos contextos familiares cada vez mais diversos. Aqui a professora demonstra certa dificuldade em estabelecer uma relação dialógica com as famílias. Nesse sentido, é preciso considerar a necessidade de construção de uma dinâmica de cooperação e escuta a fim de que tanto a professora como as famílias sintam-se confiantes e valorizadas. Para tanto, há a necessidade de que a gestão colabore nesse processo, promovendo um clima democrático, associado a uma ação cooperativa (LÜCK, 2009).

Considerando as composições familiares, é preciso ter em mente que a relação entre a família e a escola não pode ser unidirecional e, nesse caso, centrada apenas nos interesses da instituição educativa (BRASIL, 2009b). Portanto, considerar as especificidades das famílias e das crianças implica uma atitude de respeito e compreensão, a fim de que sejam encontrados os caminhos para uma boa comunicação, o que certamente repercutirá na qualidade da educação oferecida em creches e pré-escolas.

Já a **Professora 2** centra sua atenção na ausência das famílias e arrisca dizer que uma boa parte está distante das crianças. Ao que tudo indica, ela parece responsabilizar as famílias e não se coloca como sujeito capaz de estimular uma parceria. Nesse caso, é possível que as famílias exerçam pouca participação na creche tendo em vista a pouca abertura para o diálogo. No âmbito da educação infantil, contudo, é conveniente lembrar que mesmo considerando a distância e as dificuldades de comunicação e partilha de poderes, a presença da família é fundamental na construção da prática pedagógica. Portanto, deve-se refletir sobre o que a instituição tem feito para ampliar a participação da família, considerando que as trocas de opiniões e conversas frequentes com os pais e/ou responsáveis são essenciais, pois favorecem o exercício da partilha de responsabilidades. No processo de colaboração com a escola, “[...] quando as famílias se sentem realmente ouvidas e respeitadas, também se mostram mais dispostas a ouvir e aprender” (PANIAGUA E PALACIOS, 2007, p. 217). Dessa maneira, não basta se ressentir da pouca participação dos pais, é preciso criar oportunidades para o diálogo, respeitando as necessidades e peculiaridades das famílias.

A **Coordenadora** e a **Diretora** concordam que a família espera muito da instituição, depositando nela responsabilidades que vão além da prática pedagógica. Parece que lidar com a expectativa das famílias acerca do trabalho desenvolvido na instituição é um desafio para a equipe gestora, uma vez que as relações com a família geralmente são permeadas por equívocos e falhas de comunicação. Na expectativa de apontar um caminho para essa relação, Souza (2003, p. 104) destaca a importância de a escola romper com a ideia de que “[...] a ‘boa educação’ vem do ‘berço’ e de que, se o aluno desrespeita, é porque os

pais não o ensinam a respeitar e, de outro lado, a ideia de muitos pais de que a escola tem de dar conta da formação da criança e do jovem, podendo ele se desincumbir dessa função”. A autora deixa claro que no que concerne às responsabilidades da família e da escola, é preciso repensar os conflitos que resultam desse relacionamento, em um clima de respeito, a fim de que seja possível a criação de canais de comunicação capazes de possibilitar o diálogo com as famílias e a sua participação no cotidiano escolar.

Ao falarem sobre a **função da educação infantil**, as entrevistadas deram respostas bastante diferenciadas, evidenciando que nenhuma das profissionais parece ter clareza sobre essa questão. Isso pode indicar a ausência de um processo de reflexão individual e coletivo sobre o tema, assim como a carência de unidade sobre os objetivos da instituição, tendo em vista que cada uma das profissionais pensa e conduz sua prática conforme seus interesses e demandas.

Em sua fala, a **Professora 1** destaca como função da educação infantil o trabalho com conhecimentos socialmente construídos, diferentes daqueles aprendidos na família. Por outro lado, ao que parece, a **Professora 2** compreende a educação infantil como espaço de desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões, conforme apontam os trechos abaixo:

Preparar o aluno para um conhecimento mais profundo a respeito do que é aprender, ler e escrever. A criança, quando entra no maternal, ela vai aprender coisas que em casa não consegue aprender como formas, cores, tamanho, subir, descer, são coisas que ela vai aprender com mais aperfeiçoamento com a professora. A educação infantil é fundamental, pois é uma base que vai preparando a criança, dando conhecimento melhor (PROFESSORA 1).

A nossa função na educação é construir ela num todo, *né?* Se fala de movimento e social, tudo isso somos incluídos e incumbidos nessa tarefa porque a partir do momento que nós estamos ali, nós temos que desenvolver um todo, na parte de socialização, psicológico, cognitivo, então é ali que eles vão fazer seu momento de conhecimentos na escola, que na realidade eles já vêm com aquele conhecimento de mundo e aqui estamos incumbidos de desenvolver as outras partes importantes na fase escolar do aluno (PROFESSORA2).

É possível notar na fala da **Professora 1** a atenção para os conteúdos com vista a uma escolarização precoce. Embora atue com crianças de apenas três anos de idade, não aparece a preocupação com as demandas das crianças, seu contexto sociocultural e o favorecimento de experiências significativas que talvez ainda não tenham vivenciado em seu contexto familiar. Convém lembrar que mesmo apresentando conteúdos novos, provenientes das várias áreas do conhecimento, é fundamental tomar como ponto de partida, o universo da criança, considerando seus saberes e relacionando-os com os novos conhecimentos, conforme

prevê a concepção de currículo expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Ao citar áreas do conhecimento e seus conteúdos, ela enfatiza que a educação infantil é uma “base” para a escolarização posterior. Nesse sentido, é possível que ela esteja tratando de “preparação” para o ensino fundamental. Nesse caso, é preciso considerar que como primeira etapa da educação básica, a educação infantil exige ser pensada na perspectiva de complementaridade e da continuidade (BRASIL, 2009b). Isso significa que deve vigorar um sistema de articulação com o ensino fundamental e não de mera preparação através de conteúdos que serão “exigidos” ou “cobrados” das crianças nos anos posteriores.

A **Professora 2** ressalta que a criança já traz conhecimento “de mundo” e que a educação infantil precisa oportunizar outras experiências. Essa fala se aproxima do que apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) que em seu artigo 9º, parágrafo I, afirmam a importância de que as práticas pedagógicas “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”. Assim, as crianças poderão ampliar suas aprendizagens por meio de práticas pedagógicas enriquecedoras que contemplem suas necessidades de movimento e interação como eixos centrais para aprender e se desenvolver plenamente.

Já a fala da **Coordenadora** remete ao binômio cuidar/educar. Ao que tudo indica, ela dá preferência a certas atividades que para ela são eminentemente pedagógicas, conforme expressa o trecho a seguir:

No meu ponto de vista, de acordo com nosso trabalho, nosso trabalho é o pedagógico, essa é a função da escola, trabalhar o pedagógico. Claro que também tem outras orientações, *né?* Mas a função principal seria o pedagógico, e a meu ver, está deixando a desejar devido a outros fatores. Observo que a professora, ao invés dela fazer o pedagógico, ela quer fazer o trabalho da família, como por exemplo, cortar as unhas, dar banho, não sei se é porque ela acha mais fácil fazer, trabalhar a parte da família que o pedagógico, a gente tem insistido nisso, nosso trabalho é o pedagógico (COORDENADORA).

É possível notar na fala da coordenadora uma crítica ao trabalho docente e uma visão restrita acerca da ação pedagógica na educação infantil. Assim, quando caracteriza como espaço estritamente pedagógico, a coordenadora faz uma clara distinção entre cuidar e educar e parece optar pelo educar, entendido como pedagógico, em detrimento das atividades de cuidado que para ela devem ser desenvolvidas pela família. Em se tratando de educação infantil, essa é uma visão superada tendo em vista que as ações de cuidado são eminentemente

educativas. Para Kramer (2011, p. 69), “[...] o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte”. Nesse sentido, tais experiências se expressam em práticas de cuidado e educação que acontecem no transcurso das interações entre adultos e crianças, seja na família ou na instituição de educação infantil, e não como ações distintas e isoladas. Assim, em ambas as instituições, a criança poderá aprender valores e exercitar experiências necessárias ao seu pleno desenvolvimento.

Do ponto de vista pedagógico, a **Diretora** parece ter dificuldade em caracterizar a função da educação infantil e relaciona com a estrutura de uma casa, na tentativa de ressaltar sua importância. Nesse sentido ela salienta:

A função da educação infantil, ela é... Eu considero assim o ápice, porque ela é o alicerce. Então se essa educação infantil não for bem estruturada, então ele não vai conseguir construir a casa dele no futuro, ela vai ser tipo assim uma muralha de barro, aí a educação infantil, ela requer profissionais capacitados, com conhecimento mesmo que possa *tá* passando de forma segura pra criança. Aí a gente percebe, assim, que nesse contexto existe a necessidade, assim, de *tá* aproveitando o que há de bom nessa criança de educação infantil, quem é essa criança de educação infantil, o que ela pode *tá* trazendo pra nós. E esse trazendo pra nós significa, assim, o currículo que a gente pode *tá* aproveitando, o que ele tem de cultura, o que é que ele pode *tá* contribuindo, nós também estamos recebendo, é coisa que a gente procura *tá* detectando (DIRETORA).

Quando associa a educação infantil ao alicerce de uma casa, entendendo-a como a “base” para os anos posteriores, parece que há a compreensão de educação infantil como preparação para o ensino fundamental, assim como ocorreu com a Professora 1. Não é demais destacar que tal concepção encontra-se fundada em uma perspectiva tradicional que desconsidera as especificidades das crianças em prol da reprodução de conteúdos, que não assegura as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (BRASIL, 2009a). Por outro lado, na mesma fala, a diretora traz aspectos essenciais para o currículo da educação infantil, ao defender que as crianças trazem uma “cultura” que deve ser “aproveitada” pela escola. Aqui me parece que a diretora teve acesso a alguns referenciais teóricos na área que permitem certa reflexão sobre o currículo, contudo, talvez não tenha o aprofundamento necessário para inseri-los ou mesmo relacioná-los ao cotidiano da creche, tendo em vista que na prática ela defende o uso incondicional do livro didático e do respectivo manual da Projecta.

Continuando a reflexão sobre a educação infantil, as entrevistadas foram questionadas acerca do **papel da professora de educação infantil**. Apesar de apresentarem alguns aspectos importantes, como por exemplo, a formação docente, de maneira geral,

também aqui foi possível encontrar certa fragilidade teórica, bem como a ausência de uma reflexão coletiva sobre o assunto, uma vez que, apesar de todas trabalharem há mais de uma década com educação infantil, elas não conseguem estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática, e apresentar uma visão teórico-metodológica sobre sua práxis, conforme pode ser percebido nos trechos a seguir:

O professor tem que estar preparado, capacitado para desempenhar o seu papel dentro da sala de aula. A cada dia ele tem que se reciclar, buscar ideias novas, conhecimentos novos para lidar com a criançada. Por que os meninos hoje estão vindo tão cheios de energia que se você não estiver preparado, eles ficam aqueles meninos aleatórios dentro da sala. Eles têm um poder de se envolver nas brincadeiras que se você não tiver um domínio você não consegue, porque o que eu vejo hoje, as crianças pensam muito em brincar. As brincadeiras estão muito afloradas, a sexualidade, as brincadeiras de luta, brincadeiras que não estão adequadas dentro da sala de aula, no momento, porque eles querem misturar brincar com estudar. Porque tudo tem o seu momento, tem hora para tudo, hora do lanche, da atividade e tem crianças que não estão querendo separar (PROFESSORA 1).

É o tudo, é como eu já falei: a gente faz a parte do tudo na educação infantil, o desenvolver do conversar, do lidar com o colega, do lidar com as tias, até com a própria família, é o coletivo em geral, que eles costumam se adaptar ao coletivo e a professora trabalha tudo isso. A mestra trabalha tudo isso, é uma profissão assim árdua, comprometedora, mas bem gratificante quando a gente se sente naquele papel de fazer a maior parte e saber que ela depende da gente naquele momento, que aquilo que a gente vai passar é uma coisa, reflexão do futuro dela, né? E se passarmos um mau conteúdo, uma má impressão, uma má atitude a criança também vai ter reflexo daquilo que nós estamos passando pra ela naquele momento. Então é uma tarefa bem difícil, mas é gratificante (PROFESSORA 2).

Na concepção da **Professora 1**, o trabalho com a educação infantil requer um/a professor/a com uma ampla formação e sempre em busca de “novos conhecimentos”, uma vez que as crianças estão vindo “cheios de energia”. Essa preocupação com uma formação de qualidade rompe com as perspectivas tradicionais de que qualquer pessoa poderia atuar na educação infantil e parece denotar o compromisso com a educação das crianças que exige, de fato, um/a profissional especializado/a, “[...] pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamento e registros” (BRASIL, 2009b). Por outro lado, a professora parece interpretar como aspecto negativo o fato de as crianças centrarem maior atenção nas brincadeiras e não respeitarem os demais momentos da prática pedagógica, ao “misturar brincar com estudar”. Nesse sentido, ela parece desconhecer as demandas das crianças pequenas e o modo como elas aprendem e constroem seu conhecimento. Em sua fala, ela se contrapõe ao que está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) que em seu artigo 9º mostra a importância de que as práticas educativas sejam

norteadas pelas interações e brincadeiras. Portanto, a apropriação de conhecimentos pela criança e sua imersão nas mais diversas linguagens se dá especialmente através de uma prática lúdica.

Para a **Professora 2**, o papel da professora de educação infantil é bastante amplo e envolve todos os aspectos da educação da criança. Acrescenta que, apesar de não ser uma tarefa fácil, é bastante gratificante em função das próprias crianças. Salienta a responsabilidade docente no que se refere a todos os aspectos da educação da criança, “a gente faz a parte do tudo na educação infantil” em suas relações e experiências coletivas. Nesse sentido, ela parece não reconhecer nos outros sujeitos a possibilidade de partilha das responsabilidades. Talvez, a família e a coordenação da instituição não sejam compreendidas como parceiras no processo educativo. Além disso, faz uma reflexão sobre a importância do/a professor/a de educação infantil, o impacto de seu trabalho para a vida das crianças e suas responsabilidades no que tange à transmissão dos conhecimentos. Isto remete a Cruz (2010, p.355), quando assinala que em relação à criança, o/a professor/a da educação infantil se responsabiliza pelo “[...] conjunto total das suas necessidades, possuindo tanto uma função pedagógica como de cuidados (que são referentes a todos os aspectos, não apenas à alimentação, higiene ou prevenção de acidentes, como comumente é considerado), que devem estar articuladas e interligadas”. Assim, a autora explicita que, em decorrência das especificidades da criança pequena, o professor possui papel fundamental de alicerçar o desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões.

Na visão da **Coordenadora**, é papel do/a professor/a de educação infantil preparar as crianças para os anos posteriores de escolarização. Sugere que a prática docente esteja centrada nos aspectos pedagógicos, conforme o trecho abaixo:

Cuidar das crianças com carinho, respeito, orientar de acordo com as necessidades que forem aparecendo, trabalhar o pedagógico com mais intensidade, preparar melhor essa criança para as séries seguintes. De acordo com a proposta pedagógica do município, trabalhar toda aquela sequência de expectativas de aprendizagem da criança. A professora fica a desejar, porque fica mais no cuidar da higiene (COORDENADORA).

Mais uma vez, assim como em sua concepção de educação infantil, ela relaciona o termo pedagógico à ideia de educar em detrimento do cuidar, que para ela parece ser menos importante. É possível supor que nesse processo ela considere que o papel da professora seja o desenvolvimento de uma prática pedagógica “de acordo com a proposta pedagógica do município, trabalhar toda aquela sequência de expectativas de aprendizagem da criança” focada nas atividades provenientes do livro didático. Aqui é notória a ideia de

antecipação/preparação para o ensino fundamental que nega a criança como sujeito concreto que precisa ser reconhecida no âmbito da educação infantil com o direito de ser educada conforme suas especificidades, respeitando-se suas singularidades e formas de aprender (BRASIL, 2009b).

Na fala da **Diretora** não é possível encontrar claramente o papel do/a professor/a de educação infantil, porém ela deixa claro que nesse processo é fundamental que os/as profissionais conheçam a realidade das crianças com as quais trabalham.

Aí essa atribuição que a gente passa, que seja diagnosticado, ver realmente quem é essa criança, procurando saber quem são essas famílias [...] de *tá* fazendo essa entrevista com os alunos, *tá* querendo saber quem são essas famílias realmente que nós estamos, muito embora o diretor procure *tá* conhecendo [...] Então nós temos essa necessidade pra que nós possamos *tá* melhorando o dia a dia desse aluno aqui. Pra que essa educação infantil possa *tá*, digamos assim, sendo aplicada de forma devida (DIRETORA).

Ela faz uso do termo “diagnóstico” como forma de professoras e professores conhecerem as crianças em suas especificidades e sugere inclusive uma “entrevista” com crianças e famílias a fim de que seja possível melhorar o trabalho desenvolvido na educação infantil. Chama a atenção o fato de incluir a criança na entrevista. Isso pode significar certa abertura para a escuta das opiniões e sentimentos das crianças. Tal ideia é corroborada por Sarmiento (2005, p. 373) quando destaca que “as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de os fazerem de modo distinto e de usarem para lidar com tudo o que as rodeia”. Nesse sentido, é imprescindível que a criança fale por si mesma e seja escutada em suas proposições. No que tange às famílias, essa perspectiva se aproxima das proposições de Bassedas, Huguet e Solé (1999) que apontam a entrevista como um importante canal de comunicação entre família e escola, favorecendo o conhecimento mútuo que enriquece a prática pedagógica.

Ainda no campo das concepções que permeiam a prática pedagógica e tentando uma aproximação mais direta com a perspectiva das entrevistadas acerca do tema do presente trabalho, as profissionais foram convidadas a falar sobre o que entendem por **currículo**. Na ocasião, somente a **Professora 1** não tratou de currículo de uma maneira geral e, em sua resposta, abordou especificamente o currículo da educação infantil. Contudo, as demais fizeram interessantes reflexões sobre o tema, pois cada uma a seu modo apontou uma perspectiva sobre a temática em questão.

A **Professora 2** parece compreender o currículo como documento prescrito, elaborado por outros sujeitos a fim de que seja desenvolvido na instituição. Apesar disso, ela destaca aspectos interessantes que podem dar novos significados à prática pedagógica. Sendo assim, salienta:

O currículo é aquilo que na maioria dos sistemas a gente já recebe pronto, *né?* E é bom quando nós podemos inserir nesse currículo já pronto coisas diferenciadas de acordo com a realidade do nosso aluno, da família do nosso aluno. Nós temos o currículo, temos muita coisa a seguir nele, mas não à risca, eu quando falo de currículo, ele é uma parte do nosso sistema, mas que nem todas as vezes ele pode ser cumprido da forma como ele vem ditando, nós somos construtores, temos que ser construtores também desse currículo, e é bom quando nós fazemos o diferencial inserindo nesse currículo que nós já recebemos. Então na educação infantil nós temos essa oportunidade, essa oportunidade de inserir algo diferenciado que não seja só aquilo já pronto (PROFESSORA 2).

É possível perceber que mesmo definindo o currículo como um documento que chega à instituição escolar, que “na maioria dos sistemas a gente já recebe pronto”, a Professora 2 deixa claro que esse currículo recebido não pode ser plenamente cumprido e que a realidade das crianças e famílias precisa ser considerada e inserida. Em sua fala, a professora contrapõe-se à tradicional ideia de reprodução de conteúdos definidos *a priori*. Apesar de salientar a existência de um documento oficial que direciona a prática pedagógica, o que revela uma visão restrita do termo, ela reconhece na ação docente a oportunidade de construção, o que pode significar uma abertura para que sejam incluídos aspectos mais significativos no processo educativo. Contudo, ao que tudo indica, a professora sente dificuldades em subverter essa ordem imposta pela Secretaria de Educação por meio da Projecta. Considerando-se que a seleção de conteúdos escolares está diretamente ligada aos interesses e aspirações das classes hegemônicas, cabe ao/a professor/a interligar tais conteúdos à realidade cultural das crianças, a fim de que, em uma perspectiva de resistência e transformação, as crianças e suas famílias tenham seus saberes e manifestações culturais valorizados e reconhecidos no ambiente escolar (GIROUX, 2005; APPLE, 2006).

A **Coordenadora** é bastante direta ao afirmar que currículo “é toda aquela sequência de conteúdos que são trabalhados nas séries, desde o berçário ao ensino médio”. Aqui fica clara a ligação com rol de conteúdos ou expectativas de aprendizagem. Tudo indica que a concepção de currículo defendida assemelha-se a um paradigma tradicional no qual os conteúdos não estão vinculados às demandas e experiências dos sujeitos do processo educativo. Nessa perspectiva, o currículo ignora as práticas sociais das crianças e inibe qualquer possibilidade de interação e participação. Ao que parece, sua visão corrobora com as

teorias de reprodução social no qual a escola tem o papel de reproduzir os conhecimentos socialmente construídos e conseqüentemente os modos de produção capitalista, tendo como foco a mera transmissão, sem espaço para a contestação ou transformação (SILVA, 2005).

Para a **Diretora**, o currículo “é o universo da criança. A gente não pode *tá* dando conteúdo já pronto, a gente tem que buscar ver o que essa criança traz de bom pra nós”. Assim, ela defende que não sejam trabalhados conteúdos “prontos”, mas que a professora encontre nas crianças os elementos necessários para contextualizar o currículo. Essa fala parece expressar uma concepção de currículo menos tradicional e mais próxima das teorias de reprodução social, uma vez que rejeita a ideia de reprodução de conteúdos prontos e abre espaço para o diálogo com os conteúdos provenientes do contexto sociocultural das crianças. Entretanto, é preocupante quando a diretora afirma a necessidade de que a professora “busque o que a criança traz de bom”. Essa fala tanto pode ser apenas uma forma de expressão sem maior significado, como também pode ancorar um conjunto de (pré) conceitos sobre a cultura da criança, expressos em um currículo oculto, que ao invés de ser considerada e colocada em discussão, torna-se alvo de julgamento e crítica, ou é simplesmente desconsiderada pela escola. Vale lembrar que a Pedagogia deve validar a cultura popular expressa pelos alunos nas escolas e não os interesses e valores dos adultos sejam eles/as professores/as ou administradores/as (GIROUX, 2005).

Em se tratando de **currículo da educação infantil**, a **Professora 1** deixa claro que “é recheado de estratégias, de itens para se trabalhar. Metas a serem atingidas. Difícil de ser executado”. Ao que parece, ela entende currículo como documento definido por outros e que precisa ser posto em prática pelo/a professor/a. Essa perspectiva restrita, de certo modo, marginaliza crianças e professores/as, na medida em que são excluídos/as do processo de reflexão sobre o que aprender e como as crianças devem lidar com os diferentes tipos de conhecimento.

Na opinião da **Professora 2**, o currículo da educação infantil não está fechado em um documento prescrito fundamentado apenas nos interesses do adulto e pode contar com a participação das crianças. Nesse sentido, salienta:

Então eu acho importante também o aluno ajudar a construir o currículo, *né?* As coisas hoje estão bem modernas e na educação infantil não é diferente, se bem que nós podemos usar as atitudes, a forma pra inserir já que ele não tem ainda a capacidade de escolher aquilo que quer fazer, de estudar pra ser inserido da forma que o sistema pede, mas eu posso ver a realidade dele como seria melhor pra inserir (PROFESSORA 2).

A **Professora 2** inicia abordando a possibilidade de que as crianças colaborem no currículo³⁷. Isso é importante, pois denota uma concepção de currículo articulado às práticas culturais das crianças. Contudo, mais adiante ela afirma que a criança “não tem ainda a capacidade de escolher aquilo que quer fazer, de estudar” e defende que o/a professor/a faça essa mediação entre o que a criança deseja, mas ainda não é capaz de expressar. É importante destacar que, no caso das crianças pequenas (antes dos três anos de idade), a professora precisa observar os gestos, choros e interações a fim de considerá-las na construção do currículo (BRASIL, 2009b). Entretanto, esse não é o caso, tendo em vista que a professora em questão trabalha com crianças de quatro a cinco anos de idade, que falam bastante, contam histórias, enfim, se expressam plenamente por meio da linguagem oral. Nesse sentido, ao que parece, embora entenda que o currículo é construção coletiva, ela ainda não possui uma concepção de criança competente, capaz de participar nas escolhas e tomadas de decisão, de ser também autora em seu processo formativo (SARMENTO, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

É interessante notar que apesar de possuírem a mesma formação inicial, o curso Normal Superior, oferecido pela mesma instituição de ensino, as professoras apresentam concepções diferentes sobre o currículo da educação infantil. Isso pode demonstrar que as apropriações teóricas não dependem somente do modo como é oferecida a formação, mas de aspectos fundamentalmente subjetivos de cada sujeito. Além disso, talvez o fato de a Professora 2 ter cursado especialização em psicopedagogia tenha ampliado sua visão acerca da aprendizagem e desenvolvimento infantil e, de algum modo, suas concepções sobre infância e currículo da educação infantil também podem ter sido ressignificadas.

Para a **Coordenadora**, um currículo para a educação infantil é algo importante, pois poderia colaborar e “orientar melhor os professores” em sua prática pedagógica. Assim, ela destaca:

Acho que seria bom, poderia orientar melhor os professores, o que realmente trabalhar e como trabalhar. Acho que desde o cuidado, como já é trabalhado, né? Cuidado com o corpo, cuidado com a saúde, o desenvolvimento da linguagem oral, acho que é isso, coisas por aí com essas crianças, precisam por falta daquela presença da família, acho que praticamente tudo a professora precisa tá trabalhando (COORDENADORA).

³⁷ Vale lembrar que a professora pode ter sido influenciada pelo objetivo da pesquisa, já que no início do semestre apresentei em reunião com a equipe, as linhas gerais da investigação.

Em sua fala, a Coordenadora aponta os cuidados essenciais e o desenvolvimento da linguagem oral como conteúdos importantes. Em termos de linguagens, ela sugere apenas o desenvolvimento da linguagem oral e não enfatiza as artes visuais, o movimento, as brincadeiras, enfim aspectos ligados às culturas infantis e que, portanto, deveriam identificar a ação pedagógica na educação infantil. Aqui é notório que, corroborando com sua concepção de educação infantil, já expressa neste trabalho, para ela, cabe ao currículo a preparação da criança para a continuidade do processo de escolarização e não o desenvolvimento integral da criança, considerando-a na sua multidimensionalidade. Por fim, ressalta a importância de que o currículo seja abrangente “por falta daquela presença da família acho que praticamente tudo a professora precisa *tá* trabalhando”. Ao que tudo indica, para ela o currículo é o documento em si, composto de proposições que orientam a prática pedagógica.

Já a **Diretora**, apenas reforça o que foi dito anteriormente, ao considerar importante inserir o universo da criança, seus valores, no currículo da educação infantil, desde que esteja restrito ao “que a criança traz de bom”. Assim, ela salienta:

Eu também considero esse universo que ele convive, o que é que digamos assim a criança no trajeto da casa dele pra cá, o que é que ele pode *tá* trazendo pra nós? Nessas orientações é passado, que muitas das vezes o professor deixa passar, enquanto é muito importante para aquele aluno e poderá *tá* sendo importante para os demais também naquele momento. Então eu acho, assim, que faz com que esses valores deles também sejam resgatados de alguma forma. *Tá* priorizando o que há de bom nesse e *tá* aplicando na educação infantil (DIRETORA).

É relevante perceber que ao afirmar “nessas orientações é passado, que muitas das vezes o professor deixa passar, enquanto é muito importante para aquele aluno e poderá *tá* sendo importante para os demais também naquele momento”, a Diretora parece demonstrar que nos momentos de reunião ou formação as professoras recebem algum tipo de informação ou orientação no sentido de reconhecer o universo cultural das crianças. Mas é importante notar que nenhuma professora e nem mesmo a coordenadora fez menção a esse fato. Aqui cabe repensar a “qualidade” ou mesmo o “formato” do processo de formação continuada oferecido pela Projecta e seu impacto na prática pedagógica.

No que concerne ao currículo da educação infantil, ao seu modo, cada uma apresenta um aspecto diferente do tema. A Professora 1 parece possuir uma visão mais tradicional, uma vez que concebe currículo como documento pronto, portanto, “difícil de executar”. Já a Professora 2 aponta para uma reflexão mais contemporânea ao reconhecer a possibilidade de inserção das crianças. A Coordenadora também parece vincular currículo a um documento pré-estabelecido e que precisa ser criteriosamente seguido, pois ao afirmar que

“seria importante” ela nega a existência de um currículo em ação. A Diretora, apesar de ressaltar o universo da criança, parece não ter elementos teóricos na área que ampliem sua reflexão. Nesse sentido, é provável que o currículo da creche não seja alvo de discussão e debate entre as profissionais e talvez por isso cada uma busque o caminho mais seguro ou conveniente para trilhar sua prática pedagógica.

Contra-pondo-se a essa perspectiva, Zabalza (1998) destaca a importância de que a estrutura curricular tenha como referência o “mundo cultural e existencial da criança”, isto é, as necessidades de movimento, comunicação e interação próprios da criança pequena. Isso significa abandonar os modelos rígidos e construir processos dialógicos envolvendo crianças, famílias e professores/as. Entretanto, essa é uma prática difícil de ser exercitada por esse grupo de professoras quando as concepções da coordenação e do sistema que norteia a ação docente apontam para uma concepção de currículo pronto, como “receita pedagógica”, o qual as professoras devem reproduzir. Esse pensamento acaba por engessar a prática docente que passa a ser orientada e monitorada para esse fim.

5.2.2 Como caracterizam e o que pensam sobre a prática pedagógica

Nesse segundo eixo, o foco esteve centrado nas especificidades que marcam a prática docente a fim de que fosse possível compreender o currículo que se faz presente no dia a dia da instituição e de que maneira professoras, coordenadora e diretora conduzem e também são conduzidas; assim como compreender o modo como crianças e famílias são envolvidas na estruturação da rotina, elaboração e execução do planejamento, seleção de conteúdos e organização do trabalho pedagógico. Tudo isso com o propósito de caracterizar as possibilidades de participação e inserção de saberes e experiências de crianças, famílias e professoras no currículo do CMEI.

Inicialmente as profissionais foram convidadas a caracterizar a rotina das turmas. Importante perceber que, conforme já descrito neste trabalho, há uma rotina estabelecida que, por seu caráter flexível, pode ser modificada conforme os interesses das professoras. Nesse caso, foi possível notar que cada uma tem um modo de entender e trabalhar com a rotina, conforme destacam:

A rotina é sempre essa, sempre a gente *tá* mudando as brincadeiras, mostrando brincadeira diferente e envolvendo também o aprendizado dentro da brincadeira (PROFESSORA 1).

A rotina em si é uma coisa cansativa que tem que ser modificada de vez em quando, porque as crianças cobram e a gente tem que mudar (PROFESSORA 2).

Conversando com a criança perguntando se ela gostou e se deseja voltar amanhã (COORDENADORA).

Na sala existe um roteiro, a gente organiza em reunião, então cada professor idealizou a forma como seu dia a dia vai ser trabalhado (DIRETORA).

Parece ser consensual que no desenvolvimento da prática pedagógica existe uma rotina fixa definida na instituição. Contudo, ela sofre alterações seja na mudança das brincadeiras “mostrando brincadeira diferente e envolvendo também o aprendizado dentro da brincadeira” como ressalta a Professora 1; a fim de que o trabalho não se torne cansativo, “porque as crianças cobram e a gente tem que mudar” como salienta a Professora 2; ou mesmo perguntando à criança se ela “gostou e deseja voltar amanhã” como destaca a Coordenadora. Nesse processo, cada turma possui uma rotina diferente, resultado das relações entre crianças e professoras. Assim, ainda que haja um modelo pré-estabelecido, são as peculiaridades de cada sujeito e mesmo o currículo oculto que dá o tom da prática pedagógica. Isso é interessante, pois revela que há uma abertura para o diálogo, para a escuta de crianças e famílias. Contudo, talvez as maiores barreiras sejam justamente as concepções das professoras sobre currículo que, conforme expresso no item anterior, podem não oportunizar a influência dos desejos e possibilidades de crianças e famílias.

Ao serem indagadas sobre a existência do **planejamento** e como se dá sua elaboração, é comum nas falas a presença das orientações da Projecta. Contudo, cada uma apresenta algumas especificidades sobre esse momento, conforme apontam os trechos a seguir:

Olha, o planejamento, a gente tem o manual que dá passo a passo como a gente deve planejar só que o manual é só um pouco, mas a gente tem que complementar muito essa metodologia, porque às vezes ele vem só mais ou menos dando um norte do que você deve fazer, porque na realidade a metodologia maior mesmo é a nossa, que a gente cria que envolva o período todinho das quatro horas, porque eles colocam pouco, não é muita coisa não (PROFESSORA 1).

A gente faz planejamento quinzenal, depois nós temos essa rotina diária que é o plano de aula, são desenvolvidos durante a semana, inclusive nós sempre nos juntamos no mesmo período pra gente realizar essa atividade (PROFESSORA 2).

A **Professora 1** relata que o plano é feito em conformidade com o manual da Projecta, sendo que há necessidade de complementação uma vez que, segundo ela, “na realidade, a metodologia maior mesmo é a nossa, que a gente cria que envolva o período todinho das quatro horas, porque eles colocam pouco, não é muita coisa não”. Aqui aparece

um aspecto fundamental na prática docente que está na iniciativa e autonomia do/a professor/a em relação ao material didático. Ainda que haja a obrigatoriedade da utilização do livro didático e das orientações metodológicas da Projecta, a professora parece se reconhecer como sujeito de sua prática que, portanto, tem a possibilidade de modificar o que está proposto e de alguma maneira tomar como referência as crianças com todas as suas demandas. Assim, o manual seria uma importante referência para o plano, mas não o protagonista, na verdade, as crianças deveriam protagonizar a ação docente na medida em que, com suas peculiaridades, dão as pistas necessárias para a elaboração do planejamento. Assim o plano poderia conter as vozes das crianças, famílias e das próprias professoras que são de fato os sujeitos da prática pedagógica (BRASIL, 2009b).

Já a **Professora 2** ressalta a importância do trabalho em grupo. Essa prática é importante, pois colabora na troca de ideias e no enriquecimento do trabalho. Entretanto, não se pode esquecer que o plano de uma turma não deve ser igual ao da outra, tendo em vista que são crianças diferentes, com realidades diversas que devem ser consideradas e inseridas na prática docente. Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999), as peculiaridades de cada turma, exigem decisões que não podem ser tomadas e tampouco adotadas por todo o grupo de professores/as, visto que correspondem às necessidades de um grupo específico de crianças. Assim, é importante que o encontro de planejamento torne-se um espaço para a reflexão e debate sobre as dificuldades e possibilidades da ação pedagógica tendo em vista as especificidades de cada grupo de crianças. Dessa forma, as professoras estarão escutando sua turma e planejando atividades que efetivamente correspondam às demandas e potencialidades da turma.

A **Coordenadora** destaca que o planejamento é realizado em conformidade com as orientações da Projecta com centralidade no material didático. Ao que parece, não há em sua fala qualquer possibilidade de rompimento com a estrutura imposta, ainda que seja para discutir o que está posto, conforme o trecho a seguir:

O planejamento atualmente, nós temos o Projecta que nos orienta, assessores, temos a proposta do município, a proposta pedagógica. O Projecta fornece um manual para o professor de acordo com as expectativas de aprendizagem do livro didático. É através desse manual que a professora realiza seu planejamento, dentro daquela estrutura já colocada por eles, desde a metodologia até o relatório final (COORDENADORA).

É fácil perceber que como coordenadora, ela se propõe a cumprir fielmente as determinações da Projecta, sem espaço para crítica. Tal atitude parece denotar certa subserviência e comportamento acrítico, uma vez que, como líder do grupo de professores, a

coordenadora poderia exercer seu papel de intelectual transformador, incentivando a equipe a discutir as proposições e condições de trabalho que lhes são oferecidas a fim de que pudessem assumir “[...] seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos” (GIROUX, 1996, p. 162). Dessa maneira, as demandas das crianças, professoras e famílias poderiam ser inseridas na dinâmica do planejamento, legitimando não apenas os interesses da SEMED/Projecta, mas, sobretudo, dos sujeitos do processo educativo. Vale destacar que essa visão sobre o planejamento dificulta muito qualquer participação/intervenção da comunidade escolar.

A **Diretora** faz referência ao planejamento mensal e ressalta que esse é o momento para que as professoras apresentem as dificuldades enfrentadas no transcurso da prática pedagógica e salienta:

A gente planeja uma vez no mês, a gente não recebe as crianças, aí a gente já senta e nós vamos *tá* ouvindo também qual é a dificuldade do professor em *tá* aplicando aquele conhecimento, o que ele acha, se *tá* precisando, o que *tá* faltando pra que ele aplique da forma como tem que ser aplicada, qual é a proposta do município, aí, às vezes, eu não tenho a resposta, aí eu vou lá. Olha, eu tenho dificuldade nisso, porque quando a gente não sabe a gente tem que ir atrás. E eu acredito também que o gestor é isso, não é obrigado a saber de tudo, porque a gente *tá* procurando inovar os conhecimentos sempre (DIRETORA).

Ela destaca seu papel como interlocutora entre as orientações do município e a execução do plano pelas professoras. É interessante perceber que o discurso da diretora coaduna-se com uma perspectiva participativa e dialógica, contudo, tal prática não foi observada no período de pesquisa³⁸. É possível supor que a diretora compreende a necessidade de que o planejamento seja um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica tendo a gestora como uma mediadora importante. Sobre esse aspecto, Bassedas, Huguet e Solé (1999) alertam para que durante as reuniões com a equipe, a pessoa mediadora conduza o trabalho em um clima de incentivo à participação e ao respeito pela diversidade de opiniões. Além disso, é importante que o planejamento seja feito em co-participação, com plena participação de todos/as na tomada de decisões, em perspectiva colegiada. Entretanto, diferente do que as autoras apontam, na prática observada, por algum motivo, a diretora não

³⁸Conforme descrito em capítulo anterior, durante o período de observação no primeiro semestre de 2013 foram realizados três encontros de planejamento. Em nenhum desses momentos, houve oportunidade para a partilha das angústias, dificuldades das professoras e busca de alternativas para a superação dos problemas. De modo geral, a coordenadora e a diretora repassavam as informações que eram ouvidas e registradas sem discussão.

implementa essa ideia, o que prevalece é uma visão administrativa na qual as determinações devem ser cumpridas sem questionamento.

Sobre escolha dos **conteúdos e das atividades** a serem desenvolvidos com as crianças, as profissionais mais uma vez colocam em destaque o livro didático da Projecta. Entretanto, algumas salientam a necessidade de complementação no âmbito metodológico ou em função de fatores externos, como o calendário escolar. Nesse sentido, elas ressaltam:

No manual, ele já vem dizendo o que você vai trabalhar na sala de aula, *né?* [...] Então tudo dentro do conteúdo do livro, se a gente, por exemplo, quer mostrar outra brincadeira a gente já coloca uma metodologia diferente. Não, vamos trabalhar outro tipo de brincadeira, outra brincadeira que nós vamos criar, não só a brincadeira que ele *tá* falando no livro, *né?* Então a gente sempre complementa, a gente sempre cria mais outra metodologia, mostra outro brinquedo (PROFESSORA 1).

Bem nós temos os conteúdos dos livros que são fornecidos pela Secretaria de Educação, nós temos também projetos que nós trabalhamos que nós inserimos intercalados nesses conteúdos que nós trabalhamos afetividade, projetos de datas comemorativas, respeito, tudo isso nós inserimos junto com os conteúdos já lançados pelos livros que a gente recebe (PROFESSORA 2).

Já vem no livro, já vem no manual, aí só ver quais são os conteúdos que vão trabalhar naquele mês, de acordo com as turmas, e de acordo com aqueles conteúdos daquele mês vão fazendo o planejamento diário (COORDENADORA).

Esse conteúdo já vem pronto! Então a gente procura *tá* adequando da melhor forma, mas a proposta é que a gente não fuja daquilo, tanto é que existe uma cartilhazinha para os professores *tarem* seguindo aquele norte todinho, diretinho. Mas aí o professor tem lá o espaçozinho dele de *tá* dizendo se ele alcançou, *né?* Qual foi a dificuldade dele, porque essa proposta também existe suas preocupações de *tá* melhorando cada vez mais (DIRETORA).

As **Professoras 1 e 2** são enfáticas ao destacar que tanto os conteúdos quanto as atividades desenvolvidos com a turma são direcionadas pelo livro didático e, assim como a **Coordenadora** e a **Diretora**, ratificam esse posicionamento. A Diretora reforça essa ideia salientando que “[...] a proposta é que a gente não fuja daquilo, tanto é que existe uma cartilhazinha para os professores *tarem* seguindo aquele norte todinho”. Chama a atenção como as profissionais recebem as imposições da Projecta e sequer discutem essa centralidade. É provável que a fala da diretora seja um fator decisivo no cumprimento do livro como “cartilha” e não como uma referência para a prática docente. Dessa forma, as professoras ficam presas ao material e com pouca força para criticar ou inovar diante do que é proposto.

Portanto, a parceria SEMED/Projecta, ao impor a obrigatoriedade de um livro didático e um sistema de ensino que não reconhece os saberes de professores/as, crianças e famílias, de certa maneira, impossibilita ou pelo menos não estimula a inclusão de conteúdos

ligados ao cotidiano da criança e de sua família. Tal perspectiva contrapõe-se às orientações legais e aos documentos oficiais do Ministério da Educação que colocam a criança como o centro do planejamento, e os conteúdos ligados à experiência das crianças observadas e escutadas pelos/as professores/as no cotidiano da prática pedagógica (BRASIL, 2009b). Sendo assim, a seleção de conteúdos que ocorre na instituição deveria considerar a escolha e a percepção das necessidades das professoras, crianças e suas famílias.

Entretanto, as professoras apresentam também outras possibilidades de enriquecimento da prática pedagógica que vão além dos conteúdos e atividades propostos pelo livro didático. Nesse sentido, a **Professora 1** acrescenta com relação à metodologia: “A gente sempre complementa, a gente sempre cria mais outra metodologia”. Assim, ela pode agregar outras possibilidades. Já **Professora 2** destaca o trabalho com as datas comemorativas e os projetos didáticos, ressaltando: “Tudo isso nós inserimos junto com os conteúdos já lançados pelos livros que a gente recebe”.

Na educação infantil, existem algumas tendências recorrentes no planejamento e seleção de conteúdos, dentre as quais se destacam o **calendário de eventos** ou **datas comemorativas**, como forma de estruturar a prática pedagógica no calendário religioso, civil e comercial. Nesse caso, convém considerar que é importante que as crianças tenham acesso e vivenciem as práticas de seu grupo social. Contudo, esses momentos não podem ocupar o centro da prática pedagógica, por isso “[...] é preciso muita reflexão para optar na forma de propô-las” (BRASIL, 2009b, p. 54). Tal perspectiva conduz à fragmentação e ao empobrecimento do conhecimento, ao mesmo tempo em que se corre o risco de menosprezar o potencial da criança. No que tange aos projetos didáticos, é interessante que surjam temas geradores que contemplam certas necessidades e especificidades das crianças (HERNANDEZ; VENTURA, 1998; BRASIL, 2009b).

No caso da **Diretora**, embora exija o cumprimento do que está proposto no material da Projecta, ela apresenta um aspecto interessante que reside na possibilidade de aprimoramento do trabalho na medida em que “[...] o professor tem lá o espaçozinho dele de tá dizendo se ele alcançou, né? Qual foi a dificuldade dele, porque nessa proposta também existem suas preocupações de tá melhorando cada vez mais”. Aqui, parece surgir, ainda que muito superficialmente, um caminho para a reflexão sobre as dificuldades no uso do livro didático, uma avaliação das atividades propostas e autoavaliação de professoras e crianças. Nesse sentido, seria possível que as professoras assumissem seu verdadeiro papel como intelectuais que pensam, refletem e discutem os conteúdos apontados no livro didático, diante

das peculiaridades da prática pedagógica, sobretudo, os contextos expressos por crianças, professoras e famílias (GIROUX, 1996).

Mesmo ciente de que a prática pedagógica é direcionada pelo material da Projecta, perguntei sobre quem orienta e quais são as **referências para o planejamento**, na expectativa de que os sujeitos (crianças, famílias e professoras) e outros documentos fossem considerados nesse processo. Contudo, as profissionais mais uma vez reforçam a presença do manual da Projecta, conforme expressam os trechos abaixo:

Só o manual, a não ser que a escola, ou a Secretaria diga não, vamos trabalhar um projetinho, criar na escola um projetinho brincadeira. Aí a escola vem, reúne todo mundo e fala: Olha, nós vamos trabalhar tantas semanas com o projetinho brincadeira. Aí você vai trabalhar aquele projetinho envolvendo ali no dia a dia, durante o período da semana, você vai colocando aquele projetinho. Aí, cada projetinho você coloca junto com o conteúdo do dia. São projetos que a escola cria uma forma de chamar mais atenção da criança criando não só o conteúdo do livro, mas outro projeto também! (PROFESSORA 1).

É eles têm todo um roteiro, um manual, eles têm um roteiro que a gente segue *ele*, a gente segue da forma que eles mandam e mais alguma coisa a gente intercala, mais alguma coisa que é necessário, os projetos, mas a gente muda um pouco a rotina do livro pra se trabalhar afetividade, afetividade e outros projetos (PROFESSORA 2).

É o manual. Só alguns projetos a gente coloca pra *ser trabalhado* de acordo com a necessidade (COORDENADORA).

Existe uma cartilhazinha para os professores *tarem* seguindo (DIRETORA).

Apesar de todas as entrevistadas afirmarem que o manual da Projecta e o livro didático são, sem dúvida alguma, as principais referências para o planejamento, acrescentam também a experiência de trabalho com projetos que surgem de uma necessidade da instituição ou demanda da própria Secretaria de Educação. Ao que parece, tais projetos são elaborados e trabalhados concomitantemente com os conteúdos do livro. Para Barbosa (2000, p. 85), “os projetos com crianças envolvem momentos de exploração, investigação, previsão e planejamento, coleta de informações, definição, decisão, realização, comunicação e avaliação”. Nesse sentido, fica evidente que as crianças devem ser protagonistas e não meras executoras de ações do projeto. Sua colaboração percorre desde a escolha do tema gerador, que deve emergir das demandas das próprias crianças, até o processo de avaliação, no qual poderão opinar sobre as aprendizagens construídas e formas de aprimoramento.

Ainda que a perspectiva apontada por Barbosa (2000) não pareça ser a proposta da instituição, conforme é possível observar na fala da Professora 1: “[...] aquele projetinho envolvendo ali no dia a dia, durante o período da semana, você vai colocando aquele projetinho”, tal prática representa um salto no que se refere ao planejamento, sistematização e

registro de uma prática que emerge de outros sujeitos e interesses. Embora não haja na instituição um contexto que favoreça a resistência às práticas impostas, a elaboração dos projetos didáticos pode atuar como a superação da mera reprodução, em busca de um currículo como campo de resistência.

Assim como foi dito no item anterior, a **participação** nas escolhas feitas no **planejamento** foi outro aspecto que envolveu diretamente a Projecta, pois segundo as entrevistadas, a participação docente reside na simples adequação dos conteúdos e metodologias dispostos no livro didático. Ao que tudo indica, somente quando há algum acontecimento importante ou necessidade da equipe gestora, altera-se o que está posto e incluem-se novas atividades. Nesse sentido, salientam:

Porque o livro já vem pronto, aí, tipo assim, aí você vai e divide ele por meses, cada bimestre você vai dando aquela sequência. No meu caso, acho que no caso das colegas também, por exemplo, hoje nós estamos trabalhando com arte, mas se tem uma data comemorativa, eu já envolvo aquela data comemorativa dentro daquele meu planejamento daquele mês (PROFESSORA 1).

Olha, esses conteúdos são separados por nós mesmas, as professoras, nós já dividimos conteúdos por etapas, os bimestres, tudo já vem separado. Então depois que a gente faz essa divisão é que a gente apresenta pra gestão, né? [...] Ela só acrescenta alguma coisa a mais, mas nós somos livres, espontâneos na hora da divisão de conteúdo, atividades nós combinamos com as colegas e elas só aprovam ou dão outras ideias que for necessário, acrescenta alguma coisa que, às vezes, a gente não sabe tudo e é uma ajuda dali, outra de lá, já cresce nosso currículo, né? (PROFESSORA 2).

As **Professoras 1 e 2** destacam sua participação no planejamento referindo-se à seleção de conteúdos para cada mês (conforme o que está disposto no livro didático) e também na escolha de algumas metodologias diante das que estão sugeridas no manual. Além disso, podem inserir datas comemorativas ou projetos de trabalho, conforme a necessidade da instituição ou da própria turma. Ao que parece, as professoras tratam com certa naturalidade o fato de que sua participação no planejamento está restrita à divisão/separação dos conteúdos ou a algum acréscimo de atividades e metodologias sempre em função do que está prescrito no material oferecido pela Projecta. Parece claro que a autonomia pedagógica fica fragilizada diante do material imposto.

Nesse sentido, assim como as crianças, as professoras também não são percebidas como protagonistas do processo educativo. Sobre a participação dos sujeitos na organização e gestão da instituição de educação infantil, convém salientar que “[...] é necessário não apenas promover e garantir a abertura à participação das crianças, mas também dos/as professores/as,

profissionais e famílias, assim como garantir a sustentabilidade da instituição” (BRASIL, 2009b, p. 67).

A **Professora 2** salienta que tanto a Coordenadora como a Diretora não interferem no planejamento e apenas sugerem alguma atividade tendo em vista que, segundo ela, “somos livres, espontâneos na hora da divisão de conteúdo, as atividades nós combinamos com as colegas e elas só aprovam ou dão outras ideias que for necessário, acrescenta alguma coisa que, às vezes, a gente não sabe tudo e é uma ajuda dali, outra de lá, já cresce nosso currículo, né?”. Nesse sentido, a professora deixa claro que considera que, em relação à equipe gestora, as professoras possuem autonomia para trabalhar. Entretanto, ainda que ela não se dê conta, essa autonomia parece ser limitada pelas orientações/ditames do material didático, uma vez que, com objetivos e orientações fechados, acabam imobilizando as professoras no que se refere ao debate e à crítica. Dessa forma, ao que tudo indica, a ideia é reproduzir fielmente e a liberdade está em acrescentar o que for possível ou necessário. Parece que, para as professoras, essa é uma prática normal.

Já a **Coordenadora** parece entender que a participação está vinculada àquele que conduz o encontro de planejamento quando ressalta: “Eu e a Gestora. Se houver necessidade e o assessor pedagógico da Projecta [...]. As professoras conduzem seguindo o passo a passo da sequência do manual”. Ela não menciona nenhuma possibilidade de intervenção das professoras ou de qualquer outro sujeito. Parece que a participação não está vinculada ao princípio democrático e sim, à presença das professoras na condição de ouvintes ou apenas cumpridores, já que “as professoras conduzem seguindo o passo a passo da sequência do manual”; e da Diretora ou do/a Assessor/a como aqueles/as que lideram/conduzem, em uma clara hierarquização de autoridade e de poder político e cultural. Ao que tudo indica, o direito à participação está condicionado aos interesses de uns poucos e a instituição de educação infantil torna-se lugar de mera transmissão e reprodução das imposições do sistema apostilado, tendo em vista que as professoras não encontram espaço para contestação e resistência.

A **Diretora** faz uma fala interessante que pode abrir espaço para uma reflexão mais abrangente acerca do processo educativo. Apesar de utilizar termos pouco usuais na educação infantil, ela faz referência à flexibilidade do planejamento ao destacar que “a melhor aula que possa *tá* existindo é aquela que o aluno *tá* aprendendo, se você viu que essa forma não é a forma, procure a forma mais prática, contando que a criança esteja assimilando”. Nesse sentido, parece que, em sua opinião, as professoras podem inserir as demandas da turma, considerando as especificidades dos sujeitos a fim de que o planejamento possa de fato

conduzir a uma prática pedagógica que promova o pleno desenvolvimento da criança, desde que a criança esteja aprendendo o que foi estabelecido que ela deveria aprender. Quando destaca: “Então o professor tem essa autonomia de *tá* fazendo esse jogo de cintura na sala de aula, contando que a criança assimile” é possível supor que, se quiserem, as professoras podem rejeitar o papel de simples reprodutoras e buscar uma participação mais ativa, bem como das crianças e famílias, atuando no campo de “luta e contestação” (GIROUX, 1986). Resta saber se elas têm consciência da força e da importância de seu papel de intelectuais transformadores/as.

É importante destacar que em nenhuma das falas há referência às crianças e suas formas de participação. Elas parecem ignorar a importância da criança no planejamento, desconsiderando seus anseios, demandas, curiosidades e especificidades. Por outro lado, é preciso destacar que os processos de participação da criança exigem uma prática pedagógica fundada na observação, escuta e negociação com as crianças, baseadas em um processo de reflexão e crítica no qual os sujeitos colaboram e ressignificam as experiências formativas. Dessa outra maneira,

[...] a observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança [...], a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento [...], já a negociação é um processo de debater e consensualizar com a classe os processos e os conteúdos curriculares [...] (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 28).

Assim, considerando-se a heterogeneidade de comportamentos, perguntas, respostas e opiniões, a professora possibilita a participação das crianças e sua contribuição nas definições pedagógicas.

Considerando as especificidades apontadas na realização do planejamento, as profissionais foram questionadas acerca da execução do plano de aula e sobre as possibilidades de **modificação** no decorrer da prática pedagógica. Nesse sentido, as falas denotam que há flexibilidade no plano, somente no aspecto metodológico, mas não apontam se crianças e famílias são influenciadoras dessas mudanças. Assim demonstram os trechos a seguir:

É, tipo assim, se você *tá* usando uma metodologia que você não *tá* conseguindo atingir o objetivo, você pode mudar aquela estratégia [...] Então são várias coisas, assim, que eu *to* procurando, assim, mudar pra ver se eu consigo fazer alguma coisa (PROFESSORA 1).

Na prática é bem maleável, a gente *tá* sempre mudando, acrescentando um pouquinho, formas diferentes de dar aula [...] É a ajuda da família, assim, interfere um pouco, porque nós trabalhamos um assunto na sala, mas não tem aquela ajuda

em casa. E, às vezes, nós temos que modificar uma forma de trabalhar por causa dessa parceria que não existe (PROFESSORA 2).

Ambas as professoras concordam que o planejamento não é rígido e deve ser modificado no cotidiano da prática conforme a resposta da turma. No que se refere à execução do plano de aula, a **Professora 1** afirma que modifica as estratégias, caso os objetivos não tenham sido alcançados, observando o comportamento das crianças. Isso é bastante interessante, pois representa uma tentativa de movimento de escuta e atenção ao que as crianças apontam, assim como certa ruptura com a ideia de reprodução dos objetivos previstos no manual da Projecta. Já a **Professora 2** ressalta a flexibilidade do plano conforme a realidade da turma e acrescenta que a família interfere nesse processo, pois, “às vezes, nós temos que modificar uma forma de trabalhar por causa dessa parceria que não existe”. As opções metodológicas presentes no plano deveriam considerar também a realidade e demandas da família, contudo, parece que nessa instituição a relação família e escola ainda não se efetiva em um clima de parceria e cooperação, assim, a professora sente-se sozinha. Por outro lado, ela não aponta uma perspectiva de inclusão da família nas atividades com as crianças.

A Coordenadora também trata da flexibilidade do plano, mas em sua fala não apresenta os aspectos significativos dessa prática, conforme demonstra o trecho a seguir:

Eu sempre coloco pra elas, assim, que o planejamento, ele é flexível, só que alguns professores nem com planejamento ele consegue desenvolver bem. Esse ano eu tenho estado mais presente nas salas e observo, assim, a falta do professor, dele desenvolver sua aula de acordo com aquele planejamento que é colocado, às vezes, foge pouco ou foge totalmente. Isso quando eles trazem o plano, alguns nem fazem o planejamento e dá qualquer desculpa hoje eu não fiz por isso, hoje eu não fiz por aquilo, mas quando o professor ele tem uma boa prática em sala de aula pode até acontecer dele não trazer o planejamento, como eu já tive professor em sala de aula sem o planejamento e ele deu uma aula maravilhosa, e, às vezes, um, mesmo com o planejamento ele não consegue desenvolver bem seu trabalho, *né?* (COORDENADORA)

A **Coordenadora** também destaca a flexibilidade do plano, mas acrescenta que a partir de suas próprias observações em turma, tem percebido que algumas professoras “foge[m] pouco ou foge[m] totalmente” do plano de aula, em outros casos, “nem fazem o planejamento”. Por fim, ressalta que não é o planejamento que define a qualidade do trabalho e, sim, a prática pedagógica. Talvez, pelo fato de na prática, o planejamento se constituir como a reprodução de objetivos e listagem de atividades previstas no material didático, com pouco espaço para diálogo, reflexão e criação, sua importância seja secundária para as

professoras. Ao que parece, a Coordenadora avalia a experiência docente como o diferencial na prática em educação infantil.

A **Diretora** parece corroborar com essa ideia, pois repete o que já foi dito anteriormente, justificando que a “melhor aula é aquela [em] que o aluno *tá* aprendendo”. Nota-se, portanto, que o foco deve estar na aprendizagem da criança, independente de como e por que meios ela acontece, ainda que o plano não seja executado adequadamente. Ao que parece, o plano é considerado um instrumento burocrático que deve ser apresentado à coordenação ou assessoria da Projecta, mas que não necessariamente define ou orienta a ação pedagógica. No que concerne ao/à **envolvimento/participação das crianças** no cotidiano da prática pedagógica, tanto as Professoras quanto a Coordenadora afirmam que, de maneira geral, as crianças só participam quando a atividade desenvolvida desperta a atenção. Isso pode ser notado nos trechos abaixo:

Olha, têm atividades que *chama* a atenção deles. [...] Eles participam, é como eu te falei, têm dias que a coisa flui, mas têm dias que parece que a atividade do dia não chama atenção, às vezes, eu sinto que têm dias que parece que eles tão vindo só pra brincar. Hoje eu vim só pra brincar, só pra correr, só pra pular, só pra... menos pra escrever, menos pra prestar atenção (PROFESSORA 1).

Eles são bem participativos e isso quando tem uma motivação, que a criança é movida à motivação, aquilo diferente, então, se procura explicar o conteúdo em cima daquela motivação, de alguma coisa que chame a atenção. Então, aí, sim, eles já estão preparados e são participativos, gostam de participar, sempre *argumenta*, a gente fala uma coisa, eles já argumentam outra, então, significa que eles tão interagindo, *né?* (PROFESSORA 2).

Eu observo que elas participam quando a professora procura envolver, perguntas, chamando atenção, colocando elas pra fazer, é dessa forma que eu vejo *elas* participando. Quando eu fiquei dentro da sala, literalmente dentro da sala, observando, eu percebi *elas* participando, até se levantando pra fazer pergunta pra professora, eu achei muito interessante o trabalho que a professora *tava* fazendo (COORDENADORA).

Para a **Professora 1** há dias/momentos em que as crianças parecem querer apenas brincar livremente, sem direcionamento. Chama a atenção o fato de a professora interpretar as necessidades de brincadeiras expressas pelas crianças aos três anos de idade como algo que prejudica a dinâmica do trabalho. Dessa maneira, associa sua prática a uma visão tradicional, na qual elas devem estudar, escrever, ser preparadas para o ensino fundamental. Por outro lado, é interessante notar que mesmo discordando da necessidade de brincadeira a professora revela sua capacidade de observação e reflexão acerca do comportamento das crianças. Ao que parece, ela realmente observa e acompanha as crianças, e tem compromisso com o

processo educativo, entretanto, talvez sua compreensão sobre educação infantil não a ajude a compreender as demandas das crianças.

A **Professora 2** acrescenta que tudo depende da motivação, afirmando que quando a professora apresenta algo diferente, as crianças argumentam e interagem. Já a **Coordenadora** percebe as crianças bastante participativas quando a professora procura envolvê-las com “[...] perguntas, chamando atenção, colocando *elas* pra fazer”. É possível perceber nessas falas que essas profissionais percebem que a participação das crianças está condicionada ao desejo de realizar atividades significativas. Quando a prática pedagógica vai ao encontro dos interesses infantis, as crianças respondem com interação, envolvimento e curiosidade, enfim, participação ativa na construção do conhecimento. Assim uma Pedagogia participativa requer, fundamentalmente, professores que criem as condições para que as crianças se envolvam, exercitem as mais diferentes linguagens e produzam história e cultura (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Contra-pondo-se às falas anteriores, a **Diretora** afirma “Considero de forma bem tímida por o livro não trazer muita coisa pronta, você tem que construir, eu percebo que as crianças já queriam uma coisinha mais pronta”. Esse posicionamento é bastante contraditório, pois é justamente a possibilidade de construção que mobiliza a participação infantil. Quando o material é muito fechado, em geral, corre-se o risco da mera reprodução, uma vez que não há espaço para a inserção de outros saberes. Esse pensamento coaduna-se com uma perspectiva transmissiva que foca a atenção no material didático e não nas relações que as crianças podem estabelecer com os demais e com os próprios conhecimentos. De outra forma, a Pedagogia da participação reside na integração das crenças, e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores (OLIVEIRA - FORMOSINHO, 2007).

Sobre a possibilidade de inserção dos **saberes e experiências, desejos** ou **necessidades** das crianças na organização do trabalho pedagógico, as falas revelam que essa não é a tônica presente no CMEI. Ainda que em alguns momentos haja certa preocupação com as demandas das crianças, isso não parece ser o centro do planejamento, conforme esboçam os trechos abaixo:

Na realidade, é tipo assim: eu não gostaria que eles viessem assim, eu gostaria que eles viessem calmos, prestassem atenção no que eu tô querendo mostrar pra eles [...] Se por acaso o que eu planejei se eu conseguir falar tudo em um prazo mínimo do que eu planejei, aí tem que mudar aquela estratégia, tenho que criar outra metodologia mais que de repente pra chamar a atenção deles, pra não deixar ociosos, porque o que eu percebo é que, assim, eles não querem ficar minuto nenhum sem fazer nada (PROFESSORA 1).

São consideradas assim porque faz parte do mundo deles, *né?* Então certos comentários que eles trazem, às vezes, de casa, aí a gente já tenta justificar alguma coisa entendeu naquele momento pra que eles não sejam atingidos de formas a ser agressiva na maneira de pensar. Então, naquele momento, eu vou ter que trabalhar aquilo ali, fujo um pouquinho daquilo que vou dar pra dar atenção, pra ouvir a opinião dele, o que ele tem a falar, porque isso é importante, a valorização daquilo que o aluno fala, a valorização daquilo que o aluno passa fora do nosso ambiente da escola, ambiente escolar, *né?* Porque a educação infantil é preocupar com isso tudo (PROFESSORA 2).

A **Professora 1** é enfática ao afirmar não gostaria de adaptar seu trabalho, referindo-se ao comportamento e às necessidades das crianças. Ao que parece, ela prefere cumprir seu planejamento e incomoda-se quando as crianças a fazem modificar a rotina estabelecida. Isso denota que as demandas das crianças não são alvo de interesse e reflexão docentes. Talvez para ela seja mais fácil cumprir com o que está prescrito que se adaptar ao novo, às diferentes demandas. Um aspecto interessante em sua fala é que, apesar de parecer bastante controladora, ela demonstra se preocupar com a aprendizagem das crianças e se esforça para que não fiquem ociosas. Contudo, não basta acompanhar atentamente a criança e ouvir seus anseios se isso não impactar a prática pedagógica. Os conteúdos e metodologias devem estar diretamente ligados às demandas das crianças. Para Faria e Dias (2007, p. 102), na busca por alternativas metodológicas para o trabalho com as crianças, é fundamental que o professor selecione aquelas que “[...] provoquem sua curiosidade sobre o mundo e seu desejo de agir”. Dessa maneira, os saberes, desejos e demandas das crianças poderão ser respeitados e considerados na construção da prática pedagógica.

Para a **Professora 2**, os saberes e experiências das crianças devem ser considerados na prática pedagógica. Isso se expressa quando fala que “fujo um pouquinho daquilo pra dar atenção, pra ouvir a opinião dele, o que ele tem a falar, porque isso é importante, a valorização daquilo que o aluno fala, a valorização daquilo que o aluno passa fora do nosso ambiente da escola, ambiente escolar, *né?*”. Isso é interessante, pois denota que em algum momento há uma preocupação com os interesses das crianças. Nessa perspectiva, Oliveira-Formosinho (2007, p. 29) acrescenta que a escuta da criança deve ser um “[...] processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida [...]”. Assim, uma escuta atenta pode promover o reconhecimento dos saberes e experiências das crianças e suas famílias, além de propiciar um contexto educativo que não apenas reproduz os conhecimentos do livro didático, mas ressignifica tais conteúdos a partir de diferentes olhares e múltiplas experiências.

A **Coordenadora** defende a ideia de diagnóstico para que as professoras investiguem a história de cada criança e de sua família a fim de que o trabalho vá ao encontro das demandas dos sujeitos, conforme o trecho abaixo:

A princípio as professoras têm que fazer um diagnóstico, quando recebem essas crianças, ver mais ou menos o que elas sabem, o que já trouxeram de casa, se elas já estudaram antes, e a partir daí é que ela vai desenvolver seu trabalho, através de perguntas, colocando mesmo na prática a criança pra fazer, procurando saber também da família, mais ou menos dessa forma (COORDENADORA).

Conhecer o contexto sociocultural em que as crianças estão inseridas é fundamental, porém um “diagnóstico” obtido com “perguntas” feitas às famílias e à própria criança talvez não seja suficiente para que se possa conhecê-las. Esse pode ser um ponto de partida, mas para que seja possível contextualizar a prática docente em função das demandas dos sujeitos, há que se construir uma prática centrada na observação e escuta permanente das crianças, seus ritmos, interesses, novidades e demandas, além do diálogo fecundo com os responsáveis, a fim de que “[...] as crianças deixem de ser apenas alunos para serem vistas como sujeitos históricos e produtores de cultura” (BRASIL, 2009b, p. 105).

Para a **Diretora**, considerar os saberes das crianças e famílias se efetiva através da realização dos diferentes projetos, conforme destaca o trecho a seguir:

Sim, nós temos o PPP e os projetinhos que a gente realiza. As crianças são muito agressivas, então, eu considero um saber é lidar com aquela situação, vamos também *tá* procurando trazer as famílias, pois com certeza alguma coisa deve *tá* acontecendo por lá. Então esses saberes *tá* dentro dos projetos. Isso é importante porque vai *tá* contemplando melhor o universo de conhecimento da criança e da família (DIRETORA).

A Diretora exemplifica citando o caso das crianças que possuem um comportamento agressivo e aponta como alternativa a parceria com as famílias: “vamos também *tá* procurando trazer as famílias, pois com certeza alguma coisa deve *tá* acontecendo por lá”. É importante destacar nessa fala que a origem da agressividade da criança é colocada na família e o contexto escolar não é questionado, não é aventada a possibilidade de que estejam nele os motivos para a irritação ou insatisfação das crianças.

Sobre o trabalho como projetos, estes são sem dúvida uma importante estratégia para incorporar os saberes e necessidades de crianças e suas famílias. Para tanto, é preciso que os temas sejam escolhidos pelas próprias crianças em uma relação dialógica e que as famílias participem e colaborem na realização das atividades. Nesse sentido, Faria e Dias (2007, p. 102) ressaltam que, na realização dos projetos de trabalho, “[...] todas as ações são executadas

de maneira conjunta e cooperativa, envolvendo o/a professor/a e as crianças, na perspectiva de responder a alguma questão ou necessidade que tenha sido suscitada pela sua curiosidade [...]”. Dessa maneira, os conteúdos que emergem são de diferentes origens e podem incluir também a família e a própria comunidade. Por outro lado, quando o projeto é elaborado e executado conforme os critérios da instituição, como é o caso dessa creche, acaba por excluir os saberes e as experiências das crianças, tornando-se apenas mais uma técnica de ensino e aprendizagem.

No que tange à **participação** das **crianças** e **famílias** no currículo do CMEI é possível perceber nas falas a seguir que essa não é a prática desenvolvida na instituição. De modo geral, as profissionais do CMEI responsabilizam as famílias e não apontam muitas possibilidades concretas de envolvimento das crianças.

Tô procurando melhorar a cada dia, procurar estratégia pra melhorar a cada dia, ver onde é que tá o erro, onde é que eu tô falhando, onde é que eu tô precisando melhorar. E eu sinto assim que a família por mais que ela esteja participando, eu acho que ainda tá faltando um pouquinho, mas tem pais que participa, tem pai que tá lá presente (PROFESSORA 1).

Se for trabalhado dessa forma real com ele, o que é que necessariamente o filho dele faz dentro da creche, aí, sim, vai ser possível a gente incluir o pai na construção, porque ele hoje ainda pensa de uma forma bem arcaica, né? Se bem que nós estamos tendo reuniões informativas a esse respeito, então agora que eles estão começando a ver o que realmente o filho dele faz dentro da creche, mas acredito que logo ele vai... né? E a tia é no todo, né? Sobre as crianças, eu acho assim, como eles são bebês, nós é que temos que inserir dentro das atitudes, das necessidades deles o que seria melhor para estar adaptando, porque nesse momento de escolha é tantas coisinhas que eles querem, que eles vão pedir, que querem ficar sempre no parque, querem pintar, querem uma casa com um monte de coisa, agora mesmo tava trabalhando e a realidade o que eles queriam era isso, então seria melhor ouvir e inserir algumas formas de tá formando, construindo esse currículo escolar da educação infantil (PROFESSORA 2).

Para a **Professora1**, é possível que seja difícil falar da participação dos diversos sujeitos no currículo da instituição, tendo em vista que sua concepção de currículo, conforme descrito anteriormente, está ligada a um documento rígido que deve apenas ser colocado em prática pelo/a professor/a. Ainda assim, ela faz uma reflexão sobre o papel da família no cotidiano da prática pedagógica, mas ignora a participação das crianças. É possível notar que a professora tem uma forte preocupação com a aprendizagem das crianças e para tanto foca sua ação no componente metodológico presente na prática pedagógica, uma vez que para atingir seus objetivos ela afirma que lança mão de diversas estratégias, buscando variadas alternativas. Entretanto, se os objetivos são apenas os prescritos no manual didático, desconsiderando o contexto sociocultural das crianças e os seus interesses, muito

provavelmente, não haverá participação das mesmas no currículo, tendo em vista que sua ação será a de mero cumprimento das atividades propostas. Por outro lado, se o currículo se constrói na prática com as crianças, nas diversas ações cotidianas, na escuta dos diversos sujeitos, os conteúdos e estratégias resultam em aprendizagens sociais que emergem desse encontro (BRASIL, 2009b). Em relação às famílias, assim como as crianças, talvez elas também não encontrem espaço ou não haja iniciativa para o diálogo. Dessa maneira, ao se ressentir da pouca participação da família, a professora não canaliza a atenção para as reais possibilidades de interação que são oferecidas pela instituição.

Já a **Professora 2** parece ter maior clareza quanto à participação de crianças e famílias no que concerne ao currículo. Em sua fala, faz uma reflexão sobre como as famílias compreendem o currículo e ressalta o que a instituição tem feito para estreitar essa parceria. No tocante às crianças, ela apresenta algumas possibilidades de interação e seu papel diante desse contexto. Ao que parece, na opinião da professora, a família não tem plena compreensão sobre o currículo da instituição e possui uma visão “arcaica” acerca do currículo para a educação infantil. Segundo ela, embora a instituição faça reuniões, a participação parece ser ainda incipiente. Na prática, as reuniões são apenas informativas, essa é a “participação” das famílias. Nota-se que as famílias não receberam a orientação necessária acerca do trabalho desenvolvido na instituição, no que se refere às concepções e metodologias. Por outro lado, o CMEI talvez não tenha considerado os contextos familiares e as possibilidades de participação uma vez que “[...] a participação da família contribui de modo que o empreendimento educacional não seja incompatível com os valores assumidos pelas mesmas [...]” (BRASIL, 2009b). Assim, para promover a participação não basta informar/orientar as famílias, é necessário incluí-las no processo de construção e discussão sobre tudo o que envolve a criança.

No que tange às crianças, ela defende que é papel da professora perceber as necessidades das mesmas, pois, segundo ela, ainda são “bebês” para fazerem as escolhas adequadas [de acordo com o seu ponto de vista]. Nesse sentido, é notório que a professora não compreende a criança como competente para opinar, escolher e tomar decisão. Mesmo disposta a ouvir as crianças em suas demandas, a decisão é da professora que julga o que é apropriado para cada momento da prática pedagógica. Refletindo sobre a participação da criança, Oliveira-Formosinho (2007, p. 14) destaca que “[...] uma pedagogia que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, [e] escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”.

Na fala da **Coordenadora**, ela trata da ausência da família nas reuniões e na elaboração do Projeto Político Pedagógico – um dos documentos norteadores da prática pedagógica –, assim como no Conselho Escolar, elemento de suma importância para o desenvolvimento de uma gestão democrática.

Assim a participação da família eu acho pouca, hoje a família não participa como participava antes, sempre que a gente chamava pra participar as famílias estavam presentes, hoje não. Quando você diz que é pra participar de um conselho, pra participar do PPP, vir a uma reunião, você vê que a presença não é aquela desejada, né? [...] A minha participação é dando o apoio necessário pedagógico a cada professora, dentro da realidade também, né? (COORDENADORA).

É interessante notar que para a Coordenadora a participação da família é bastante restrita. Aqui ela parece referir-se à presença nas reuniões em que são solicitadas. Por outro lado, não menciona o que a instituição tem feito para estimular as famílias a formarem conselhos de pais, a discutirem o PPP, a colaborarem na organização de eventos ou mesmo nas atividades desenvolvidas com as crianças nas turmas. Os órgãos de representação podem ser importantes veículos de comunicação com a instituição. Para tanto, há que se estimular sua criação e apoiar suas decisões a fim de que tanto o currículo quanto os demais documentos do CMEI tornem-se resultado do diálogo fecundo pautado na plena participação dos representantes de pais. Nesse sentido, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 296) acrescentam que a equipe deverá acordar com as famílias os níveis de participação na turma, como por exemplo: “Podem entrar na sala de aula quando acompanham as crianças? Podem contribuir na preparação das festas? Podem ajudar nas saídas? Podem montar oficinas nas quais os avós venham à escola para explicar histórias ou contos infantis aos pequenos?” Tais questões são delicadas e dependem fundamentalmente da vontade para participar e da abertura para o diálogo.

Na opinião da **Diretora**, a família desconhece a ideia de currículo e a instituição precisa adotar uma linguagem adequada para esse esclarecimento, utilizando-se de momentos de formação. Nesse sentido, ela assim destaca:

Currículo é o conhecimento de mundo da criança [...] Agora quando eu for tá colocando pra família, vai ser: Meu Deus! o que é isso? Então, a gente tá trabalhando, assim, de forma em reunião, a gente tem que tá aproveitando, mas num linguajar mais claro, muito embora a escola saiba que esse currículo seja isso, mas pra família acho que ainda vai demorar um pouquinho nós conseguirmos assim dizer, porque vai ser mesmo com palestras, encontros, esses projetinhos que a gente trabalha pra tá também passando esse conhecimento pra eles de forma segura. No caso das crianças, pedindo a ideia delas, ela pode tá desempenhando, desenvolvendo

e ele vai tá se sentindo feliz naquele momento e, digamos assim, aberto pra tá socializando melhor com os demais (DIRETORA).

Em sua fala, também defende a participação das crianças, ouvindo-as no transcurso da prática pedagógica. Pelo que se vê, ela entende que o CMEI precisa esclarecer a família, quanto ao currículo da instituição e deixa claro que tem tentado informar a família sobre o currículo desenvolvido. Entretanto, não aponta possibilidades de escuta e participação no contexto da prática pedagógica. Assim como apontado pela Professora 2, há nesse discurso uma preocupação em relação à informação, porém ela não apresenta as reais possibilidades de participação. Já com as crianças, ela parece compreender a importância da escuta, de que sua opinião seja considerada na prática pedagógica. Convém destacar que a participação das crianças no currículo é resultado da crença de que elas possuem inúmeras possibilidades de interação e expressão que podem contribuir na construção de conhecimentos. Para que a participação ocorra, faz-se necessária uma prática pedagógica pautada na observação e na escuta, de modo que suas demandas sejam não apenas ouvidas, mas consideradas na formulação e efetivação do currículo da instituição (BRASIL, 2009b; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

5.2.3 Como professoras, coordenadora e diretora percebem a relação do CMEI com as famílias

Para aprofundar a compreensão sobre a relação do CMEI com as famílias, uma vez que as profissionais já expressaram muito sobre esse assunto ao tratar dos temas anteriores, foram estabelecidas três questões para reflexão: O que as famílias esperam do CMEI? Como se dá a comunicação e a interação entre o CMEI e as famílias? De que maneira participam no dia a dia do CMEI? Tais reflexões colaboram para a conclusão do panorama acerca do que cada uma das profissionais pensa sobre o currículo da instituição e as possibilidades de participação dos diversos sujeitos do processo educativo.

Sobre as **expectativas das famílias** em relação ao trabalho desenvolvido no CMEI, é possível perceber na opinião das profissionais que a instituição é respeitada e valorizada pelas famílias. Contudo, parece haver certa fragilidade no estabelecimento do diálogo e na divisão de responsabilidades, conforme se evidencia nos trechos a seguir:

A creche ela já tem aquele rótulo de melhor lugar pra colocar seu filho pelo fato dela ser muito antiga, ela tem esse exemplo, algo muito bom e na realidade é, só que pelo fato de achar que tem profissional eficiente lá dentro, tem um gestor, uma

coordenação boa, o seu filho não precisa de um acompanhamento dele, porque ele vai aprender tudo. E aí é onde *tá* o erro, porque a professora fica se estressando, fica se acabando pra mostrar que vai dar um jeito no menino e o menino não quer nada porque ele lá fora já faz tudo do jeito que ele quer e bem entende (PROFESSORA 1).

Bem, o que eles cobram muito é cuidar de tudo, *né?* Nós aqui cuidamos de tudo, do remédio, acontece, às vezes, o remédio, então aqui deixou despreocupado porque a tia tem que cuidar pra não se machucar, pra aprender, pra ninguém machucar, o remedinho tem que dar na hora, então é como se fosse um refúgio, um lugar seguro e que as responsabilidades fossem todas nossas. E, às vezes, eles esquecem que em uma emergência o pai tem que estar por perto, então os pais deixam responsabilidade, não são todos, mas geralmente os ausentes é que nós temos que ser o tudo aqui (PROFESSORA 2).

As professoras têm opiniões bastante parecidas e destacam o respeito que a comunidade tem pela instituição, já que são muitos anos de experiência. Em decorrência disso, acreditam que a família confia no trabalho docente e deposita toda a responsabilidade no que tange ao cuidado da criança. Contudo, é possível notar que as professoras se ressentem da pouca atuação da família e solicitam um maior acompanhamento. Isso fica bastante claro quando a **Professora 1** afirma que não “[...] vai dar um jeito no menino e o menino não quer nada porque ele lá fora já faz tudo do jeito que ele quer e bem entende”. Aqui ela parece tratar da ausência de limites em casa que repercute no cotidiano do CMEI, aliada à falta de apoio a instituição o que acaba sobrecarregando o trabalho docente. A grande expectativa das famílias em relação ao trabalho das professoras pode significar “[...] uma excessiva delegação de funções à escola” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 220). A **Professora 2** reforça que, embora o CMEI tenha de se responsabilizar pela prática pedagógica com a criança, a família também precisa assumir seu papel de acompanhar o trabalho docente. Ao que parece, há certa discrepância entre as expectativas de famílias e professoras que precisam ser dirimidas. Para que a relação seja saudável e profissional, há que se considerar o diálogo como instrumento fundamental para esclarecer o papel de cada instituição em prol do pleno desenvolvimento da criança.

Para a **Coordenadora**, a família espera que as crianças sejam acolhidas e respeitadas em suas necessidades e acrescenta:

Acho que as crianças são bem tratadas, bem acolhidas, respeitadas, mas assim querem as crianças lendo, escrevendo, aí até a gente trabalhar também com esses pais que não vêm à escola, que não sabem qual é o trabalho que nós temos que ter com essas crianças dessa idade, pra eles entenderem fica difícil, *né?* Como foi chamado aquele dia pra eles virem, você viu, a minoria compareceu, então, como essas que não vêm até a escola vão saber? Aí ficam cobrando, cobrando ler, cobrando escrever, na realidade ele não tem esse entendimento, aí pra eles terem, teria que vir até a escola, por isso que nós fazemos as reuniões individuais, de

professor, de pais, pais e diretor, pais e coordenador, dando essas orientações necessárias para essas famílias (COORDENADORA).

Ela destaca também expectativas quanto à alfabetização, aspectos que, segundo ela, não são objetivos da educação infantil. Por fim, menciona as cobranças excessivas e a ausência nos momentos de reunião. É importante perceber a preocupação da família no que concerne à aprendizagem da leitura e escrita. Paniagua e Palacios (2007) ajudam a entender essa situação quando destacam que muitas vezes os pais e mães tomam como referência suas experiências formativas, nas quais foram trabalhados conteúdos como “leitura, escrita e cálculo” e, por isso, compreendem que atividades diferenciadas são perdas de tempo. Quando isso ocorre, faz-se necessário fortalecer os espaços formativos nos quais o currículo da instituição seja esclarecido e discutido com toda a comunidade escolar. Para a Coordenadora, ao que parece, a ausência nas reuniões dificulta a comunicação e faz com que as famílias criem expectativas incompatíveis com os objetivos da instituição.

Na concepção da **Diretora**, a família espera que a instituição se responsabilize pelo cuidado e pela “disciplina” da criança e destaca: “Muito embora a gente procure *tá* separando o pedagógico com o cuidar, as famílias esperam assim um lugar de cuidar, de cuidar que a creche tem que *tá* cortando a unha, que a gente sabe que isso é atribuído à família”. Aqui também aparece a ideia de que a família não assume suas responsabilidades e deposita na instituição muitas expectativas. Inicialmente, é possível notar na fala da diretora a distinção entre o cuidado e o aspecto pedagógico. Essa conotação dicotômica já foi apontada em momento anterior, na fala da Coordenadora. Tal fato parece supor que ainda persiste a convicção de que educar e cuidar são processos distintos. Cruz (2010, p. 356) ajuda a esclarecer essa confusão ressaltando que a prática pedagógica na educação infantil compreende, dentre outras coisas, “[...] aliar cuidado e educação; planejar experiências diversificadas, que atendam aos vários aspectos do desenvolvimento infantil; estabelecer e manter uma relação cooperativa e amistosa com as famílias [...]”. Portanto, as expectativas das famílias não estão equivocadas, mas precisam apenas ser ampliadas em relação às inúmeras possibilidades oferecidas às crianças no âmbito da educação infantil. Por outro lado, cabe à direção rever suas concepções acerca das reais funções da instituição e discutir com as famílias o melhor caminho para o atendimento das expectativas.

No que concerne à **comunicação** e **interação** entre CMEI e famílias, as profissionais destacam as reuniões como momentos privilegiados. Além disso, existem

algumas iniciativas isoladas que de alguma forma aprimoram as relações e incentivam as interações, conforme os trechos a seguir:

Têm as reuniões com os pais, a Coordenadora da Projecta faz a reunião com os pais, conversa com eles, mas nem sempre os pais aparecem. Quando diz assim: “É reunião”, os pais não aparecem. Pra *mim* pegar esses pais na reunião, tem uma estratégia que eu arrumei. Vem todo mundo pra aula normalmente aí eu aviso: Quatro horas mãezinha, reunião! Aí como muitas vezes não tem como mandar outra pessoa, eles têm que vir buscar, nem que eu faça um por um, de três em três, mas eu conto o bê-a-bá pra cada um (PROFESSORA 1).

Bem, os presentes nós estamos nos vendo todos os dias, a gente precisa ter aquela harmonia constante pra recebê-los, pra fazer algum comentário sobre o comportamento do filho de forma que ele tenha uma boa aceitação, fazer um relatório aconchegante mesmo que tenha que falar de uma coisa que não seja muito agradável, mas é assim que se tem que falar, eu procuro da melhor forma harmoniosa conversar com eles, cumprimentá-los, falar da realidade do filho dele na escola e da nossa sala, como, às vezes, ele pode *tá* mudando, como é que nós podemos mais é estar juntos pra ajudar o filho dele no desenvolvimento de uma forma geral. Os ausentes, quero sempre ter um telefone porque tem que conversar, tem que saber porque que o outro faltou, o filho faltou, é difícil, mas a gente dá um jeitinho pra não perder o contato porque é importante, mesmo porque o profissional tem que se preocupar porque que o aluno não veio, porque está faltando, é um problema com a escola? É um problema de saúde? É um problema de família? A gente tem que *tá* inteirado dessas situações (PROFESSORA 2).

Para a **Professora 1**, a comunicação e interação com as famílias ocorre por meio de reuniões, ainda que seja difícil, uma vez que muitos não aparecem. Para melhorar o diálogo ela cria sua própria estratégia para atrair as mães e pais para uma conversa. Percebe-se na fala da professora, que mesmo consciente de que as reuniões não estimulam a participação da família, ela insiste nesse recurso, porém modificando o convite e a abordagem. Ao que parece, as famílias são pegadas de surpresa e acabam participando da conversa com a professora.

Na opinião da **Professora 2**, com aqueles pais ou mães que frequentam diariamente o CMEI para deixar ou buscar as crianças, ela procura uma relação harmoniosa. Já com os ausentes, afirma que utiliza o telefone para pedir informações sobre a criança. Deixa clara a importância do estabelecimento de boas relações com pais, mães ou responsáveis pelas crianças. Com isso, ela cria canais de comunicação que fortalecem o relacionamento e tendem a enriquecer a prática pedagógica. É relevante lembrar que os telefonemas da professora para as famílias ausentes podem ser vistos como importante veículo de comunicação, na medida em que permitem que a professora se aproxime das famílias mais ausentes e conheça melhor a realidade da criança, ainda que por algum motivo a família resista em comparecer à instituição. A atenção dispensada às famílias nos momentos

de entrada ou saída é tão importante quanto qualquer outro instrumento de comunicação, tendo em vista que pode estimular o diálogo e o respeito às especificidades das crianças e suas famílias, potencializando as interações (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

Para a **Coordenadora**, os projetos e as reuniões são os mecanismos de comunicação adotados pela instituição e salienta:

Através dos projetos que nós realizamos que a gente chama a comunidade escolar pra *tá* participando, através das reuniões, também diariamente quando estamos recebendo os pais, conversando com cada um, ou eles vêm até nós ou de acordo com a professora quando ela traz os problemas dentro da sala de aula, a gente também *tá* chamando os pais pra *tá* conversando, ou a coordenadora ou a gestora ou mesmo a professora (COORDENADORA).

Ela destaca ainda que, quando necessário, a coordenação convida os pais para uma conversa particular para tratarem de assuntos específicos. Um aspecto que se sobressai em relação à fala das professoras se refere aos projetos de trabalho que, por sua vez, são excelentes recursos para a melhoria das interações das famílias com o CMEI. Contudo, vale ressaltar que tal atividade deve ser o resultado de um trabalho conjunto no qual crianças, famílias e profissionais comprometam-se com a produção das atividades. Por outro lado, quando as famílias são convidadas para apreciar apenas o produto final de todo o trabalho, o envolvimento e as possibilidades de interação tornam-se restritas. Portanto, para que os projetos didáticos atuem também como canal de comunicação entre o CMEI e as famílias, é importante que sejam “[...] coordenados pelas professoras, mas articulado com as crianças, os pais e demais profissionais” (BRASIL, 2009b, p. 55). As outras formas de comunicação e interação apontadas (reuniões e conversas informais) são também recursos interessantes para a aproximação da família, desde que planejados e executados conforme os contextos apresentados. Dessa maneira, o convite, o horário, o espaço, os recursos utilizados e as possibilidades de participação das famílias são alguns dos elementos fundamentais para a garantia do sucesso de uma reunião com as famílias (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Caso esses aspectos não sejam considerados, a instituição pode incorrer no risco da improvisação que tem como consequência a pouca participação das famílias e dificuldades de comunicação.

Na opinião da **Diretora**, os momentos de formação podem melhorar o acompanhamento e as interações com as famílias, na medida em que promovem a reflexão sobre as possibilidades de participação e não participação, conforme o trecho abaixo:

Dá através de, digamos assim, cursos, minicurso, tipo assim, pais na escola, filhos presentes, e aí curso de formação de como pode *tá* acompanhando melhor seu filho,

a contribuição, a participação dele, como é que vai *tá* refletindo essa não participação dele, o que é que pode *tá* acontecendo no dia a dia, então a gente faz assim também palestras estimuladoras, e a gente procura também *tá* organizando momentos, digamos assim, de socialização de projetos (DIRETORA).

As orientações às famílias por meio de momentos de formação são ótimas oportunidades para estreitar as relações e ampliar as formas de interação. Para tanto, é importante que, assim como no caso das reuniões, haja um planejamento minucioso e a utilização de recursos que estimulem a presença e a permanência das famílias nos encontros. Convém considerar ainda que “[...] os espaços de reflexão com as famílias devem não tanto assegurar que adotem nossos pontos de vista, mas permitir que juntos possamos analisar os problemas que nos preocupam e buscar a solução que mais beneficie cada menina e cada menino” (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 231). Desse modo, as famílias serão estimuladas a interagirem cada vez mais com o CMEI e as possibilidades de comunicação e solução dos problemas tornam-se ainda mais efetivas.

Com relação à **participação das famílias** no dia a dia do CMEI, é possível perceber nas falas das Professoras, da Coordenadora e da Diretora a percepção de que a participação das famílias se dá muito timidamente, sobretudo nas reuniões ou eventos. Ao que parece, a participação se dá quando os pais têm algum interesse particular ou quando há um momento festivo. É interessante perceber que todas elas reconhecem a necessidade de ampliação da participação das famílias, mas parecem não saber como fazer ou pelo menos não se colocam como sujeitos mediadores dessa participação, conforme apontam as falas a seguir:

Olha tem muito pai participativo, muito pai que participa mesmo, que vai pras reuniões, *tá* sempre lá participando e tudo, se precisa de alguma coisa ele *tá* ajudando, mas tem outros [...]. Essa participação de só ir *na* reunião saber o que acontece, eu acho muito pouco (PROFESSORA 1).

Deixá-los todos os dias e nas reuniões é o dia que eles preferem não vir pra não ter que ouvir nenhuma reivindicação dos gestores, *né?* [...] Então tem que se achar um jeito de trazê-los pra esses momentos que também são importantes (PROFESSORA 2).

Só na entrada quando vem deixar a criança ou na saída quando eles têm necessidade de *tá* conversando alguma coisa, fala pra professora ou então quando tem reclamações que vem até a secretaria pra *tá* conversando ou comigo ou com a gestora. Os eventos da escola também em geral, as comemorações (COORDENADORA).

De forma muito tímida, embora tenha os amigos da escola, a gente faz a campanha que a gente precisa de eletricista, encanador, estimula dizendo que vamos dar um certificadozinho, mas ainda é distante. Ele quer o atendimento da creche, mas na parte de *tá* contribuindo é um caminho a trilhar. Mas a presença deles é muito boa na hora de *tá* acompanhando os filhos nos eventos (DIRETORA).

O fato das famílias terem pouca atuação no CMEI pode revelar vários sintomas para a prática pedagógica. Isso porque, normalmente, é na educação infantil que há maior atuação das famílias, se comparada às demais etapas da Educação Básica tendo em vista a idade das crianças e sua iniciação no processo de escolarização. Por outro lado, é preciso considerar que os contextos socioculturais em que as famílias estão inseridas nem sempre favorecem a participação ativa no cotidiano do CMEI. Além disso, há um entrave também muito comum, gerado pela própria instituição, que reside na falta de compreensão das professoras e equipe gestora quanto ao grau de participação das famílias. Talvez seja necessário que a instituição reflita sobre seu papel no que tange à participação das famílias, pois não basta convidar, é preciso estimular, criar estratégias de inclusão e, sobretudo, considerar as demandas das famílias na organização da ação pedagógica e administrativa e reconhecer o papel da família, com direito à autêntica participação na gestão (ZABALZA, 1998).

5.3 As vozes das famílias

Para que fosse possível compreender o lugar dos sujeitos no currículo da instituição, foi importante ouvir as famílias, suas percepções a respeito do trabalho desenvolvido e como compreendem as possibilidades de participação na instituição. Para isso, foi utilizada a técnica de grupo focal com o objetivo de estimular as interações e uma maior participação de todos os componentes do grupo nas discussões. No decorrer de cada encontro, foram lançadas três questões norteadoras envolvendo o tema em discussão e as famílias puderam falar relatando experiências pessoais e opiniões a respeito do trabalho desenvolvido no CMEI. Ao final de cada encontro, os participantes eram convidados a apresentar sugestões para superação da problemática discutida.

Conforme descrito na metodologia deste trabalho, o processo de análise³⁹ dos dados construídos nos encontros procurou privilegiar e valorizar as falas dos sujeitos em relação às temáticas previamente estabelecidas, conforme os objetivos propostos. Considerando as interações e a sequência das falas, foi feita a apreciação através do confronto dos achados com os aportes teóricos adotados no estudo. As informações decorrentes foram

³⁹A análise dos dados construídos no Grupo Focal foi inspirada nas contribuições de Gatti (2005). O detalhamento das contribuições da autora e procedimentos de análise constam no capítulo da metodologia.

agrupadas em três tópicos, considerando os temas abordados e as categorias que emergiram do debate.

Inicialmente o tema tratado foi **o envolvimento e a participação das crianças nas atividades oferecidas pela instituição**. Na ocasião, o grupo discutiu as possibilidades de participação, bem como os fatores que facilitam e/ou dificultam esse processo, também apontaram sugestões para a ampliação do envolvimento e da participação das crianças. No segundo encontro, o foco esteve no **envolvimento e na participação da família no cotidiano da instituição**. Assim como no anterior, os participantes discutiram os elementos facilitadores e os que dificultam esse processo e também deram sugestões. No último encontro, a temática central girou em torno da **presença dos saberes e das experiências de crianças e famílias no cotidiano da instituição**. Assim, eles discutiram a valorização e o respeito aos saberes, experiências e curiosidades das crianças e, ao final, apresentaram sugestões para ampliar essa valorização.

5.3.1 O envolvimento e a participação das crianças no cotidiano do CMEI: como são vistos pelas famílias?

No que tange ao envolvimento das crianças e suas possibilidades de participação no cotidiano do CMEI, tema central do primeiro encontro, as falas das famílias fizeram emergir três subcategorias de análise: gostar da instituição, trabalho docente e acompanhamento familiar. Todas elas estão articuladas e dependem fundamentalmente do modo como famílias e professoras compreendem as crianças e suas formas de aprender e se relacionar no espaço do CMEI.

Sobre a **participação** das crianças, as falas dos participantes do grupo ressaltam que, de maneira geral, elas gostam de frequentar a instituição e destacam como atividades mais apreciadas: desenhos, músicas e brincadeiras, conforme demonstram os relatos a seguir:

A minha sim, ela sempre gostou, mas hoje ela já chama pra vir pra escola: – Mãe, escola mamãe (Mãe de YA – maternal).

Ela adora a escola dela [...] e mesmo assim doente, ela disse: – Vovó, ô Mamãe, me leva pro colégio. E as pessoas cativam bem, nas pinturas, nos desenhos, é o que mais a criança gosta (Avó de JE – maternal).

Às vezes, quando não tem aula, ela diz: – Mãe, quero banhar pra ir pra escola. Eu digo: – Minha filha não tem aula. Ela fala: – Tem, a professora vai brigar (Mãe de KA – maternal).

Como ainda não fala, é uma criança especial, o que eu senti no desenvolvimento dele, principalmente em termos de “orabilidade”, é as brincadeiras, as músicas [...] Eu acho que o desenvolvimento dele nas atividades a partir da data que ele começou aqui, acho que ele melhorou bastante (Pai de JV – maternal).

Quando é pra vir, ele corre primeiro na frente: – Mamãe eu quero banhar, quero banhar, já tá na hora mamãe, depressa, oh, mamãe a senhora não pensa! (Avó de JH – maternal).

As brincadeiras, ele gosta muito das brincadeiras, cantar também ele gosta, sempre antes de dormir ele canta as musiquinhas daqui, e quadrilha, sempre nas festas juninas ele sempre participou (Mãe de GA – 1º período).

A minha também é inteligente, assim... Ela gosta muito de vir pra escola, até os finais de semana ele quer vir, se tiver aula [...] Mas ela gosta muito, participa muito das brincadeiras, ela já sabe escrever um monte de letreirinha sozinha (Mãe de AM – 1º período).

Eu percebo que ela se envolve bastante, porque o que ela ouve aqui ela repete lá assim, a explicação que a professora dá [...] (Tia de AC – 1º período).

Os depoimentos parecem revelar que para as famílias, o envolvimento/participação das crianças se reflete no desejo de ir à instituição, por isso ressaltam a satisfação da criança de estar no CMEI como importante indicador de envolvimento/participação. Contudo, vale ressaltar que, embora não mencionem claramente as formas de participação das crianças no cotidiano da instituição, as famílias apontam algumas atividades que estimulam o envolvimento e o desejo de estar no CMEI. Ao que tudo indica, as famílias compreendem que as atividades precisam ser envolventes para despertar o gosto, o interesse da criança em permanecer na instituição. Assim, é possível supor que, de certa maneira, na opinião das famílias, a instituição parece ser um lugar agradável às crianças e as demandas são reconhecidas na medida em que são “atendidas” naquilo que mais gostam de fazer: brincar, cantar e desenhar.

Em relação aos aspectos que **facilitam** ou contribuem para a participação das crianças nas atividades cotidianas, é possível perceber dois pontos centrais nas falas das famílias: o trabalho docente e o acompanhamento da família. Os depoimentos a seguir são emblemáticos a esse respeito:

Na minha opinião, o trabalho da professora, porque se ela não faz um bom trabalho, ninguém com certeza não ia querer, mas se ela trabalha bem com certeza... Então pra mim é o trabalho da professora (Mãe de YA – maternal).

Ela também trabalha com amor, né? E dedica aos filhos da gente como se fosse dela, e tem o maior carinho, e aí ensina assim cada coisa maravilhosa sabe? E as crianças aprendem (Avó de JE – maternal).

Pra mim, também é a professora, ela é muito carinhosa (Mãe de AM – 1º período).

É aquela velha história, gostando do meu filho o resto não importa [...] E o incentivo da gente também, da família. O acompanhamento da família em casa é muito importante, porque se a gente não incentivar eles também, fica difícil (Mãe de GA – 1º período).

O acompanhamento da família em casa é muito importante, porque se a gente não incentivar eles também, fica difícil, tem que ter o cuidado da gente também, é muito importante pros filhos da gente (Avó de JH – maternal).

Acho que o envolvimento nas atividades, conta muito com o melhoramento do ensino, antigamente era o bê-á-bá pra cá, era continha *pr'ali*. Hoje em dia tem umas técnicas, outros tipos de ensino, conversa maior com as crianças, melhorou demais, isso facilita muito para que a criança tenha um aprendizado maior (Pai de JV – maternal).

Como se observa, a maioria das falas remete ao papel da professora como facilitadora da participação infantil: “bom trabalho”, “trabalha com amor”, “dedicação”, “carinhosa”, “melhoramento do ensino”. Isso pode revelar uma grande expectativa da família em relação à prática pedagógica e à própria postura da professora, que para o grupo deve ser de amorosidade e atenção em relação às crianças e às famílias. Por outro lado, é possível perceber também certa confiança depositada no trabalho desenvolvido no CMEI, na medida em que ao apresentarem as características fundamentais às professoras, utilizam-nas no tempo presente “também trabalha com amor”, “é muito carinhosa”. Isso denota que as professoras respondem a tais expectativas. Parece que na opinião das famílias, o fato das professoras gostarem de atuar na educação infantil e utilizarem metodologias adequadas às demandas das crianças são elementos fundamentais que contribuem para o envolvimento e a plena participação das mesmas no cotidiano do CMEI. Por outro lado, é oportuno levar em conta que as famílias podem transferir para a pesquisadora expectativas/desejos/valores/etc. que percebem no pessoal da instituição e também consideram importante indicar como suas crianças apreciam o que recebem, como forma de, indiretamente, agradecer a instituição.

Interessante notar que, dentre as falas que tratam do perfil das professoras, apenas um pai refere-se ao aspecto metodológico, que de certa forma está ligado à formação docente, quando fala do “melhoramento do ensino”, “técnicas”, “conversa maior com as crianças”; as demais falas focam em características pessoais. Essa perspectiva ressalta a importância de uma reflexão sobre o perfil profissional para a atuação na educação infantil, as peculiaridades da formação e as características individuais que marcam a profissão. Para Kishimoto (2005), no âmbito da construção do perfil profissional para a educação infantil, há muitas contradições, sobretudo, porque muitas vezes os cursos não respeitam as singularidades que marcam a educação infantil. A autora salienta que o currículo de formação inicial deve refletir as demandas das crianças no contexto de creches e pré-escolas.

Outro ponto que aparece nas falas refere-se ao reconhecimento de que o acompanhamento da família é um fator de estímulo para a participação infantil. Uma mãe e uma avó destacam o “acompanhamento da família em casa”, “incentivar eles também”. Nesse sentido, é possível supor que as famílias têm ciência da importância da aproximação com a instituição escolar no que tange à formação da criança.

No que concerne aos fatores que **dificultam** o envolvimento e a participação das crianças, as falas são bastante coerentes, pois reforçam o trabalho docente e o acompanhamento da família, aspectos anteriormente mencionados, revelando que a ausência deles é prejudicial à participação das crianças. Isso fica evidente nos depoimentos a seguir:

Eu acho que o que dificulta [...] às vezes professores despreparados, às vezes a falta de participação da família, de vir pras reuniões, saber o que *tá* acontecendo, é... Fazer também aquele trabalho dentro de casa, que às vezes não é feito (Pai de JV – maternal).

A família dedicar o estudo das crianças e dos professores, porque, às vezes, em casa é de um jeito e no colégio é de outro (Avó de JH – maternal).

E na hora da reunião que chamam pra falar sobre isso, os pais não vão, aí quando chega que vê o filho na secretaria vai achar ruim (Mãe de KA – maternal).

Tem essa questão da família mesmo acompanhar seu filho à escola, não participar das reuniões, todo mundo tem compromisso, mas se é avisada das reuniões, você dá um jeito (Mãe de GA – 1º período).

Nota-se que mais uma vez o pai de JV faz referência à formação docente, nesse caso, enfatizando que “professores despreparados” podem dificultar a participação das crianças. Corroborando com essa ideia, Gomes (2009), refletindo sobre as identidades profissionais de educadores, ressalta que a formação docente em nível superior é um importante elemento da trajetória docente, quando promove o debate entre o arcabouço teórico e as práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil. As demais representantes do grupo reforçam o papel da família e a importância do acompanhamento em casa. Nesse sentido, é possível supor que as famílias têm clareza quanto ao papel da instituição e especificamente da professora em relação às crianças, mas também reconhecem sua responsabilidade no que concerne ao acompanhamento das crianças. Entretanto, chama a atenção o fato de que apenas um pai se refere a algo de ruim no CMEI; as demais assumem a “culpa” pelas dificuldades enfrentadas pelas crianças.

Quando convidados a apresentar **sugestões** para ampliar o envolvimento e a participação das crianças na instituição, as respostas revelam uma clara compreensão sobre os

aspectos fundamentais para a educação infantil, tanto no âmbito pedagógico, quanto no aspecto político e relacional, como fazem supor os trechos a seguir:

Eu já vi alguns exemplos de colégios, professores com método de ensino diferenciado, principalmente quando trabalha com crianças pequenas, tornando a aula mais divertida, não deixando as crianças “arrodeadas” de mesa, a maioria dessas crianças que eu vi o professor fica no centro e as cadeiras “arrodeadas” (Pai de JV – maternal).

Passear, ir pra lugar tal, passear com elas, também parquinho fora, eu acho que ajudaria no desenvolvimento dela (Mãe de YA – maternal).

A sugestão é assim mais dinâmicas e sentar com os pais, pedir apoio, que eu sei com certeza os pais ajudariam, no que eles precisar aí, a gente faz tudo pra ajudar tanto pra escola, os nosso filhos estão aqui, a tendência é nós ajudarmos eles também (Mãe de GA – 1º período).

Criança gosta de coisas diferentes, é cheia de energia, o que eu gostaria assim...que o colégio reunisse os pais e tirasse um tempinho, um dia, um mês, pras crianças por exemplo *for* na SUCAM⁴⁰, num passeio, porque criança fica com aquilo ali gravado na memória (Avó de JE – maternal).

É possível notar que na opinião das famílias a utilização de metodologias diferenciadas e, mais uma vez, o apoio das famílias são as chaves para o envolvimento e a participação das crianças no cotidiano do CMEI. Chama a atenção o fato de valorizarem as brincadeiras e atividades lúdicas. Ao que parece, os pais reconhecem o valor dessas atividades para o pleno desenvolvimento da criança. Essa perspectiva coaduna-se com os documentos oficiais e os diferentes estudos no campo da educação infantil que asseguram a relevância das atividades lúdicas para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b).

5.3.2 O envolvimento e a participação das famílias no cotidiano do CMEI

Durante o segundo encontro, o tema tratado foi o **envolvimento e a participação das próprias famílias** nas atividades oferecidas pela instituição. Nesse sentido, os depoimentos revelam três subcategorias emergentes: a participação das famílias se concretiza em reuniões e eventos promovidos pela instituição; o diálogo como facilitador da participação; e o desinteresse como fator de dificuldade no que concerne à participação na instituição. Em vista desses aspectos, é coerente ressaltar que as famílias sujeitos desta

⁴⁰ SUCAM: Clube dos funcionários da Fundação Nacional de Saúde situado próximo à instituição.

pesquisa compreendem a importância da participação no cotidiano da instituição e por isso tomam como referência suas próprias formas de participação no CMEI.

Quando convidados a falar sobre a participação e o envolvimento das famílias no cotidiano da instituição, os componentes do grupo ressaltaram suas experiências de participação, evidenciando os momentos festivos e as reuniões de pais. Os relatos a seguir indicam essa ideia:

Aqui na creche a gente procura sempre *tá* participando das festinhas dela, das brincadeiras, reuniões também a gente sempre *tá*, deixa os compromissos, o que fazer pra vir, a gente sabe que é importante pra ela. E a gente procura acompanhar de perto a vida dela na creche, a gente sabe que é importante também o pai e a mãe acompanhar (Mãe de YA – maternal).

No meu caso eu *tô* participando esses dias, mas eu venho participar porque a mãe dela não pode por causa do trabalho. Mas a mãe dela também sempre quando pode vem, pros eventos também *tá* sempre participando (Tia de AC – maternal).

Eu também lá em casa sempre participo, nós estamos sempre participando, todos os eventos, também nós temos um diálogo aberto com professoras, coordenação, diretora, então assim eu procuro sempre *tá* envolvida com todos (Mãe de GA – 1º período).

Acompanho todas as reuniões, todas que chamam pra alguma coisa dentro do colégio eu *tô* junto, é muito longe, mas eu venho de pé com ele, nós vem e volta, no sol quente, mas nós vem porque é muito bom o acompanhamento da gente do filho da gente no colégio, aí eu quero fazer por ele o que eu fiz com os meus (Avó de JH – maternal).

Eu também participo, a única coisa que eu não participo aqui é a festa junina, eu não gosto, o pai dela também não gosta. Ela com certeza, é claro, *né?* Toda criança gosta. Mas sempre participo das reuniões, das festinhas, tudo a gente participa, no que pode ajudar que eles pedem a gente ajuda (Mãe de AM – 1º período).

Através das falas é possível notar que as reuniões e os eventos festivos são a tônica da participação das famílias no CMEI. Nesse sentido, Lück (2009) faz uma interessante reflexão sobre os sentidos e formas de participação em processos de gestão, salientando que a participação pode se concretizar como “presença”, como “expressão verbal e discussão de ideias”, como “representação”, como “tomada de decisão” e como “engajamento”. Ao que tudo indica, as famílias em estudo entendem sua participação na instituição apenas como “presença”. Nesse caso, as pessoas fazem parte de determinado grupo, mas não necessariamente exercem seu direito a vez e voz. Por outro lado, a restrita participação das famílias pode revelar que as formas tradicionais de envolvimento (reuniões e bilhetes) podem não ser interessantes ou mesmo suficientes para estreitar as relações e estimular a participação. Convém lembrar que família e instituição de educação infantil compartilham responsabilidades no que tange à educação e ao processo de socialização das crianças. Como

consequência, o envolvimento da família é fundamental para o sucesso das crianças. A participação das famílias favorece a troca de experiências e saberes, tornando a aprendizagem muito mais significativa e enriquecedora para as crianças.

Merece destaque o fato de que apenas uma mãe menciona possuir um diálogo com professoras e equipe gestora, revelando um envolvimento maior com a instituição. Tal prática poderia avançar no processo de participação, evidenciando outros canais que podem dar maior abertura para a discussão de ideias, aspecto fundamental em um processo de participação plena da família. Contudo, é importante considerar que, por vezes, esse diálogo não passa de simples verbalização de opiniões, já que nem sempre são consideradas na tomada de decisões, no compartilhamento de poderes (LÜCK, 2009). Nesse processo, convém lembrar que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), em seu Art. 8º, inciso III, as propostas pedagógicas das instituições deverão assegurar, dentre outros aspectos, “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2009a). Nesse sentido, o trabalho com as famílias e sua inclusão em espaços democráticos de participação torna-se fundamental na construção de práticas pedagógicas que visem à aprendizagem, ao desenvolvimento e ao respeito às peculiaridades da criança. Na instituição em estudo é provável que isso não seja uma prática frequente, uma vez que apenas uma mãe revelou essa preocupação.

Ao tratarem dos elementos que **facilitam** a participação das famílias no cotidiano da instituição, novamente aparecem o acompanhamento familiar e a frequência às reuniões, como ilustram as falas a seguir:

A gente deve ter o acompanhamento no colégio, quando vai deixar, pergunta como tá o aluno como é que não tá, então quando a gente é chamada pra reunião, oh! Gente, é tão pouca hora que a gente passa numa reunião, pra gente saber que eles vão dizer pra gente, e o que a gente precisa dizer pra eles (Avó de JH- maternal).

Eu concordo a família acompanhar mais a criança, porque assim o comportamento do filho da gente na nossa frente é uma coisa, na escola já é de outra forma (Mãe de AM – 1º período).

Porque a criança que é acompanhada pela família ela é diferente daquela que não é, criança que os pais acompanham, os pais sempre vão tá perguntando e ele vai ter alguma coisa pra tá dizendo (Tia de AC – 1º período).

A questão mesmo da família e a escola junto é as reuniões, mesmo porque em todas as escolas sabe que existe isso, as reuniões pais e escola. Mas aí a direção, a escola cobrar isso da família, a gente sabe que tem muitas famílias por aí desnaturadas (Mãe de GA – 1º período).

A melhor forma da gente descobrir é acompanhando, na escola, pra saber o que tá acontecendo na escola e em casa também você tá sempre atento pros descobrimentos dos filhos da gente, né? (Mãe de YA – maternal)

É possível perceber nos depoimentos das famílias que o acompanhamento familiar se traduz no diálogo entre os/as profissionais do CMEI, famílias e crianças. Nesse sentido, talvez seja possível ressignificar a participação dos pais/mães na medida em que são ouvidos/as em suas demandas. Destaca-se o fato de que as famílias parecem ter dificuldade em falar sobre o que facilitaria a participação, talvez falte compreensão, ou não tenham vivenciado essa experiência, o que poderia dificultar ou limitar a discussão sobre o assunto. Quando a instituição educativa não propicia a participação e as famílias não conhecem experiências nesse campo a fim de que possam utilizar como referência para “exigir” seu espaço, a participação torna-se restrita e a comunicação mais fragilizada.

Para Paniagua e Palacios (2007, p. 224), “[...] uma escola oferece mais oportunidades às famílias quando amplia o leque de canais participativos [...] para que todas as famílias encontrem uma via possível de colaboração”. Assim, mesmo considerando que cada família tem especificidades que influenciam os níveis de participação no cotidiano da instituição, quando ela mostra-se aberta ao diálogo e amplia os espaços de atuação da família, que pode se efetivar desde a troca de informações sobre as crianças, até a tomada de decisões de âmbito administrativo, aumentam-se as possibilidades de envolvimento no cotidiano da instituição de educação infantil.

No que tange aos aspectos que **dificultam** a participação das famílias na instituição, os trechos abaixo são representativos da opinião do grupo:

Eu creio muito que o querer, *né?* A gente sabe que tem muitos pais que trabalham, *né?* Tem sua profissão fora, mas se fizer um “esforçozinho” dá pra participar com certeza, então pra mim, na minha opinião, é o querer (Mãe de YA – maternal).

Porque alguns pais não julgam importante a reunião, *né?* Como ela *tava* falando...é...desinteresse total porque eles não têm ... a família é desestruturada, aí, às vezes, quer fazer outras coisas, falta de educação mesmo que eles não tiveram ... isso como eles não tiveram, aí eles não têm pra passar pros filhos, aí eles vão passando de geração (Tia de AC – 1º período).

Eu vejo gente que educa os *filho*, cria, mas não dá o amor e o carinho, e o filho sem isso ele se revolta e faz besteira [...] Nós temos de ter paciência com nossos filhos, chegar direito, esperar as professoras chegar, como a menina falou, entregar nas mãos dela (Avó de JH – maternal).

E, às vezes, os pais não têm aquela paciência, *né?* [...] às vezes, o filho chega e diz: – Mãe...quer contar alguma coisa da escola, [ela diz:] – Sai daqui menino vai assistir televisão! Ou dá um brinquedo vai *pr’ali* pra rua, aí ele não vai ter nunca essa educação de casa, que é esse amor (Mãe de AM – 1º período).

No tocante às dificuldades de participação, os familiares mencionam o desinteresse de algumas famílias, a ausência de carinho e de paciência com as crianças: “não julgam importante a reunião”, “não dar o amor e o carinho”. Aqui fica claro que para as famílias a pouca participação no CMEI é de responsabilidade dos próprios pais/mães, que por diferentes motivos não se dedicam às crianças. Ao que tudo indica, as famílias aqui representadas colocam-se em uma postura passiva, na qual assumem todas as responsabilidades no que tange às dificuldades de participação na instituição. Ou talvez não compreendam até que ponto pode ir a participação da família no que concerne às escolhas e tomadas de decisão. Observa-se que nenhum dos componentes do grupo menciona a direção ou as professoras como sujeitos capazes de estimular essa participação.

Segundo Paniagua e Palacios (2007), durante as reuniões, é importante que haja um espaço para que sejam ouvidos e discutidos os interesses e as preocupações das famílias. Talvez as famílias não encontrem espaço para o diálogo sobre aquilo que realmente interessa na educação das crianças. Além disso, para garantir o vínculo e estabelecer uma relação de parceria, “[...] seria importante a escola adquirir meios de estabelecer uma comunicação mais eficiente e equilibrada com as famílias, no sentido de discutirem dificuldades presentes na educação das crianças [...]” (PEREZ, 2007, p.168). Assim, família e escola⁴¹ poderiam encontrar caminhos para o enfrentamento dos problemas, respeitando as peculiaridades da instituição educativa.

Como **sugestão**, aparecem as conversas em particular sobre situações específicas no trato com as crianças, o carinho com os filhos, as visitas domiciliares – para que seja possível à instituição conhecer melhor a realidade das crianças – e a intensificação das reuniões, como ilustram as falas a seguir:

Já que os pais não vêm, *bota* desculpa em tudo, na hora que o pai ou a mãe vier buscar, vamos lá pai na secretaria pro senhor saber o que tá acontecendo com seu filho aqui na escola, um “particularzim” pra ele ficar atento, com certeza nas próximas reuniões ele faria um “esforçozim” pra *tá* aqui junto com a gente (Mãe de YA – maternal).

Eu creio muito que é o querer, *né?* A gente sabe que tem muitos pais que trabalham, *né?* Tem sua profissão fora, mas se fizer um “esforçozinho” dá pra participar com certeza (Avó de JH – maternal).

Hoje elas já *faz* [reuniões] separado por sala, *né?* Pra ver se melhora mais, aí seria possível uma visita, é uma ideia visitar aquela família, ver o que *tá* acontecendo, como é a família. Mas a dificuldade aí é o tempo da direção de fazer isso, eles têm outras coisas pra fazer, seria legal uma visita às famílias, pra conhecer, porque indo

⁴¹O termo escola está sendo usado de forma genérica referindo-se às instituições de educação infantil, sejam creches ou pré-escolas.

lá estaria descobrindo tudo, a causa da falha, assim conhecia a família, e ver aquela criança de onde ela saiu, como que ele convive ali (Mãe de GA – 1º período).

As sugestões apontadas pelas famílias são exemplos simples de como a instituição poderia estreitar os laços com as famílias. As conversas em particular são úteis para o compartilhamento de situações delicadas tanto com relação à criança ou família quanto à própria instituição. Uma boa sensibilização para a presença na reunião também pode fazer a diferença, além da adequação de horários que sejam convenientes aos pais/mães. Por fim, as visitas domiciliares, que apesar de ser uma prática difícil de realizar em função das demandas de Professoras, Coordenadora e Diretora, poderiam ser feitas pelas próprias famílias, pais ou mães que possuam maior disponibilidade e facilidade de comunicação. Tais propostas evidenciam que as famílias se preocupam e têm interesse em participar do cotidiano do CMEI, contudo, a instituição não cria as estratégias mais adequadas para conquistar a atenção da família e estimulá-la a ampliar suas formas de participação. A real participação se concretiza na interação, no esforço da escuta, na interação de pontos de vista, ideias e concepções (LÜCK, 2009).

5.3.3 A presença dos saberes e das experiências de crianças e famílias no cotidiano do CMEI

O último encontro tratou da **presença dos saberes e das experiências de crianças e famílias** no cotidiano da instituição. Na ocasião, as subcategorias que emergiram do diálogo foram: compatibilidade entre CMEI e famílias; a instituição supre as necessidades das crianças; e a diversificação das atividades. Considerando a multiplicidade de famílias presente na instituição, é possível supor que há uma variedade de saberes, conhecimentos e valores que repercutem no cotidiano da prática pedagógica. O modo como as professoras lidam com as informações advindas da família é o que vai dar o tom ao currículo.

Ao falar sobre a valorização dos saberes e experiências das crianças, o grupo ressalta que há compatibilidade entre o que é tratado na família e o que é trabalhado pelas professoras no CMEI, conforme os trechos abaixo:

Eu não tenho assim uma experiência com o JV porque ele é uma criança especial, ele não fala, *né?* Mas eu acho que é muito importante a maneira que você educa seu filho dentro de casa pra que ele reflita aquilo dentro do colégio, isso vai ajudar ele demais principalmente na aprendizagem (Pai de JV – maternal).

A criação da gente dentro de casa é muito importante, o acompanhamento da gente sendo bom, o do colégio é melhor ainda [...] Então acho que *tá* tudo certo do mesmo jeito que a gente faz em casa (Avó de JH – 1º período).

Eu achei engraçada a observação dele quando chegou em casa que ele me falou, eu *tava* arrumando minhas coisas lá, ele viu a Bíblia e disse que tinha falado sobre a Bíblia aqui, aí ele disse pra mim: – A mesma coisa que tu diz mãe, a tia disse, disse que a Bíblia é a palavra de Deus, então por aí eu vi a mesma coisa, não há diferença (Mãe de GA – 1º período).

Também concordo, *né?* Porque quando acontece alguma coisa que é diferente, a criança diz logo minha tia disse que é assim, então até agora *tá* concordância, às vezes, também a gente na correria não fica assim também focada em observar, às vezes, a gente deixa passar muitas questões sem olhar, sem acompanhar as crianças (Tia de AC – 1º período).

Ao refletirem sobre a relação entre os saberes do cotidiano e a prática pedagógica, de maneira geral, as famílias parecem se sentir contempladas e não apresentam nenhuma discrepância. Ao que tudo indica, as famílias levam em consideração certos valores morais e religiosos⁴² que são aparentemente ratificados pela instituição no transcurso da prática educativa. Chama a atenção o fato de que além da mãe que menciona um conteúdo religioso (Bíblia) nenhum outro participante do grupo trouxe para a discussão algum conhecimento ou saber próprio de seu grupo social que tenha sido reconhecido, valorizado pela creche. Talvez o grupo não tenha a clara compreensão da importância dos saberes relacionais intimamente ligados à própria constituição das crianças no espaço familiar para a aprendizagem das crianças. Por outro lado, não se pode negar que o fato de os encontros (grupo focal) terem ocorrido dentro da própria instituição pode ter refletido nas falas, no que foi possível aos pais expressarem.

De todo modo, se as famílias não consideram seus saberes como elemento de formação que deve estar presente na instituição educativa, é provável que o CMEI não tenha por objetivo validar e ressignificar os saberes provenientes dos contextos sociais das crianças. Por outro lado, é preciso reconhecer que no currículo da educação infantil é fundamental a articulação entre as diferentes experiências das crianças e o “patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”, a fim de que o currículo torne-se dinâmico e atento às reais demandas infantis (BRASIL, 2009a).

Interessante notar a seguinte fala: “às vezes também a gente na correria não fica assim também focada em observar, às vezes, a gente deixa passar muitas questões sem olhar, sem acompanhar as crianças”, na qual parece existir uma reflexão sobre como as famílias se

⁴² Durante o período de observação em turmas, foi constatado que a oração e as leituras religiosas são recorrentes na prática pedagógica das professoras.

distanciam do cotidiano das crianças na creche e muitas vezes não indagam a instituição sobre o que consideram pertinente. Nesse sentido, é possível supor que no dia a dia as famílias não encontram espaço para o questionamento ou preferem não se opor às determinações da instituição. Talvez a ausência dos saberes e experiências provenientes das famílias seja reflexo dessa “falta de interesse” ou distanciamento das famílias em relação à prática pedagógica.

Quando questionados sobre as possibilidades de valorização e respeito aos desejos e curiosidades expressos pelas crianças no cotidiano da prática pedagógica, as famílias destacam:

A escola, a creche, a tia, dentro do possível ali ela tenta atender todos de uma maneira que não prejudique nem um nem outro, fazendo que todos participem do mesmo objetivo, do mesmo desejo, dos mesmos sonhos porque não dá pra colocar sonhos diferentes, uma só professora pra 20 crianças, então, mas eu acho que elas são tão inteligentes, são profissionais da área mesmo, que conseguem focar num ponto só pra todos se divertirem, todos *pensar*, todos *ficar* à vontade (Mãe de GA – 1º período).

Acho que tudo é válido como aprendizagem. Existem várias *maneira* de despertar o interesse, o aprendizado da criança, acho que a escola aqui supre essa necessidade dentro de suas capacidades. Pode melhorar? Pode, deve melhorar (Pai de JV – maternal).

A creche supre a vontade da criança. Eu acho não, eu tenho certeza que a escola respeita a vontade deles, o que ela quer fazer a professora deixa, claro que dentro do limite, *né?* Tudo tem que ter limite (Mãe de YA – maternal).

Concordo também, *né?* Acho que atende as necessidades, até porque assim a criança, tem gente fala assim criança na creche não aprende nada só faz brincar, mas dentro daquela brincadeira ali ela tá aprendendo muita coisa, porque ela aprende a socializar, a se comunicar, não ser tão tímida na hora de se expressar, a cantar, ela aprende também as letras [...] Então acho que atende (Tia de AC – 1ª período).

No que se refere à valorização e ao respeito às curiosidades das crianças, de maneira geral, o grupo entende que a instituição supre as necessidades na medida do que é possível, considerando alguns fatores intervenientes: número de crianças por turma, a possibilidade de a professora despertar o interesse das crianças e os limites que devem ser estabelecidos para a criança. Nesse sentido, parece haver certa clareza das famílias acerca das dificuldades e possibilidades das professoras em relação ao grupo de crianças. Assim, condições objetivas podem interferir preponderantemente na prática pedagógica. Talvez isso justifique certas angústias docentes e o receio de que o movimento e as interações das crianças atrapalhem a organização e disciplina. Contudo, mesmo diante das adversidades, as crianças merecem viver experiências ricas e significativas nas quais sejam considerados seus desejos e curiosidades que resultem em um processo de aprendizagem amplo e criativo.

Outro aspecto que se destaca em uma das falas é a valorização da brincadeira como possibilidade de socialização e aprendizagem. Isso denota que há por parte da família a compreensão de que a criança aprende brincando. Nesse sentido, “[...] a brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas” (BRASIL, 2009b, p.72), assim é importante que esteja presente na instituição de educação infantil como eixo fundamental na organização da prática docente.

Como sugestão para ampliar as formas de valorização dos saberes e experiências de crianças e famílias no cotidiano da instituição, o grupo destaca:

Eu acho no meu ponto de vista aqui na creche precisaria mais da participação dos familiares, pai, mãe, porque *existe* muitas coisas que você pode *tá* criando pra ajudar a educação, a diversão, isso tudo conta mais com os pais, se os pais *pudesse*, quem puder, *né?* Ser voluntário pra criar alguma coisa, o espaço aqui é maravilhoso (Pai de JV – maternal).

Eu concordo, oh, isso é muito especial, aula também de natação pras crianças soltar aquela energia, que criança é cheia de energia, *né?* Teatrinho também, a professora fazer aquele teatrinho, muito bom também. É uma coisa que a criança já passava aquela história que viu no colégio, já passava pra família, *né?* (Avó de JE – maternal).

Eu *tô* sem saber essa questão aí, porque toda questão que a gente fala toca na família, *né?* Sempre a participação maior tem que ser da família, *né?* Porque tudo vai decorrer dependendo também da família, como ele colocou aqui esse trabalho voluntário, mas aí a gente...tem dificuldade tem gente que diz não, não vão nem pra reunião, *né?* Só teve uma vez, é muito difícil essa questão assim (Tia de AC – maternal).

Criança pensa, criança cobra da gente. E o mundo é totalmente diferente você passa uma coisa ruim com ele aqui, ele *ver* o exemplo de outro ele já quer ir, então assim os pais têm que ter todo aquele meio, têm que *tá* vivendo e observando tudo, porque cada vez mais o mundo *tá* mostrando coisas pra ela (Mãe de GA – 1º período).

O grupo também apresenta sugestões para ampliar a valorização dos saberes das crianças e o respeito a suas curiosidades, apontando uma maior participação das famílias e a utilização de atividades diversificadas: “Ser voluntário pra criar alguma coisa, o espaço aqui é maravilhoso”; “Aí concordo com que ele falou, isso é bom também a família, o colégio, fazer tipo assim uma comunidade todo mundo ajudar”; “[...] mas aí a gente...tem dificuldade tem gente que diz não, não vão nem pra reunião, *né?*”

A criança se desenvolve em um contexto sócio-histórico, do qual a família é parte integrante. Assim, educar a criança implica fundamentalmente reconhecer a importância da família e respeitar seus valores, saberes e experiências. Para tanto, há que se construir um espaço de diálogo e colaboração permanente, tendo em mente que os papéis de cada um são construídos a partir do diálogo permanente (OLIVEIRA, et al, 1992). Compartilhar as

responsabilidades e dificuldades advindas das relações com as crianças pode ser um importante passo na construção de um laço seguro e de confiança entre a família e a instituição de educação infantil, na medida em que possibilita o diálogo fecundo com os profissionais e a busca de alternativas conjuntas para os conflitos cotidianos. Aos poucos, a participação das famílias pode extrapolar o universo da turma e alcançar os aspectos da gestão, por meio de conselhos ou colegiados que contribuam nas escolhas e tomadas de decisões pedagógicas e administrativas. Tudo depende dos espaços que são construídos e dos canais de comunicação estabelecidos entre professoras e professores, famílias e equipe gestora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.

Paulo Freire (1998, p. 55).

Levando-se em conta o inacabamento do ser humano, homens, mulheres e crianças, agentes da história, em constante mudança e formação, considero também que este trabalho por si só não está concluído, mas aponta para uma possibilidade de mudança e ressignificação do lugar dos sujeitos na prática pedagógica. Ao longo da caminhada, creio que foi possível avançar em um processo de reflexão crítica que se abriu para novos olhares, novos pontos de vista sobre o currículo da educação infantil. Contudo, dada a dinamicidade do objeto e a própria natureza humana, muito mais haveria a ser dito, discutido e compreendido. Ainda assim, apresento aqui algumas considerações finais sobre a questão em estudo oferecendo uma sistematização dos achados e suas implicações para o campo. Não obstante isso devo confessar que neste percurso outros caminhos se abriram a partir dos resultados obtidos na investigação. Portanto, aponto também outras possibilidades de aprofundamento, já que o conhecimento é sempre parcial e limitado e depende fundamentalmente da postura do pesquisador que no confronto entre aquilo que foi possível fazer e o impossível, entre o conhecimento construído e a ignorância (GOLDENBERG, 2005) constrói seus jeitos, suas formas, suas proposições, seu caminho.

Inicialmente, é preciso deixar claro que a concepção sobre a qual este trabalho foi desenvolvido considera o currículo como o conjunto de experiências vivenciadas e praticadas no cotidiano da prática pedagógica, assim como os registros e documentos que direta ou indiretamente norteiam a ação docente. Dessa maneira, a partir de um processo sistemático e intencional, as experiências das crianças em sua relação com as famílias e professoras tornam-se a base para a elaboração curricular. Portanto, defendo que o currículo da educação infantil deve ser pensado a partir da articulação entre as experiências dos sujeitos e os conhecimentos socialmente construídos (BRASIL, 2009a). Em vista disso, busquei compreender como se configuram os lugares ocupados por crianças, famílias e professoras na construção do currículo de uma instituição de Educação Infantil em Imperatriz-MA, considerando as perspectivas de cada um desses sujeitos, diante das determinações da Secretaria Municipal de Educação em parceria com uma empresa privada de ensino, a Projecta.

Coerente com essa perspectiva, na caminhada rumo à compreensão do objeto em estudo, meus aportes teóricos permitiram-me dialogar com diferentes conceitos, mas sempre com o objetivo de discutir a autonomia e as possibilidades de interação e participação de crianças, professores/as e famílias na construção do currículo. Assim sendo, encontrei na Sociologia da Infância, através dos estudos de Corsaro (2002), Sarmiento (2007, 2008) e Prout (2010), a compreensão da criança como ator social, competente, rico e ativo, e que, portanto, deve ser considerada como o centro do processo educativo e como agente capaz de influenciar seu percurso formativo; na Pedagogia da Infância, com as contribuições de Oliveira-Formosinho (1998, 2007, 2011) dentre outros, foi possível perceber os modos como os sujeitos podem ser inseridos e considerados em suas demandas e como podem participar ativamente na construção da prática pedagógica; e por fim, na teoria crítica do currículo, a partir das reflexões de Apple (1989, 2006) e Giroux (2005), deparei-me com a possibilidade de resistência por parte das professoras diante dos determinantes políticos e ideológicos que advêm da SEMED/Projecta.

A partir desses aportes teóricos, que inspiram novas compreensões sobre a criança no contexto da educação infantil, ao contrário da ideia de “subalternidade da infância” que historicamente marcou as relações entre adultos e crianças (SARMENTO, 2008), adotei neste trabalho a ideia de criança como sujeito do currículo capaz de contribuir para novas formas de se conceber o processo educativo, tendo em vista que uma das funções da Pedagogia é estimular as crianças a falarem e comunicarem suas experiências (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Na perspectiva da Pedagogia da Participação, a criança é considerada sujeito capaz de emitir juízos de valor sobre o que pensa e sente. Com isso, há uma descentralização da prática pedagógica e oportuniza-se a escuta das demandas das crianças. Dessa maneira, constrói-se uma “pedagogia transformativa” que coloca a criança como centro do processo, como sujeito competente para falar, compartilhar experiências e direta ou indiretamente transformar o cotidiano da ação docente em um ambiente acolhedor, democrático e participativo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

No âmbito dos estudos que se propõem a ouvir as crianças, na perspectiva de compreender o que elas pensam e o que querem a respeito da educação infantil, é possível mencionar: a “Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil” realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em parceria com o Mieib.⁴³ Além disso, são muitas as experiências de pesquisas no âmbito nacional e internacional que colocam as crianças como

⁴³ Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil.

sujeitos competentes capazes de oferecer seu ponto de vista sobre o contexto em que estão inseridas, tais como: Oliveira-Formosinho (2008); Cruz (2006, 2008); Campos (2006); e Andrade (2007), dentre outras. Nesse sentido, empreendi esforços no sentido de dar visibilidade ao ponto de vista das crianças, considerando suas falas, movimentos, expressões, choros, burburinhos, enfim, suas diversas manifestações diante da ação pedagógica.

Em consonância com a perspectiva de currículo adotada neste trabalho, além das crianças, as professoras e famílias também são consideradas sujeitos na construção do currículo e precisam encontrar seu lugar no cotidiano da instituição. Entretanto, é válido ressaltar que conceber o currículo da educação infantil como espaço dialógico de participação dos diferentes sujeitos que compõem a prática pedagógica implica que a instituição educativa não seja entendida apenas como espaço de instrução e reprodução, mas “dentro do terreno cambiante da luta e contestação” (GIROUX, 1986, p. 150). Portanto, procurei construir um olhar apurado sobre a dinâmica da instituição, revelando suas especificidades, dilemas e possibilidades na construção do currículo em ação. Sendo assim, as professoras e também as famílias assumem um papel fundamental: o de interlocutores entre o currículo prescrito e as demandas oriundas do contexto em que estão inseridos.

Retomando os achados...

Com vistas à compreensão da influência das determinações da gestão da instituição de Educação Infantil e da Secretaria Municipal de Educação através da Projecta no que tange ao currículo da instituição, os dados indicaram que apesar de o município não contar com um currículo oficial, o material da Projecta passou a ser a grande referência para a prática pedagógica, na verdade, arrisco-me a dizer que se tornou o próprio currículo da educação infantil. Sendo assim, pude constatar que as influências dos sujeitos são bastante limitadas em face do material adotado. Portanto, a autonomia e a participação dos sujeitos que constituem a realidade da instituição pesquisada em Imperatriz-MA são cerceadas pela orientação pedagógica que a SEMED/Projecta oferece, mascarando como uma construção participativa a imposição de um currículo já elaborado. Além disso, também é possível levantar a hipótese de que a precariedade da formação docente no que tange às especificidades da educação infantil pode comprometer as possibilidades de resistência e autonomia das professoras pesquisadas diante das relações de poder estabelecidas no cotidiano da prática pedagógica.

Nesse cenário, a empresa Projecta foi contratada para suprir uma demanda da própria Secretaria Municipal de Educação, portanto, houve a terceirização para o setor privado daquilo que é responsabilidade do poder público, a educação das crianças de zero a cinco anos em instituições públicas de educação infantil. Em função de limites de natureza técnica e pedagógica dos técnicos das secretarias municipais de educação e fragilidades no âmbito da formação docente, os municípios aderem a esse tipo de alternativa em busca de um ensino de “qualidade” (ADRIÃO et al, 2009). Contudo, nesse tipo de parceria, os recursos municipais são utilizados para financiar a contratação de uma empresa privada de ensino que além de não conhecer as demandas de crianças e professores/as de creches e pré-escolas municipais de Imperatriz, também não oferece uma estrutura aberta e flexível a fim de incluir a realidade dos sujeitos da prática pedagógica. Na prática, “[...] transfere-se, assim, ao setor privado a gestão do processo pedagógico de toda a rede de ensino [nesse caso, a educação infantil], aderindo-se a um padrão de qualidade estabelecido no âmbito do mercado” (ADRIÃO, et. al., 2009, p. 811). Em decorrência disso, crianças, professoras e famílias têm suas experiências, participação e autonomia cerceadas.

É importante lembrar que a prática de estabelecer parcerias com o setor privado não é uma ação isolada do município de Imperatriz, ao contrário, na última década, tornou-se tendência em todo o país, especialmente no estado de São Paulo, seja no âmbito da formação de docentes e gestores escolares, como também na compra de material didático. (ADRIÃO et al, 2009; GARCIA, CORREA,2011; NASCIMENTO, 2012). Tais iniciativas expressam a “[...] falsa percepção de que a ‘qualidade’ em educação é atributo da esfera privada”, isso pode se concretizar por meio de uma “[...] instituição de mercado, que, por conseguinte ‘vende’ seus produtos, ou por instituição sem fins lucrativos, que em geral ‘oferece’ seus serviços ao poder público” (ADRIÃO et al, 2009, p.12). Nesses novos arranjos, as políticas públicas são direcionadas por interesses mercadológicos da administração empresarial que ignoram as demandas dos sujeitos do processo educativo, centralizando o poder nas mãos dos sujeitos “pensantes” e impondo um conjunto de normas e estratégias aos “executores”.

Diante desse cenário, no contexto de Imperatriz, já de início, foi possível constatar que a concepção de currículo que orienta a prática pedagógica na instituição pesquisada se aproxima de uma perspectiva tradicional, transmissiva, marcada pela pretensa superioridade do material didático. Nesse caso, o currículo tem como principal ou mesmo única referência, o material didático oferecido pela Projecta. Apesar de nas falas das professoras aparecer, ainda que em raros momentos, uma abertura para a inserção da criança, de maneira geral, todas as profissionais ratificam os interesses e objetivos presentes no manual que orienta a

ação pedagógica. Dito isso, fica claro que o currículo em curso é bastante influenciado pelo livro didático e que a empresa Projecta não apenas coordena a prática pedagógica através do seu material didático e formação de professores, mas, sobretudo, centraliza sob seus interesses ideológicos e pedagógicos todo e qualquer princípio que fundamenta a ação docente.

Essa realidade se aproxima dos resultados de Nascimento (2012, p. 71) que em sua pesquisa no estado de São Paulo evidenciou que no que tange aos sistemas apostilados de ensino “[...] além de fornecer o material, os sistemas oferecem orientação/acompanhamento da utilização do material, esclarecendo dúvidas, sugerindo como desenvolver as atividades propostas e até avaliando as crianças”. Nesse sentido, dada a organização e sistematização do material e as orientações disponibilizadas, é possível inferir que o currículo proposto pela Secretaria Municipal de Educação está centrado no material didático adotado, tendo em vista que os conteúdos, metodologias e todas as orientações didáticas a serem seguidas estão previstas no manual da empresa contratada.

Com a preocupação de identificar como são percebidos e valorizados os saberes, as curiosidades e os desejos das crianças, famílias e professoras no cotidiano da instituição pesquisada, realizei um conjunto de observações que me permitiram “fotografar” a realidade da instituição e compreender as relações que se estabelecem na definição do currículo. Nesse cenário, alguns aspectos destacaram-se: a utilização do material didático pelas professoras, o acompanhamento/supervisão realizado/a pela empresa Projecta e as relações de poder estabelecidas entre os sujeitos.

Embora o material didático desenvolvido pela Projecta ofereça alguns aspectos interessantes, no que se refere à forma e ao conteúdo, na prática ele não é utilizado apenas como um livro didático, ou seja, como uma dentre as várias referências para a prática pedagógica. No cotidiano, o que ocorre é um verdadeiro aprisionamento das professoras que na maioria das vezes apenas cumprem o que está proposto e por que não dizer determinado pelo sistema de ensino. Nesse sentido, a utilização do livro parece denotar uma visão mecânica, passiva e acrítica em relação à atuação de professoras e crianças. Além disso, o manual do professor que dá apoio ao livro didático é o principal e quase sempre o único documento orientador do planejamento. Embora a instituição conte com um Projeto Político Pedagógico (PPP), durante a pesquisa, em nenhum momento as professoras fizeram alguma referência a esse documento.

Ao que tudo indica a excessiva valorização do material da Projecta em detrimento do PPP e de documentos oficiais como as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) deve-se à própria lógica da empresa que a partir de um sistema que

considera criterioso e eficiente, impõe uma rotina de trabalho e supervisiona toda a ação pedagógica a fim de que seus objetivos e metodologias sejam rigorosamente cumpridos. O acompanhamento/supervisão realizado/a pela empresa é marcado/a por uma relação de poder bastante definida, na qual o/a assessor/a acompanha o desempenho docente conforme o planejamento e a utilização do material didático. Nesse sentido, as professoras são submetidas a regras e critérios de desempenho, tolhidas em sua autonomia e pouco valorizadas em seus saberes e experiências já que as possibilidades de criação e inovação ficam bastante limitadas diante do material imposto.

Nesse cenário é possível dizer que tal prática se distancia do que preconiza a LDB 9.394/96 que em seus artigos 12 e 14 enfatiza a autonomia de redes de ensino e escolas no que diz respeito à elaboração de propostas pedagógicas para as comunidades que atendem, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais. Digo isso, porque a contratação de um “pacote didático” com suas orientações prescritivas sem crítica ou reflexão cerceia não somente a autonomia das professoras e da instituição de ensino, mas também a própria SEMED que, de certa maneira, conseqüentemente, se desresponsabiliza pelas escolhas e tomadas de decisões pedagógicas. Para Garcia e Correa, (2011, p. 473), “[...] a organização do trabalho em cada unidade escolar deve derivar não apenas do instituído legalmente como diretriz para toda uma rede, mas de uma série de decisões tomadas localmente”. Assim, pressupõe-se a participação dos diversos sujeitos do processo educativo. Sendo assim, a autonomia presente na contratação da empresa esbarra justamente na adoção de um esquema praticamente fechado no qual a SEMED apenas valida os interesses e determinações de uma instituição particular de ensino. Contudo, apesar dos limites impostos, na prática pedagógica, de alguma maneira, os sujeitos do processo educacional participam da construção do currículo em curso.

Em virtude dessa prática centralizadora, é notória a pouca valorização das professoras e como consequência das crianças e famílias. Isso ficou bastante evidente durante os encontros de planejamento, tendo em vista que não há oportunidades para a crítica, discussão, esclarecimentos ou mesmo inclusão das demandas de crianças, famílias ou professoras, uma vez que não discutem a realidade vivenciada no cotidiano da instituição. Sendo assim, o que ocorre é muito mais um “treinamento” para o bom uso do material, que propriamente um espaço para reflexão, aprendizado e formação. Assim, “[...] o foco são as apostilas e não as professoras e professores” (NASCIMENTO, 2012, p.73). As professoras também não oportunizam para as crianças e suas famílias momentos de valorização e reconhecimento de saberes e demandas. Portanto, no cotidiano da prática pedagógica, são

raras as oportunidades de inserção de experiências vivenciadas nas famílias, curiosidades e desejos das crianças. Na verdade, o que impera é a execução das atividades propostas no material didático.

No que tange à prática docente foi possível perceber que apesar de haver ricas possibilidades de valorização das crianças, por meio das atividades propostas, tais como: roda de conversa, roda de histórias e recreio livre, os dados revelaram que, na maioria das vezes, essas atividades apenas cumprem uma rotina pré-estabelecida e não movimentam o cotidiano da prática pedagógica de modo a reconhecer e valorizar as demandas das crianças, por isso não atuam como espaço fecundo para a vivência de diferentes linguagens, tampouco para a troca de experiências. Portanto, assim como Apple (2006) evidenciou em sua pesquisa em uma pré-escola norte-americana, também aqui, as crianças são consideradas “impotentes” para interferir no curso das atividades desenvolvidas pela professora.

De maneira geral, as professoras pesquisadas estão muito mais preocupadas em cumprir a rotina prevista do que abrir espaço para as demandas das crianças e famílias. Isso ficou bastante claro nos encontros de planejamento, nas reuniões com a coordenação/direção, assim como durante o acompanhamento do/a assessor/a. Diante dessa realidade, foi possível concluir que o currículo expresso na instituição pesquisada é definido pela empresa Projecta com poucas oportunidades para a discussão e manifestações de resistência.

Entretanto, convém ressaltar, que apesar das imposições externas, há alguns raros momentos em que as professoras se contrapõem ao que está proposto e não cumprem os objetivos e metodologias previstos. Embora no discurso pareçam concordar com as orientações da SEMED/Projecta e mesmo naturalizar a utilização do livro didático, foi possível perceber que no cotidiano da prática pedagógica existem algumas manifestações de resistência. Isso fica bastante claro em momentos nos quais elas decidem utilizar atividades do livro didático de modo diferente daquele sugerido no manual. Por um lado isso é bastante significativo, pois demonstra que mesmo diante das imposições as professoras são capazes de refletir sobre as atividades propostas, ressignificando a ação docente e não apenas reproduzindo o que é proposto. Entretanto, convém deixar claro que essa resistência nem sempre significa um salto de qualidade para a prática pedagógica tendo em vista que em alguns casos as professoras desprezam algumas boas ideias apresentadas pelo material.

O fato de se contrapor ao livro, de resistir à reprodução mecânica das atividades, exige das professoras o uso de metodologias/atividades diferenciadas, organizadas e planejadas para dar sentido à prática pedagógica. Em alguns casos, quando descumprem os objetivos do livro e apenas improvisam algum tipo de atividade, as professoras correm o risco

de também não considerarem as demandas das crianças, assim como ocorreu com as situações de brincadeira e expressão livres, que mesmo previstas no livro didático, foram tolhidas diante das dificuldades metodológicas e/ou de uma ideia equivocada de disciplina.

Não obstante isso, a resistência ao material didático não significa colocar a criança como o centro do planejamento, pois isso implicaria reconhecer que o currículo acontece na participação da criança em todos os momentos do processo educativo. Nesse caso, “[...] o professor observa e compreende, na ação, o pensamento se configurando e ele não se restringe a uma informação, mas propõe desafiar a criança a continuar pensando” (BRASIL, 2009b, p.50). Portanto, descumprir as regras de uso do livro didático impõem às professoras novas formas de pensar o currículo da educação infantil e proporcionar às crianças experiências e aprendizagens realmente significativas.

De todo modo, apesar de no cotidiano da prática docente haver alguns equívocos decorrentes da ausência de uma reflexão sobre a prática ou da própria fragilidade formativa, fica claro que apesar das influências e mesmo determinações da SEMED/Projecta, existem momentos, ainda que raros, nos quais as professoras adotam um “currículo oculto” (APPLE, 1989, 2006) que de alguma maneira caracteriza seus modos de fazer e pensar. Para Giroux (1986), enquanto instrumento teórico, o currículo oculto torna-se crítico e emancipatório na medida em que se contrapõem às imposições externas. Quando isso acontece, os sujeitos lançam mão de seus saberes e experiências para dar sentido à prática pedagógica, contrapondo-se às orientações vigentes. Esse é, sem dúvida, um rico espaço de construção curricular no qual podem ser consideradas as novas demandas advindas das crianças, famílias e das próprias professoras.

Como exemplo de resistência e possibilidades de inovação que implicam na construção do currículo, estão os projetos de trabalho, oferecendo um leque de possibilidades para professoras, crianças e famílias. É importante lembrar que “[...] ao utilizar uma Pedagogia de Projetos sem levar em conta uma agenda social e política mais definida, os educadores arriscam-se a torná-la mais uma técnica educacional e não uma proposta mais global” (BARBOSA, 2000, p. 95). Talvez isso de fato aconteça na instituição pesquisada, uma vez que na prática os projetos realizados são bem pouco participativos tendo em vista que surgem de datas comemorativas ou de temas de interesse da coordenação. Contudo, o mais importante é que há na instituição um espaço para a construção autônoma de uma prática pedagógica que corresponda às demandas dos sujeitos. Isso por si só já possibilita uma ressignificação do currículo em ação.

Na Pedagogia de projetos, o currículo se apresenta como a possibilidade de vivência de atividades desafiantes que promovem a construção do conhecimento. Dessa maneira, a passividade é deixada de lado e abre-se espaço para a ação e experimentação, para a vivência de uma prática significativa. Um trabalho pautado na concepção de projetos visa uma atividade intencional que busca o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade das crianças e rompe como o modelo passivo e fragmentado de fazer educação (BARBOSA, 2000). Portanto, acredito que a utilização de projetos pode representar um salto para a construção de uma Pedagogia participativa, pois mesmo com a presença de uma empresa particular de ensino, com todas as suas imposições e material didático, haveria espaço para a discussão acerca das reais demandas dos sujeitos.

Na busca por caracterizar as possibilidades de participação de crianças, famílias e professoras nas escolhas, nas tomadas de decisões e no planejamento da prática pedagógica, considerando a perspectiva dos sujeitos, foi possível perceber que a participação das crianças e famílias é condicionada aos interesses de professoras e gestores/as. Por outro lado, como já foi apontada, a participação das professoras é limitada diante das determinações da gestão e da SEMED/Projecta.

As professoras, apesar de considerarem sua participação limitada ao material da Projecta, uma vez que durante os planejamentos sua função reside na seleção de conteúdos e metodologias previstos no livro didático, reconhecem algumas possibilidades de enriquecimento da prática pedagógica através de atividades diferenciadas, datas comemorativas e projetos de trabalho. Nesse sentido, as professoras sentem-se autônomas para decidirem como e quando podem atuar. Por outro lado, quando se trata da participação de crianças e famílias, as professoras parecem divergir. Enquanto a Professora 1 considera difícil e complicado abrir espaço diante de um currículo pronto e rígido, a Professora 2 compreende a importância de crianças e famílias interagirem e contribuírem com a ação pedagógica. Contudo, responsabilizam a família pela frágil participação e não apontam caminhos para superação das dificuldades.

Ao que tudo indica, na visão das professoras, a participação de crianças e famílias no cotidiano da prática pedagógica é algo bastante complicado, uma vez que não há um diálogo entre os sujeitos, tampouco a organização de tempos e espaços que favoreçam as interações. Sendo assim, se as motivações infantis e o contexto social das crianças não forem considerados, isto é, “[...] a comunicação, o movimento, a família, a autonomia, aventura, a construção” (ZABALZA, 1998, p. 76), é improvável a construção de uma Pedagogia da

participação, tendo em vista que o currículo torna-se rígido, longe das experiências infantis e, portanto, não representa as reais demandas das crianças.

Na opinião das crianças, a possibilidade de protagonizar uma atividade é bastante bem-vinda e apontam, sugerem, escolhem atividades para o dia a dia na instituição. Entretanto, percebem a participação e o direito de escolha sujeitada aos interesses da professora. Assim, o desejo de participar está condicionado ao desejo e à permissão da professora. Outro aspecto que chama a atenção refere-se ao fato de que as escolhas das crianças são muito ligadas àquilo que a professora já realiza com a turma. Nisso é possível perceber que a ausência de autonomia leva as crianças a reproduzirem aquilo que é valorizado pela instituição: estudar, fazer tarefa e só depois brincar. Apesar de serem limitadas em seus movimentos, falas e possibilidades de interação em prol de uma postura “disciplinada”, ao que tudo indica, elas parecem ser o principal polo de resistência em relação à disciplina imposta, pois os comportamentos próprios da idade (três e quatro anos) levam-nas a se impor diante dos desejos expressos pela instituição e quase sempre apresentam comportamentos que fogem às regras gerando conflitos e insatisfação dos adultos. Assim, a instituição torna-se muito mais um espaço de disciplinamento do que de emancipação e participação dos sujeitos.

Nesse contexto, as crianças não encontram espaço para o exercício da autonomia, para expressar pontos de vista e muito menos para negociar a prática pedagógica. Contudo, se as crianças não se limitam a obedecer a comandos e reproduzir formas e ideias que lhes são impostas, convém pensar em uma Pedagogia na qual elas não fiquem à mercê dos interesses dos adultos. A participação das crianças no cotidiano da instituição requer de professoras, famílias, coordenação e direção, a compreensão de que as manifestações infantis precisam ser reconhecidas em toda a organização do trabalho pedagógico. Dessa maneira, ao planejar os tempos e espaços as crianças devem ser convidadas a opinar sobre o que lhes interessa e lhes é significativo e também a compartilhar experiências (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Nesse processo, o currículo torna-se vivo, dinâmico e sensível às demandas infantis.

Durante os encontros do grupo focal, as famílias revelaram que o envolvimento e a participação das crianças é resultado da satisfação de estar na instituição. Assim, demonstram contentamento com o trabalho desenvolvido pelas professoras e supõem que as demandas das crianças são atendidas. Aqui parece que o conceito de participação é bastante restrito e as famílias parecem não compreender o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de escolha e de decisão como princípio da prática pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Porém, surge também nas falas a proposição de que o trabalho seja rico em metodologias e atividade lúdicas de modo que sejam envolventes e despertem o

desejo da criança de continuar na instituição. Isso é interessante, tendo em vista que, embora esse grupo apresente uma visão um tanto limitada sobre a participação e o envolvimento das crianças, eles sabem muito bem o que é bom e importante para as mesmas e por isso ratificam que para que as crianças permaneçam felizes e satisfeitas na instituição, as professoras precisam enriquecer a prática docente com atividades significativas.

Ao avaliarem a participação das famílias, as falas apontam para os espaços que lhes são oferecidos para isso, isto é, os eventos promovidos pela instituição: reuniões e festas. Dessa maneira, a ideia de participação está bastante restrita à presença nessas atividades. A real participação se concretiza na interação, no esforço da escuta, na troca de pontos de vista, ideias e concepções (LUCK, 2009). Contudo, os participantes do grupo apontam o acompanhamento familiar como possibilidade de interação que se traduz nas possibilidades de diálogo com as professoras. Também ressaltam o desinteresse das famílias e a falta de carinho como impeditivos para a participação. É significativo que em nenhum momento os componentes do grupo responsabilizam professora, coordenadora ou diretora pela pouca participação da família na instituição, culpando a ele/as próprios/as pela situação que existe e como sugestão apresentam apenas as visitas domiciliares e a intensificação das reuniões. Talvez as grandes expectativas em relação à instituição gerem confiança na equipe e certo otimismo quanto à qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças.

No que concerne à presença dos saberes e experiências de crianças e famílias no cotidiano da instituição, as famílias ressaltam que há compatibilidade entre o que ensinam em casa e o que é trabalhado na instituição. Entretanto, não apontam situações do cotidiano em que as experiências das crianças nas famílias foram colocadas em reflexão na prática pedagógica. Ao que tudo indica esse grupo não considera os saberes cotidianos como objeto de estudo e reflexão na instituição de ensino. Por outro lado, alguns reconhecem que não há um acompanhamento mais próximo a fim de que esses aspectos sejam plenamente observados e também ressaltam as dificuldades enfrentadas pelas professoras no transcurso da prática docente. Por fim, para ampliar as formas de valorização, mais uma vez sugerem que sejam desenvolvidas atividades lúdicas e diversificadas com a integração das famílias.

A gestão da instituição parece também responder aos interesses da SEMED/Projecta e não exercem sua autonomia a ponto de se contrapor. Embora tenham autoridade para promover um processo dialógico com professoras e famílias na construção de um currículo participativo que contemple as demandas dos sujeitos, parecem se acomodar diante das orientações/determinações impostas e preferem não resistir. Assim, tanto na fala da diretora quanto da coordenadora, a execução do material didático conforme as orientações da

empresa é a prioridade da ação docente. Em decorrência dessa passividade, toda a equipe da instituição está sujeita às determinações externas. É interessante notar que ao se conformar com tais imposições, a equipe gestora acaba por reprimir as professoras e tolhê-las em suas possibilidades de maior autonomia tendo em vista que na prática, embora as determinações sejam da SEMED/Projecta, quem garante sua execução são a coordenadora e a diretora. Portanto, é na própria instituição que ocorre o disciplinamento, a passividade e a dinâmica de subserviência diante do material da Projecta.

Portanto, no que concerne à participação e ao envolvimento dos sujeitos no currículo da instituição, foi possível perceber que há um emaranhado de dificuldades que de certa forma limitam crianças, professoras e famílias. No caso das professoras, observa-se muita passividade e comportamento acrítico, pois ainda que inicialmente elas exerçam poder sobre as crianças, ao proibir ou reprimir certas atitudes, as professoras não são autônomas e apenas reproduzem ordens. Em vista disso, as professoras parecem ser agredidas em sua autonomia, uma vez que não são oferecidos espaços de ressignificação da prática pedagógica. Portanto, muitas vezes sabem o que devem fazer, mas não conseguem executar em função de determinações maiores.

Se as professoras possuem poucos espaços para interferência e participação na dinâmica proposta pela SEMED/Projecta, o mesmo ocorre com crianças e famílias que não têm suas demandas escutadas e são cotidianamente tolhidas em suas possibilidades de participação. No caso das famílias, essa tarefa também é complexa uma vez que, além de não terem reais possibilidades de participação, tendo seu envolvimento restrito a reuniões e eventos promovidos pela instituição, parecem não compreender o alcance e a importância de seu papel na construção de uma Pedagogia participativa. Contudo, na ponta desse emaranhado estão as crianças, que são vítimas dessas relações, sendo de fato as mais reprimidas, já que não exercem nenhum tipo de poder e ficam à mercê dos adultos, quase sempre tolhidas em seus desejos e possibilidades.

Tecendo algumas conclusões...

Nesse movimento de busca e compreensão da realidade no qual interagi com crianças, professoras, famílias, coordenadora, diretora e demais funcionários da instituição pesquisada, além dos diferentes informantes da Secretaria Municipal de Educação, foram muitas as informações colhidas e impressões construídas. Parti do princípio de que um contexto educativo participativo deve permitir aos seus sujeitos a expressão e interação a

partir de relações dialógicas. Contudo, como resultado do que foi visto, ouvido, sentido e percebido no cenário de pesquisa, foi possível compreender que o lugar de crianças, professoras e famílias na construção do currículo é bastante limitado haja vista que são muitas as imposições e relações de poder que direta ou indiretamente segregam os sujeitos e colocam-nos em uma posição passiva diante dos interesses do sistema de ensino.

Diante exposto, posso concluir que, no caso em questão, a parceria com uma empresa privada de ensino, ao invés de enriquecer as professoras oferecendo-lhes um material rico e diversificado que contribua para a reflexão pedagógica, empobrece a prática docente. Digo isso em função de alguns aspectos que se apresentaram na pesquisa: a empresa contratada não conhece o contexto sociocultural da cidade e por isso oferece um material distante das crianças, famílias e professoras e, além disso, submete-as a um conjunto de orientações sem discussão ou crítica; além disso, ao limitar as orientações pedagógicas ao material didático da empresa, excluindo-se uma gama de referências bibliográficas e documentos oficiais da área, inclusive o Projeto Político Pedagógico da instituição, condiciona as professoras a reproduzirem o prescrito e não estimula o pensamento, a reflexão e a pesquisa. Assim, as professoras não se sentem autônomas e depositam no material didático toda responsabilidade pela prática pedagógica.

Por fim, o fato de o município não adquirir somente um livro didático, mas um verdadeiro “sistema de ensino” que inclui a própria formação continuada, desresponsabiliza também a SEMED que, ao terceirizar a prática docente, se exclui de um processo de formação, supervisão e acompanhamento que poderia enriquecer essa prática, já que a coordenação de educação infantil conhece as instituições com suas especificidades e demandas. Conforme Almada (2011, p.154), “[...] se a formação do professor não fornece a ele os conhecimentos necessários, que entram na formação e definição dos conceitos, conseqüentemente, não fornecerá as objetivações necessárias para ele orientar-se na realidade”. Portanto, se a formação inicial das professoras não supre as demandas expressas no contexto da educação infantil, a formação permanente oferecida pela SEMED poderia atuar como elemento de reflexão sobre a prática docente, possibilitando a escuta dos sujeitos e o debate sobre os aportes teóricos e metodológicos na área.

Contudo, vale ressaltar que apesar dos problemas gerados em decorrência da contratação da Projecta, foi possível perceber que na visão da SEMED tal ação expressa a sua responsabilidade/seriedade em relação à educação das crianças, diante das fragilidades formativas dos profissionais da educação infantil inseridos na rede municipal. Pelo que pode ser visto, o caminho encontrado pela Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz se

aproxima do de muitas outras secretarias (ADRIÃO et al, 2009; NASCIMENTO, 2012), que na busca por uma educação infantil de qualidade, além é claro, de interesses econômicos nos quais baseiam-se essas relações, preferem o caminho mais curto ao invés de investirem no longo processo de formação continuada dos professores, capaz de oferecer aos/as profissionais os aportes teórico-metodológicos a fim de que assessorados/as pela equipe da SEMED possam construir o currículo das instituições levando em consideração as demandas de crianças e famílias a partir de um processo de escuta e participação.

Entretanto, convém deixar claro que essa não é uma tarefa fácil de ser executada e, portanto, exige da coordenação de educação infantil do município uma formação permanente. Para Adrião et al (2009, p. 18), “[...] qualificar a gestão pública, por meio de uma articulação entre os entes federados e com o apoio técnico e financeiro do governo federal apresenta-se como alternativa possível e necessária”. Acrescentaria aqui, o diálogo com as Universidades públicas que com seu corpo docente especializado poderia empreender projetos de pesquisa e extensão capazes de apoiar e discutir a educação municipal. Talvez esse seja um caminho viável para a construção de uma política educacional que seja pensada e gerida pelo setor público rumo à qualidade para a educação.

Penso que esta tese contribui para o avanço científico em termos metodológicos e conceituais na medida em que consolida a visão da criança como competente para expressar em primeira mão os seus pontos de vista e traz informações relevantes acerca dos limites e possibilidades da participação de crianças, professoras e famílias na construção do currículo, participação que tem sido apontada como relevante, mas que sofre a influência de diversos fatores para realmente se efetivar.

Gostaria de deixar claro que no presente estudo optei por dar maior visibilidade às vozes dos sujeitos que historicamente não têm sua voz reconhecida dentro da construção das políticas educacionais: crianças, famílias e professores/as, por considerar que para que fosse possível compreender o lugar que eles/as ocupam na construção curricular, esta deveria partir de suas demandas e pontos de vista. Contudo, reconheço que a instituição educativa não é uma ilha, ao contrário, influencia e sofre influências de ideias, valores e princípios, que circulam na sociedade de maneira geral. Portanto, as situações observadas, as opiniões expressas e as conclusões tecidas como resultados do processo de pesquisa apontam para uma configuração na qual diferentes sujeitos, de alguma maneira, estão envolvidos no currículo em curso na instituição de educação infantil.

Importa considerar também que a ação docente requer fundamentalmente o apoio do poder público (SEMED) por meio da oferta adequada de estrutura física, investimento em

formação permanente e contextualizada, salário justo, assim como, o reconhecimento da importância de crianças, professoras e famílias na construção de uma pedagogia participativa voltada para as reais demandas das crianças no contexto da educação infantil. Assim, defendo aqui a construção de um lugar para crianças, professores/as e famílias no currículo da educação infantil no qual os saberes, experiências e metodologias sejam discutidos e negociados coletivamente no cerne das instituições e não impostas arbitrariamente pela SEMED/Projecta. Penso que a reflexão, o questionamento e a participação são saudáveis e necessários à construção de uma educação infantil de qualidade.

A partir do exposto, defendo que a construção de uma Pedagogia participativa que respeite as demandas dos sujeitos do processo educativo em íntima relação com os conhecimentos socialmente construídos nos mais diferentes campos – científico, cultural e artístico – requer um conjunto de concepções e elementos estruturais envolvendo crianças, famílias, professoras e o sistema de ensino, na sistematização e implementação de um corpo de saberes. A partir de um processo de observação, escuta e reflexão será possível identificar as demandas e peculiaridades das crianças e seu contexto a fim de que a ação educativa não apenas reproduza, mas instigue as crianças, famílias e professores/as a ampliarem suas possibilidades de construção de conhecimentos.

Novas possibilidades de estudo...

Considerando que neste trabalho, minha inquietação esteve centrada no currículo em ação, desenvolvido em uma instituição de educação infantil, analisei a influência da Projecta no sentido de encontrar o lugar de crianças, famílias e professoras na construção do currículo. Em decorrência disso, optei por ouvir os sujeitos historicamente silenciados. Entretanto, penso que o esforço empreendido aqui não fornece conclusões definitivas, mas a partir deste estudo, sem dúvida, outras pesquisas são necessárias, por isso, proponho dois caminhos que poderiam complementar e avançar a presente discussão: colocar em debate a política de educação infantil do município de Imperatriz através do processo de seleção da empresa particular de ensino e a formação continuada oferecida pela SEMED.

Dessa forma, novas investigações que tenha como alvo os impactos da parceria entre o sistema público de ensino e empresas privadas de educação para a educação infantil na rede municipal de Imperatriz são válidas e necessárias. Assim, os órgãos e sujeitos gestores seriam o foco central do estudo. Por outro lado, se a ação docente a partir de sua intencionalidade pedagógica é o que de fato define a organização do trabalho pedagógico na

educação infantil, considero que a docência na educação infantil requer uma formação continuada ampla e dinâmica que ofereça os aportes teóricos e metodológicos capazes de discutir a realidade envolvendo a produção teórica na área, o documentos legais, bem como as estratégias metodológicas que vêm sendo construídas e sistematizadas no cotidiano da prática pedagógica em diferentes contextos de educação infantil. Assim, sugiro uma pesquisa em torno do processo de formação continuada oferecido pela SEMED, afim de que sejam evidenciados os aportes teóricos/metodológicos adotados e como isso se reflete na práxis pedagógica.

Este trabalho me permitiu apurar o olhar sobre as demandas de crianças, professores/as e famílias no contexto da educação infantil e me induz a continuar pensando, a ampliar meu olhar sobre a educação infantil em busca de novos desafios. Considerando a provisoriedade destas reflexões, estou aberta ao diálogo a fim de que novas perspectivas sejam construídas com o propósito de ampliar o debate sobre a participação dos sujeitos no currículo da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. (Coord.) **Estratégias municipais para a oferta da educação básica**: análise das parcerias público-privadas no estado de São Paulo. Relatório de Pesquisa. Rio Claro: Fapesp/Departamento de Educação, 2009.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 2010. 394f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga-Portugal, 2010.
- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no curso de Pedagogia de um Centro Universitário**: uma análise a partir da teoria histórico-cultural. 2011. 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.
- ANDRADE, Rosimeire Costa de. **Algumas reflexões sobre a espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. Disponível em www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/.../GT.../GT9_1_2002.
- _____. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- AQUINO, Ligia Maria Leão; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação Curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais, In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.) **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 99-116.
- ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artemed, 1989.
- _____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 59-91.
- _____. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artemed, 2006.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, M.C.S. Trabalhando com projetos na educação infantil. In. XAVIER, M.L.M; ZEN, M. I.H.D. et al. **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 5). p. 75-96.

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

_____. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. Solidariedade em tempos de violência- apontamentos e inquietações. In. BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 119-140.

BOM-FIM, Tereza. **O livro-de- imagem**: um (pre)texto para contar histórias – Caderno de atividades. Imperatriz, MA: Alma de Artista, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: [s.n.], 1994.

BONDIOLIA, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRANDÃO, A.C.P; ROSA, E.C.S. **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

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

BRASIL. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. CNE/CEB, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Senado, 2009a. Seção 1. 18p.

BRASIL. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**: práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB/UFRS, 2009.

BROUGÉRE, A. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Questões de nossa época).

CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

COMENIUS, Jan Amos. **Didáctica magna**. [Cidade do México]: Porruá, 1997.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 17, 2002, p. 113-134.

_____. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CRUZ, Sílvia H. V. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. In: LINS, SylvieDelacours; CRUZ, Sílvia H. V. **Linguagens, literatura e escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006. p. 301-304.

_____. A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto Editora, 2008, p. 75-93.

_____. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na educação infantil. In: FRADE, I.C.A.S. et al (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 632p. (Didática e prática de ensino), p. 351-369.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artemed, 2003.

DE ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa; KRAMER, Sônia. (Orgs). **Educação Infantil**: Enfoques em diálogo. Campinas-SP: Papirus, 2011, p. 53-65.

DEVRIES, R. e ZAN, B. **A ética na educação infantil: O ambiente sócio-moral na escola.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

DEWEY, J. **Vida e educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de ReggioEmilia na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

EZPELETA, Justa. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In. EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FARIA, A.L.G. DE. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In. OLIVEIRA – FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA. **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

FARIA, Vitória; DIAS, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica.** São Paulo: Scipione, 2007.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico- metodológicas. In. CRUZ, Silvia Helena V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008. p. 102-117.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr, Moisés. **Os intelectuais na história da infância.** (Org.). São Paulo: Cortez, 2002.

FROEBEL, F. **A Educação do Homem.** Tradução e apresentação: Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Paraquem pesquisamos paraquem escrevemos: o impasse dos intelectuais.** São Paulo, Cortez, 2001. p. 11- 36.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Teise, CORREA, Bianca. Sistemas de ensino privados em redes públicas da educação: relações com a organização do trabalho na escola. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, 28 de fevereiro, 01 e 02 de março de 2011 Ano I / Publicação I. p. 1-17.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano, 2002.

_____. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica da resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o reconhecimento popular. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 93-124.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de Professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GRACE, C., SHORES, E. **Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HADDAD, Lenira. Currículo para a educação infantil: dilemas, tensões e tendências em debate. In: GARMS, Gilza; RODRIGUES, Sílvia. **Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil: desafios e caminhos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 37-59.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, Jussara, M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko, Mochida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 107-115.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAEMER, Maria Luiza. **Histórias infantis e o lúdico encantam as crianças: atividades lúdicas baseadas em clássicos da literatura infantil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

KRAMER, Sônia; LEITE, Isabel (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.

_____. Direitos da criança e projeto-político-pedagógico de educação infantil. In. BAZÍLIO, Luiz. C; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In. BAZÍLIO, Luiz. C; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-118.

LIMA, Maria Batista. Identidades étnico-raciais, infância afro-brasileira e práticas escolares. In. ROCHA, Eloisa A.C; KRAMER, Sônia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas – SP: Papirus, 2011.p. 139-155.

LINO, Dalila. O modelo curricular para a educação da infância de Reggio Emilia. In. OLIVEIRA – FORMOSINHO, Júlia (Org). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Porto: Porto Editora, 1998. p. 93-136.

LISPECTOR, Clarice. **Clarice na cabeceira: crônicas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Série: Cadernos de Gestão.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI L. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de ReggioEmilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de Imperatriz. Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer. **Regimento Escolar dos Estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino de Imperatriz – MA**. Imperatriz, MA, 2003.

IMPERATRIZ. Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer. **Projeto Político Pedagógico**. Imperatriz, 2011.

MAURA, Maria A. P; RAMÍREZ, Núria Lorenzo. Aprendizagem Autônoma em Educação Infantil. In: SUANNO, V. R. Marilza; PUIGGRÓS, R. Núria (orgs). **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. Goiânia: CEPED publicações e PUC Goiás, 2012. p. 255-265.

MATE, H. Cecília. O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In. PLACCO, Vera M. N. S; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 145-151.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 2, junho de 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>. htm>. Acesso em: 23 out. 2006.

MENDES, C.R; FARIA, H.M.G. **Educação Infantil: 3 anos**. Manual, Livro 1. Belo Horizonte: Projecta melhor escola, [2010].

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZNETO, Otávio. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. Jens Qvortrup. Maria Letícia Nascimento. **Pró-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), jan./abr. 2011. p. 199-211

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. 2012, vol.17, n.49, p. 59-80. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em 27/10/2013.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: AQUINO, Ligia Maria Leão; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 73-97.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Porto: Porto Editora, 1998. p. 51-92.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, Tizuko. M; PINAZZA, Mônica. A. (Org.) **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artemed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: a perspectiva da Associação Criança. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). **O espaço e o Tempo na Pedagogia –em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011 (Coleção Infância, vol. 16).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ANDRADE, Filipa F. O tempo na Pedagogia-em-Participação. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011 (Coleção Infância, vol. 16).

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. **Infância, raça e “paparicação”**. Educação em Revista. **Belo Horizonte**, vol.26 n.º.2, Ago, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em 20/01/2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2004.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 175- 200.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREZ, M. C. A. **Infância, família e escola**: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares. São Carlos, SP: Suprema, 2007.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In. FARIA; DEMARTINI; PRADO (orgs). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas – SP: Autores Associados, 2009. p. 93-111.

PROUT, Alan. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, L; FORMAN, G. (Org.) **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 113-122.

ROCHA, Eloísa A. C. A Pedagogia e a educação infantil. **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº 22, 2000, p. 61-74.

ROCHA, Eloisa. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In. CRUZ, Silvia Helena V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.p.43-51.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, gênero e raça. In: GUIMARÃES, Antônio S. e HUNTLEY, Lynn (Orgs.) **Tirando a Máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

SARMENTO, Manoel. Conferência proferida no V Encontro de Educadores do Maranhão: pesquisas e experiências. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Imperatriz-MA, no período de 27 a 30 de novembro de 2012.

SARMENTO, Manuel; ABRUNHOSA, Albertina; SOARES, Natália Fernandes. Participação infantil na organização escolar. In. Quinteiro, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. (Org.) **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Brasília, DF: CAPES, 2007.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In. SARMENTO, M; GOUVÊA, Maria. C. S. (Org.) **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

- SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil:** um estudo de professores em creche. 2005. 274f. Tese (Doutorado em Educação)– Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- SHORES, Elizabeth F; GRACE, Cathy. **Manual do portfólio:** um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SPODEK, Bernard; BROWN, Clark. Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma perspectiva histórica. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.) **Modelos Curriculares para a Educação de Infância.** Porto: Porto Editora, 1998. p. 13-50.
- SILVA, Anamaria Santana da. **A professora de educação infantil e sua formação universitária.** 2003. 230f. Tese (Doutorado Em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução à teoria do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia N. Falcão; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In. CRUZ, Silvia Helena V. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101
- SILVA, Cristiane. I. Acesso de crianças negras à educação infantil. In. ROCHA, Eloisa A.C; KRAMER, Sônia. (Orgs). **Educação Infantil:** Enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p. 121-138.
- SOUZA, Karla Bianca Freitas de. **Uma análise das implicações da formação na práxis pedagógica de professores de educação infantil na cidade de Imperatriz-MA.** 2007. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.
- SYMANSKI, H. **A relação família/escola.** Desafios e perspectivas. Brasília: Líber Livro, 2007.
- TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- TROIS, Loide Pereira. **O privilégio de estar com as crianças:** o currículo das infâncias. 2012. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- VASCONCELLOS, V; SARMENTO, M. **Infâncias (In)visíveis.** Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2007.
- WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção psicologia e pedagogia).

WOOD, Elizabeth. Ouvindo as crianças pequenas: múltiplas vozes, significados e compreensões. In. PAIGE – SMITH; CRAFT (Orgs). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artemed, 2010. p. 136-152.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel. **A qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Sujeitos: _____ Data: _____ Início: _____ Término: _____

1.Práticas/Estratégias Metodológicas

- a)Chegada das crianças: Como funciona? Quem direciona? Qual a participação das crianças e famílias?
- b) Saída das crianças: Como funciona? Quem vai buscar as crianças? Há momentos de interação professora/família? Troca de informações?
- c)Rotina: Como é estruturada? Há flexibilidade? Como se efetiva a participação das crianças e/ou famílias?
- d)Atividades dirigidas: Quais são? Qual o envolvimento das crianças? Existem situações de conflito e como são resolvidas? Estímulo ao questionamento? São flexíveis?
- e)Atividades livres: Quais são? Em que momentos acontecem? Como funcionam? Qual o envolvimento das crianças e professoras?

2.Organização dos conteúdos /saberes / conhecimentos

- a) Relaciona os conteúdos com os contextos familiares/sociais?
- b) Modifica os conteúdos em função dos interesses ou necessidades expressas pelas crianças ou famílias? De que maneira?
- c) As crianças apresentam interesse por aprender? Como isso se expressa?
- d) Os conteúdos envolvem as várias áreas do conhecimento?

3.Relações sociais entre criança/criança e professora/crianças/famílias

- a) Existem possibilidades de escolhas e expressão de sentimentos e opiniões? Quando? De que maneira?
- b) Há respeito às necessidades e peculiaridades de crianças e professoras? De que maneira isso acontece?
- c) Como professoras e crianças lidam com os conflitos?
- d) Existem outros momentos de interação/participação dos pais no dia – a – dia? O que motiva? Como acontecem?
- e) As professoras e demais profissionais acolhem as propostas, invenções e descobertas das crianças/famílias incorporando-as como parte da programação sempre que possível?

4.Reuniões e eventos com a participação das famílias

- a) Qual a temática?
- b) O que motivou o encontro?
- c) São realizadas em horários adequados à participação das famílias?
- d) Quem direciona?
- e) Como se dá a participação das famílias?
- f) Existe espaço para o diálogo?

- g) Os pais são convidados a sugerir/opinar sobre a organização do trabalho pedagógico na instituição?
- h) Ainda que não sejam solicitados os pais interferem/interagem no contexto da reunião?
- i) Em algum momento os saberes, experiências, desejos ou necessidades das famílias são consideradas na organização do trabalho pedagógico? Quando? Como? Porquê?
- j) Existem momentos de reflexão com as famílias sobre as vivências e produções das crianças?
- k) Quais as situações de conflitos?
- l) Como a direção/coordenação lida com os conflitos?

5. Observações/ percepções da pesquisadora

- a) Sentimentos despertados durante o período de observação.
- b) Dificuldades/facilidades encontradas.

APÊNDICE B**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS DE ESTUDO/ PLANEJAMENTO**

Sujeitos: _____ Data: _____ Início: _____ Término: _____

1. O planejamento é individual ou coletivo? Por quê?
2. Quem coordena o planejamento?
3. Em que consiste esse momento?
4. Existe algum documento orientador? De que maneira as experiências das professoras são consideradas?
5. Quais os assuntos abordados?
6. Qual o envolvimento das professoras?
7. Quem participa na escolha das atividades?
8. Existem momentos de discussão /reflexão sobre a prática pedagógica?
9. Como a reação/envolvimento das crianças nas atividades propostas torna-se alvo de avaliação ou reflexão sobre a prática?
10. De que maneira interesses, opiniões /sugestões das famílias são levados em consideração?
 - ✚ Observações/ percepção da pesquisadora
 - a) Sentimentos despertados durante o período de observação.
 - b) Dificuldades/facilidades encontradas.
 - c) Novos questionamentos.

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO A SER APLICADO A PROFESSORAS, COORDENADORA E DIRETORA

A. FORMAÇÃO INICIAL

- a) Curso Normal (magistério) () b) Curso de Pedagogia () c) Outro _____
 Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
 Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

B. FORMAÇÃO CONTINUADA

- a) Curso de Especialização: _____
 Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
- b) Cursos de curta duração:
 Tema: _____
 Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
 Tema: _____
 Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
 Tema: _____
 Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
- c) Participação em congressos, seminários e palestras nos últimos 3 anos:

C. EXPERIÊNCIA

- a) Tempo de atuação na educação infantil: _____
- b) Vínculo: Rede pública () Rede privada ()
- c) Motivo para continuar atuando como professora/gestora de educação infantil:
 () Amor à profissão.
 () Compromisso com a educação da crianças.
 () Falta de oportunidades.
 Outros: _____

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORAS, COORDENADORA E DIRETORA

1. EXPERIÊNCIA DOCENTE

- a) Conte-me sua experiência profissional na Educação Infantil
- b) O que você acha de trabalhar na Educação Infantil?
- c) Foi uma opção? Porquê?
- d) O que você destacaria de maior relevância em sua experiência com creche?

2. CONCEPÇÕES QUE PERMEIAM A PRÁTICA

- a) Para você, o que caracteriza as crianças com as quais você trabalha?
- b) Qual a sua opinião sobre as famílias dessas crianças?
- c) No seu ponto de vista, qual a função da Educação Infantil?
- d) Na sua opinião, qual deve ser o papel do/a Professor/a na Educação Infantil?
- e) O que você entende por currículo?
- f) O que você acha de um currículo para a educação infantil?

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA

- a) Como funciona a rotina da turma?
- b) Aqui na escola é feito o planejamento? Como isso acontece?
- c) Como você faz isso? Como são escolhidos os conteúdos/atividades desenvolvidas com as crianças?
- d) Qual a sua referência para o planejamento? O que orienta?
- e) Quem participa das escolhas feitas para a realização do planejamento?
- f) Na prática como acontece a execução do seu planejamento? Há possibilidade de modificação?
- g) Qual o envolvimento das crianças nas atividades propostas?
- h) Como se dá a participação das crianças no dia – a – dia da creche?
- i) Os saberes as experiências, desejos ou necessidades das crianças são consideradas na organização do trabalho pedagógico? Quando? Como? Por quê?
- j) Como você vê sua participação, das crianças e famílias na construção do currículo da creche?

4. SOBRE A RELAÇÃO DA ESCOLA COM AS FAMÍLIAS

- a) Na sua opinião o que elas esperam da instituição?
- b) Como se dá a comunicação e a interação entre a instituição e as famílias?
- c) De que maneira participam no dia – a – dia da instituição? Quando? Como isso acontece? Por quê?

APÊNDICE E

ROTEIRO GRUPO FOCAL

1. Tema
2. Objetivo
3. Local e data
4. Participantes
5. Questões orientadoras
6. Desenvolvimento
7. Avaliação

1º Encontro do Grupo Focal com as Famílias

Tema: O envolvimento/participação das crianças nas atividades oferecidas pela instituição.

Questões orientadoras:

- a) As crianças participam/ se envolvem nas atividades promovidas pela professora? De que maneira?
- b) O que facilita a participação/envolvimento das crianças nas atividades promovidas pela professora?
- c) E o que dificulta?
- d) Que sugestões dariam para possibilitar/ estimular isso?

2º Encontro do Grupo Focal com as Famílias

Tema: Envolvimento das famílias nas atividades oferecidas pela instituição.

Questões orientadoras:

- a) As famílias participam/se envolvem nas atividades oferecidas pela instituição?
- b) Como acontece isso?
- c) O que facilita a participação/envolvimento das famílias nas atividades propostas pela instituição?
- d) E o que dificulta?
- e) Como poderia/deveria ser a participação/envolvimento das famílias nas atividades oferecidas pela instituição?

3º Encontro do Grupo Focal com as Famílias

Tema: Presença dos saberes e experiências de crianças e famílias no cotidiano da instituição

Questões orientadoras:

- a) Os saberes e experiências que as crianças trazem de casa são percebidos e valorizados pela instituição? Por quê? De que maneira?
- b) As curiosidades e desejos das crianças e famílias são respeitados/ valorizados no cotidiano da instituição? Por quê? De que maneira?
- c) Sugestões para que isso seja mais estimulado, esteja mais presente etc.?

APÊNDICE F

HISTÓRIAS PARA COMPLETAR

PERSONAGENS: Crianças e Professoras

HISTÓRIA 1 – Valorização dos saberes e curiosidades (OBJETIVO 1)

Pedro é um menino de 3/4 anos que vai em uma creche parecida com essa daqui. Ele adora inventar histórias com bichos. Um dia logo que ele, seus colegas e a professora entraram na sala Pedro pediu para contar uma história bem bacana que ele tinha inventado. O que a professora fez? Por que ela fez isso? E as outras crianças o que fizeram? Como Pedro se sentiu? O que a professora poderia fazer pra deixar Pedro feliz?

HISTÓRIA 2 – Não participação (OBJETIVO 2)

Clara é uma menina de 3/4 anos que gosta muito de ir à creche e brincar com seus colegas. Um dia na roda de conversas ela queria contar sobre uma coisa bem legal que aconteceu na casa dela, mas a professora não deixou e pediu silêncio. E aí o que aconteceu depois? Por que ela não deixou Clara falar? Como Clara se sentiu? O que a professora poderia fazer pra deixar Clara feliz?

HISTÓRIA 3 – Participação/Escolha (OBJETIVO 2)

Ana Luiza é uma menina de 3/4 anos. Todos os dias a mãe dela leva ela a uma creche. Ela gosta muito de lá. Um dia, no começo da manhã/ tarde, a professora disse que naquele dia as crianças é que iriam escolher o que iriam fazer. O que será que aconteceu depois disso? O que as crianças acharam dessa ideia? O que as crianças escolheram?

APÊNDICE G



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A DIREÇÃO DA ESCOLA

Eu _____, diretora desta Unidade de Ensino, vinculada a Secretaria Municipal de Educação na cidade de Imperatriz- Ma, autorizo a realização da pesquisa que tem como título provisório “**Educação Infantil e Currículo: a influência dos saberes e experiências de crianças, famílias e professoras em uma creche de Imperatriz-Maranhão**” por meio de observações, entrevistas e filmagens, com o objetivo de analisar a influência dos saberes e experiências de crianças, famílias e professoras na construção do currículo da creche, considerando as perspectivas de cada um desses sujeitos.

Estou ciente que a privacidade da escola e de todos os envolvidos será respeitada, nomes, imagens ou qualquer outro dado serão mantidos em sigilo. Além disso, posso desistir da autorização para a realização da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo às partes.

A responsável pela pesquisa é a aluna do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC Karla Bianca Freitas de Souza. E, em caso de dúvida, poderei entrar em contato com a própria pesquisadora pelo número (99) 8818-3679 ou pelo email karlabianca@ufma.br com a sua orientadora Prof^a Dra. Sílvia Helena pelo e-mail silviavc@uol.com.br.

Fui orientada quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi o objetivo do estudo. Concordo, voluntariamente, em autorizar a realização da mesma nesta escola.

Assinatura da diretora da Unidade de Ensino

Assinatura do responsável pela pesquisa

Imperatriz, _____ de _____ de _____

APÊNDICE H



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA

Eu _____, professora da turma _____, autorizo a realização da pesquisa que tem como título provisório **“Educação Infantil e Currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de Educação Infantil de Imperatriz-Maranhão”** na turma a qual sou regente, por meio de observações, entrevistas e filmagens, com o objetivo de analisar a influência dos saberes e experiências de crianças, famílias e professoras na construção do currículo da creche, considerando as perspectivas de cada um desses sujeitos.

Estou ciente que a minha privacidade, meu nome, imagens ou qualquer outro dado serão mantidos em sigilo. Não terei nenhuma despesa com a pesquisa. Além disso, posso desistir da autorização para a realização da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

A responsável pela pesquisa é a aluna do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC Karla Bianca Freitas de Souza. E, em caso de dúvida, poderei entrar em contato com a própria pesquisadora pelo número (99) 8818-3679 ou pelo email karlabianca@ufma.br com a sua orientadora Prof^a Dra. Sílvia Helena pelo e-mail silviavc@uol.com.br.

Fui orientada quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi o objetivo do estudo. Concordo, voluntariamente, em participar da referida pesquisa.

Assinatura do responsável pela criança

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro
(Responsável pela pesquisa)

Imperatriz, _____ de _____ de _____

APÊNDICE I



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O
RESPONSÁVEL LEGAL DA CRIANÇA**

Eu _____
responsável legal pelo (a) aluno (a) _____ da
turma _____ autorizo a participar da pesquisa que tem como título provisório
**“Educação Infantil e Currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo
de uma instituição de educação Infantil de Imperatriz-Maranhão”** por meio de
observações, entrevistas e filmagens, com o objetivo de analisar a influência dos saberes e
experiências de crianças, famílias e professoras na construção do currículo da creche,
considerando as perspectivas de cada um desses sujeitos.

Estou ciente que a sua privacidade será respeitada, seu nome, imagens ou qualquer
outro dado será mantido em sigilo. Não terei nenhuma despesa com a pesquisa. Além disso,
posso desistir da autorização para a realização da pesquisa a qualquer momento sem nenhum
prejuízo.

A responsável pela pesquisa é a aluna do Programa de Pós-graduação em Educação
Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC Karla Bianca Freitas de Souza e sua
orientadora Prof^a Dr^a Sílvia Helena Vieira Cruz.

Fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi o objetivo
do estudo. Concordo, voluntariamente, em sua participação na pesquisa.

Em caso de dúvida, poderei entrar em contato com a própria pesquisadora pelo
número (99) 8818-3679 ou email karlabianca@ufma.br ou com a sua orientadora Prof^a Dra.
Sílvia Helena pelo e-mail silviavc@uol.com.br .

Assinatura do responsável pela criança

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro
(Responsável pela pesquisa)

Imperatriz, _____ de _____ de _____