



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Maria Jaqueline de Paes de Carvalho

CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Recife

2019

MARIA JAQUELINE PAES DE CARVALHO

CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – como parte dos requisitos parciais à obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eliete Santiago

Recife
2019

MARIA JAQUELINE PAES DE CARVALHO

CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – como parte dos requisitos parciais à obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 24/09/2019

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Eliete Santiago (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Marlene Burégio Freitas (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco

Profa. Dra. Marília Gabriela de Menezes Guedes (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dr. Janssen Felipe da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco/CAA

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco/CAA

Àqueles e àquelas que me fizeram “gente”
que pensa, que deseja, que vai à luta!

Que me ensinaram:

o valor da ética e do compromisso com o
outro e com a vida, minha **Avó e minha Mãe**.

A alegria, o companheirismo, a liberdade de
escolha, **Minhas Irmãs, Irmão e Sobrinho**.

A experiência de conviver dividindo as lutas, a
esperança e o amor em família, meu
companheiro **José Batista**.

Dar e receber, e amar incondicionalmente,
meus maiores amores, **Bernardo e Vinicius**.

AGRADECIMENTOS

O Tratado da Gratidão
de São Tomás de Aquino
tem três níveis de gratidão:
um nível superficial,
um nível intermédio
e um nível mais profundo.

O nível superficial
é o nível do reconhecimento,
do reconhecimento intelectual,
do nível cerebral,
do nível cognitivo do reconhecimento.

O segundo nível
é o nível do agradecimento,
do dar graças a alguém
por aquilo que esse alguém fez por
nós.

E o terceiro nível
mais profundo do agradecimento
é o nível do vínculo,
é o nível do sentirmos vinculados
e comprometidos com essas pessoas.

E de repente descobri uma coisa
na qual eu nunca tinha pensado,
que em inglês ou em alemão
se agradece no nível mais superficial
da gratidão.
Quando se diz “thank you”
ou quando se diz “zu danken”
estamos a agradecer no plano
intelectual.

Que na maior parte
das outras línguas europeias,
quando se agradece,
agradece-se no nível intermediário da
gratidão.

Quando se diz “merci” em francês,
quer dizer dar uma mercê,
dar uma graça.
Eu dou-lhe uma mercê,
estou-lhe grato,
dou-lhe uma mercê
por aquilo que me trouxe,
por aquilo que me deu.

Ou “gracias” em espanhol,

ou “grazie” em italiano.
Dou-lhe uma graça por aquilo que me
deu
e é nesse sentido que eu lhe agradeço,
é nesse sentido que eu lhe estou grato.
E que só em português,
que eu conheço,
que eu saiba,
é que se agradece com o terceiro nível,
o terceiro nível, o nível mais profundo
do tratado da gratidão.

Nós dizemos “obrigado”.
E obrigado quer dizer isso mesmo.
Fico-vos obrigado.
Fico obrigado perante vós.
Fico vinculado perante vós.
Fico-vos comprometido a um diálogo,
agradecendo-vos o vosso convite,
agradecendo-vos a vossa atenção.

Fico obrigado, vinculado,
a continuar este diálogo
e a poder contribuir,
na medida das minhas possibilidades,
para os vossos projetos,
para os vossos trabalhos,
para as vossas reflexões,
para o vosso diálogo.
É esse diálogo que quero
e é nesse preciso sentido que eu vos
digo: **muito obrigado.**

Antonio Nóvoa - 2014

Muito obrigada aos que estiveram perto, sempre, em diferentes momentos da vida e que muito me ensinaram e me fizeram “gente” que pensa, que deseja, que vai à luta!

À minha grande família,

Aquela que escolhi para nascer, aprender e viver junto - Mamãe Graciete, Grace, Griselda, Francineide, Aguinaldo, Netinho, Tia Dativa, Magda e Danilo. Obrigada de coração por tudo!

Aquela que com amor, por escolha e parceria construída agradeço com alegria todos os dias. Meus amores, Batista, Bernardo e Vinícius. Mais uma vez, obrigada, pela paciência e carinho.

À Eliete Santiago,

Sabemos que agradecer e dizer que sem o orientador/a não teríamos conseguido nada, é mais do que pró-forma... é mais do que formalidade. É fato! É sentimento! É aprendizado na construção de uma relação de autoridade – autonomia, de rigorosidade – afeto. Construímos uma relação pautada no amor e no diálogo, como nos ensinou Freire, e que pusemos em prática nesses quatro anos de **convivência mais próxima. Então agora é mais do que agradecer... é mais do que obrigada... mas como não existe palavra melhor que expresse tal sentimento... OBRIGADA** por tudo, professora!

À Suzana,

Que teve uma escuta intencional e profissional, com um olhar amoroso e rigoroso.

À família Batista,

Especialmente a D. Lindalva, Solange, Valéria, Augusta e Claudinha, que muito me incentivaram a seguir rumo a essa conquista, materializada em gestos de carinho e muitas conversas.

À Nilma,

Companheira na organização e cuidado com todos da nossa família e com a nossa casa.

A meus amigos,

De diferentes fases da vida... que se fizeram presentes nas horas de alegrias e tristezas, que me ajudaram a ser, a me estruturar como profissional e como pessoa:

Fabiana e Andréa Paiva, que mostraram que amor de amiga é vivido na prática, com companheirismo, paciência... muito obrigada por tudo... tudo mesmo....

Dila, Débora, Flavinha, Ana Catarina, Carmi, Shirleide e Orquídea, amigas que dividem seus saberes acadêmicos e da experiência dos desafios do ensinar no Ensino Superior.

Kathia Barbosa, amiga de longas datas que me mostrou a creche como espaço pedagógico e me acolheu em vários momentos, inclusive cedendo as chaves da sua sala e, junto com ela, sua escuta e seus conselhos de mãe amiga.

Elza, amiga, irmã de coração pela escuta e incentivo durante a construção desse trabalho.

Ao grupo turma 14, especialmente a **Ana Célia**, pela paciência e conversas trocadas em torno das análises da vida e da pesquisa, a **Juceli**, companheira de luta, de militância e de aprendizado na vida, obrigada pelo carinho das suas palavras e atitudes; a **Dani**, pelo companheirismo e força trocados como “mãe doutoranda”; a **Graça**, pelo acolhimento e disponibilidade de sempre belos laços que foram se estreitando ao longo da caminhada.

Às amigas do Grupo de estudos da Cátedra Paulo Freire/UFPE: **Edineide** (super companheira, super atenciosa. Muito obrigada!), **Marília** (obrigada pelas trocas), **Daniela, Bruna, Kalyna e Claudine** (incentivadoras amorosas). Todas sempre disponíveis a servir, ajudar, a discutir a pesquisa e contribuir com meu crescimento pessoal e profissional.

Cláudia e Cecília, pelo apoio dedicado a todos nós da Cátedra.

Raquel que, como amiga irmã, formatou e organizou esse trabalho.

Às mães companheiras da Escola Encontro, que juntas aprendemos a cuidar e educar nossos filhos, nas pessoas de **Isadora, Marília, Lavínia e Fernanda**.

Ao Colégio Apoio, que contribuiu para minha profissionalidade docente com crianças, nas pessoas de **Rejane Maia, Camila, Clarissa, Gracinha, Rosa, Bárbara, Tércia, Fatinha, Sunça, Cecília**.

À Escola Davino Tenório, na pessoa da minha eterna diretora e amiga **Maria José Menezes...** que me ensinou sobre o valor da escola pública, que a cultura popular deve ser respeitada, e, que vale a pena lutar por um ensino de qualidade. As companheiras do Davino que, juntas, fizemos a diferença: **Gizele, Cynthia, Hatiene, Extívia, Roberta e Dalila**. Assim como às companheiras da Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes: **Adriana, Shalimar, Zuleica, Luciene, Orquídea, Ceça, Gil e Marlene**.

À Escola Pontual, na pessoa de **Fabiana**, que oportunizou uma experiência ímpar de trabalho com coordenação pedagógica, como também, trabalhar com uma maravilhosa equipe onde ensinamos e aprendemos muito: **Jacyara** (amiga de longas dadas), **Lúcia, Luciana, Nancy e Nil**.

Às companheiras do FEIPE/Mieib, nas pessoas de **Célia**, que sempre me incentivou e mostrou-se disponível a colaborar com este trabalho, Valeu, Amiga! A **Juceli** obrigada duas vezes, **Patrícia e Karla Barroca**, companheiras de luta e de estudos.

A **Carol Perruci**, que me abriu as portas do mundo da pesquisa em educação infantil.

Ao CMEI, nas pessoas de **Sandra, Andréa, Gleice, Karina, Cris e Eva**, companheiras de luta, de militância pela educação infantil que, com grande admiração, acrescida na convivência no ano de 2018, mostraram-me a beleza de, sendo professora de crianças, ser um eterno aprendiz.

A esperança é aquela que vai à luta, aquela que a gente perde e depois retoma, essa sim, deve servir de horizonte à prática. Que luta permanente, que se faz em busca daquilo que ainda não foi. Ainda não consegui, significa dizer que vou conseguir, a melhor maneira de realizar o impossível possível é realizar o possível hoje. (SANTIAGO, 2017).

RESUMO

A pesquisa inscreve-se no campo do currículo e da prática pedagógica na educação infantil, em uma perspectiva crítica, relacional e sociocultural (GIROUX, 1997; MACLAREN, 1997; SACRISTÁN, 2000; FREIRE, 1983, 1996, 2006; APPLE, 2009; SANTIAGO, 2006a). Ancora-se em uma concepção de currículo como organização de processos institucionais de seleção, organização e construção de conhecimentos em que a prática pedagógica ganha centralidade. Neste trabalho, a educação infantil (EI) assume uma concepção de criança como sujeito de direitos (BARBOSA, 2009, 2010; BRASIL, 1998, 2009; FREIRE, 1983), é abordada numa perspectiva pedagógica (BARBOSA, 2009; BRASIL, 1998, 2009; KRAMER, 1993, 2003; OLIVEIRA, 2002) e a ação docente está alicerçada nos princípios da interação e brincadeira (KISHIMOTO, 1999, ARCE e MARTINS, 2007). Materializa-se a partir e como uma rotina que se configura enquanto construto teórico-metodológico (BARBOSA, 2006). A pesquisa objetivou compreender como professoras constroem a prática docente-discente, recepcionando e ressignificando o currículo prescrito para a EI. Especificamente, propôs-se a repertoriar as iniciativas das professoras na reflexão-seleção-organização do trabalho pedagógico; identificar os procedimentos que professoras construíram para trabalhar com o currículo prescrito; analisar, no currículo da EI, as relações docente-discente. A metodologia pautou-se na abordagem qualitativa, enquanto o campo empírico foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), vinculado à Secretaria de Educação do Recife. Foram eleitos como sujeitos da pesquisa docentes em exercício, responsáveis pelos grupos de crianças de 0 a 3 anos. A análise documental foi selecionada com vistas à coleta e produção dos dados que possibilitassem conhecer o currículo prescrito para a EI. No que se refere à prática pedagógica docente-discente, a observação participante nos contextos da rotina diária foi a técnica selecionada. A organização e a análise dos dados observaram os ditames da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), categorizados em temas extraídos das fontes documentais e das atividades vivenciadas no CMEI. A pesquisa revelou aproximações entre as práticas pedagógica e curricular observadas e as concepções, princípios e políticas para a educação infantil instituídos no âmbito nacional e local. Desvelou ainda um processo de ressignificação do currículo proposto pelas professoras na atividade de planejamento e organização da rotina. A prática de planejar e vivenciar o currículo

pautou-se em princípios e concepções constantes nos documentos nacionais e local. No que diz respeito à prática curricular em EI, observou-se que ela ocorreu em espaços diversos, em tempos diferenciados e organizou-se em temáticas relevantes à faixa etária de 0-5 anos. As iniciativas e os procedimentos das professoras participantes da pesquisa contribuíram para uma vivência de currículo em que a amorosidade e a indissociabilidade do educar–cuidar ganharam centralidade na relação docente-discente. Eram sugestivas de que as bases, no plano do currículo vivido, apoiavam-se em uma concepção de criança como sujeito histórico/social e cultural. Do mesmo modo, as interações, as brincadeiras e os cuidados pessoais de caráter pedagógico informavam elementos de justiça curricular. A prática docente evidenciou traços de um/uma profissional reflexivo, que ressignificou suas práticas, fez viva a prática pedagógica institucional, engajada no trabalho coletivo, cujas funções se complementavam, com vistas a uma educação de qualidade social.

Palavras-chave: Currículo na educação infantil. Prática pedagógica docente-discente. Currículo. Educação infantil.

ABSTRACT

The research fits into the curriculum and pedagogical practice fields in early childhood education, from a critical, relational and sociocultural perspective (GIROUX, 1997; MACLAREN, 1997; SACRISTÁN, 2000; FREIRE, 1983, 1996, 2006; APPLE, 2009; SANTIAGO, 2006a). It is anchored in a conception of curriculum as an organization of institutional processes of selection, organization and construction of knowledge in which the pedagogical practice gains centrality. In this work, early childhood education assumes a conception of children as subjects of rights (BARBOSA, 2009, 2010; BRASIL, 1998, 2009; FREIRE, 1983), is approached from a pedagogical perspective (BARBOSA, 2009; BRASIL, 1998, 2009; KRAMER, 1993, 2003; OLIVEIRA, 2002) and teaching action is based on the principles of interaction and play (KISHIMOTO, 1999, 2006, ARCE e MARTINS, 2007). It is materialized from and as a routine that is configured as a theoretical and methodological construct (BARBOSA, 2006). The research aimed to understand how teachers build the teacher-student practice, welcoming and resignifying the prescribed curriculum for early childhood education. Specifically, it proposed to repertoire the initiatives of teachers in the reflection-selection-organization of pedagogical work; identify the procedures that teachers have built to work with the prescribed curriculum; analyze, in the preschool curriculum, the teacher-student relations. The methodology was based on a qualitative approach, while the empirical field was a Municipal Center for Early Childhood Education, linked to Department of Education of Recife, located in a peripheral region of the city. The acting teachers, responsible for the groups of children from 0 to 3 years old, were chosen as the research subjects. The documentary analysis was selected in order to collect and produce data that would make it possible to know the prescribed curriculum for early childhood education. With regard to teacher-student pedagogical practice, the selected technique was the participant observation in the contexts of daily routine. The organization and analysis of data followed the dictates of Content Analysis (BARDIN, 2011), categorized into themes extracted from the documentary sources and activities experienced at CMEI. The research revealed approximations between the pedagogical and curricular practices observed and the conceptions, principles and policies for early childhood education instituted nationally and locally. It also unveiled a process of resignification of the curriculum proposed by the teachers in

routine and organization planning activity. The practice of planning and living the curriculum was based on principles and concepts contained in national and local documents, as well as referenced in contexts and stages of child development. Regarding the curricular practice in early childhood education, it was observed that it occurred in different spaces, in different times and was organized in relevant themes for the 0-5-year age group. The initiatives and procedures of the teachers participating in the research contributed to a curriculum experience in which the lovingness and indissociability of educating-care gained centrality in the teacher-student relationship. They were suggestive that the foundations, in terms of the lived curriculum, rested on a conception of child as subject, historical / social and cultural. In the same way, interactions, games and personal care with pedagogical character informed elements of curricular justice. The teaching practice evidenced the traits of a reflective professional, who re-signified their practices, made alive the institutional pedagogical practice, engaged in collective work, whose functions complement each other, aiming at a social quality education.

Keywords: Curriculum in early childhood education. Teacher-student pedagogical practice. Curriculum. Child education.

RÉSUMÉ

La recherche s'inscrit dans le champ du curriculum et de la pratique pédagogique en éducation de la petite enfance, d'un point de vue critique, relationnel et socioculturel (GIROUX, 1997; MACLAREN, 1997; SACRISTÁN, 2000; FREIRE, 1983, 1996, 2006, APPLE, 2009; SANTIAGO, 2006a). Il est ancré dans une conception du curriculum en tant qu'organisation des processus institutionnels de sélection, d'organisation et de construction des connaissances dans lesquels la pratique pédagogique prend une place centrale. Dans ce travail, l'éducation préscolaire (IE) suppose une conception de l'enfant en tant que sujet des droits (BARBOSA, 2009, 2010; BRÉSIL, 1998, 2009; FREIRE, 1983), est abordée d'un point de vue pédagogique (BARBOSA, 2009; BRÉSIL, 1998, 2009; KRAMER, 1993, 2003; OLIVEIRA, 2002) et l'action d'enseignement repose sur les principes de l'interaction et du jeu (KISHIMOTO, 1999, 2006, ARCE et MARTINS, 2007). Il se matérialise à partir de et sous forme de routine qui se configure comme une construction théorique-méthodologique (BARBOSA, 2006). La recherche visait à comprendre comment les enseignants construisent la pratique enseignement-élève, accueillant et resignifiant le programme scolaire prescrit pour l'éducation de la petite enfance. Plus précisément, il a proposé de répertorier les initiatives des enseignants dans la réflexion-sélection-organisation du travail pédagogique; identifier les procédures que les enseignants ont construites pour fonctionner avec le programme d'études prescrit; analyser, dans le programme d'éducation de la petite enfance, les relations enseignant-élève. La méthodologie reposait sur une approche qualitative, tandis que le domaine empirique était un centre municipal d'éducation de la petite enfance (CMEI), lié au département de l'éducation de Recife, situé dans une région périphérique de la ville. Ont été élus comme sujets de recherche: les enseignants responsables, responsables de groupes d'enfants de 0 à 3 ans. L'analyse documentaire a été choisie afin de collecter et de produire des données permettant de connaître le programme scolaire prescrit pour l'éducation de la petite enfance. En ce qui concerne la pratique pédagogique enseignant-élève, la technique choisie a été l'observation participante dans les contextes de la routine quotidienne. L'organisation et l'analyse des données suivaient les impératifs de l'Analyse de contenu (BARDIN, 2011), classée par thèmes extraits des sources documentaires et des activités vécues au CMEI. La recherche a révélé des approximations entre les

pratiques pédagogiques et curriculaires observées et les conceptions, principes et les politiques d'éducation préscolaire mises en place aux niveaux national et local et dévoilant un processus de resignification du programme proposé par les enseignants dans le cadre de la planification et de l'organisation de la routine. La pratique en matière de planification et de mise en pratique du programme est fondée sur les principes et conceptions contenus dans documents nationaux et locaux, ainsi que référencés dans les contextes et les étapes du développement de l'enfant. En ce qui concerne la pratique curriculaire en matière d'éducation de la petite enfance, il a été observé qu'elle se déroulait dans des espaces différents, à des moments différents et était organisée en thèmes pertinents. 0-5 ans. Les expériences des enseignants participant à la recherche ont contribué à une expérience de curriculum dans laquelle l'amour et l'indissociabilité des soins éducatifs ont pris une place centrale dans la relation enseignant-élève. Ils suggéraient que les fondements, en termes de programme d'enseignement vécu, reposaient sur une conception de l'enfant en tant que matière, historique / sociale et culturelle. De même, les interactions, les jeux et les soins personnels à caractère pédagogique ont éclairé les éléments de la justice curriculaire. La pratique pédagogique a mis en évidence les traits d'une professionnelle réflexive, qui l'a redéfinie, a rendu vivante la pratique pédagogique institutionnelle, engagée dans un travail collectif, dont les fonctions se complètent, visant une éducation de qualité sociale.

Mots-clés: Programme d'études en éducation de la petite enfance. Pratique pédagogique enseignant-élève. Programme d'études Éducation des enfants.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 01	—	Bom dia coletivo no berçário.....	177
Foto 02	—	Aniversário do CMEI: berçário.....	177
Foto 03	—	Berçário no carnaval do CMEI.....	177
Foto 04	—	Sala berçário: salão principal.....	184
Foto 05	—	Sala do soninho	184
Foto 06	—	Sala berçário: salão principal.....	184
Foto 07	—	Ateliê de movimento	185
Foto 08	—	Ateliê de faz-de-conta	185
Foto 09	—	Banheiro infantil para G1 e G2.....	186
Foto 10	—	Banheiro infantil para G3 e G4.....	186
Foto 11	—	Banheiro infantil para G3 e G4.....	186
Foto 12	—	Corredor 1º andar.....	186
Foto 13	—	Cartaz produzido pelas crianças.....	186
Foto 14	—	Cartaz produzido pelas crianças.....	186
Foto 15	—	Acolhimento das crianças pelos funcionários.....	190
Foto 16	—	Cuidados pessoais: lavar as mãos.....	192
Foto 17	—	Cuidados pessoais: alimentação.....	194
Foto 18	—	Bom dia coletivo: musicalização.....	195
Foto 19	—	Oração.....	196
Foto 20	—	Roda de conversa.....	198
Foto 21	—	Roda de linguagem.....	199
Foto 22	—	Brincadeira de FDC.....	200
Foto 23	—	Roda de linguagem.....	207
Foto 24	—	Bom dia no berçário	225
Foto 25	—	Brincadeira na casinha.....	228
Foto 26	—	Brincadeira na casinha.....	228
Foto 27	—	Brincadeira de bandinha.....	230
Foto 28	—	Brincadeira de pintura livre.....	231
Foto 29	—	Brincadeira de pintura livre.....	231
Foto 30	—	Brincadeira de pintura livre.....	231
Foto 31	—	Hora do sono.....	238
Foto 32	—	Brincadeira faz-de-conta – lobo.....	251
Foto 33	—	Contação de história.....	270
Foto 34	—	Contação de história.....	270
Foto 35	—	Produção de gráfico.....	275
Foto 36	—	Café da manhã com a família.....	279

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 01 – Matrícula inicial na educação infantil, por dependência administrativa, segundo o tipo de ensino em Pernambuco.....	118
Tabela 02 – Distribuição de matrícula inicial na educação infantil (creche e pré-escola) de acordo com a divisão geopolítica estadual/2015.....	119
Tabela 03 – Municípios que apresentam SME de acordo com a divisão geopolítica do Estado de Pernambuco.....	124
Quadro 01 – CME, proposta curricular, quantidade de professores(as) efetivos(as) e de escolas dos municípios da RM que apresentam SME.....	127
Tabela 04 – Matrícula inicial na educação infantil, por dependência administrativa, segundo o tipo de ensino em Pernambuco.....	136
Tabela 05 – Distribuição e número de crianças matriculadas por faixas etárias e turmas – Recife 2017.....	136
Tabela 06 – Tipos de unidades educacionais de educação infantil – Recife 2017.....	137
Quadro 02 – Sujeitos da pesquisa/titulação/tempo de serviço.....	144
Quadro 03 – Corpus documental – educação infantil.....	146
Figura 01 – Matriz curricular educação infantil.....	165
Quadro 04 – Temas bimestrais por sala do CMEI.....	170
Figura 02 – Planejamento de aula.....	172
Quadro 05 – Rotina sugerida pela Secretaria de Educação do Recife.....	175
Figura 03 – Cartaz: rotina da creche.....	189
Tabela 07 – Quantidade de momentos dos ateliês por turma no período da manhã, semanalmente.....	241

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
AC	Análise de Conteúdo
ADI	Agente de Desenvolvimento Infantil
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCOCEB	Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica
DEI	Divisão de educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FAFIRE	Faculdade de Filosofia do Recife
FEIPE	Fórum em Defesa da educação Infantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e desenvolvimento e Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GOM	Grupo Operacional do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência

MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Estado de Pernambuco
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RMER	Região Metropolitana do Recife
RPA	Região político-Administrativa
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Ensino
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNCME - PE	União Nacional de Conselhos Municipais – Pernambuco
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	22
1.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO POLÍTICA EDUCACIONAL: debates e embates recentes.....	29
1.2	O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	32
1.3	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	36
2	OS FIOS E OS DESAFIOS DO CURRÍCULO.....	43
2.1	JUSTIÇA CURRICULAR: desafios para o currículo.....	50
2.2	CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	57
3	O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: políticas e prática pedagógica.....	70
3.1	A IDENTIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL, A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E DEMAIS DISPOSITIVOS LEGAIS RELATIVOS AOS DIREITOS DA CRIANÇA.....	76
3.2	POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	80
3.3	OS DEBATES E EMBATES EM TORNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO PÓS-GOLPE DE 2016.....	97
3.4	A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC.....	100
3.5	ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: materialização do currículo.....	106
4	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: fazendo caminhos e conhecendo o que fazer na educação infantil.....	114
4.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PERNAMBUCO: um estudo exploratório.....	116
4.1.1	Atendimento da educação infantil em Pernambuco.....	118
4.1.2	A criação de CME e SME e a autonomia na educação infantil.....	120
4.1.3	A educação infantil na Região Metropolitana do Recife.....	125
4.1.4	As propostas curriculares de Recife e Paulista.....	128
4.2	O CAMPO EMPÍRICO: a educação infantil no Recife: contexto e política.....	135
4.3	A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: campo de pesquisa e os	

	sujeitos colaboradores.....	139
4.3.1	O CMEI: campo de pesquisa.....	142
4.3.2	Os sujeitos colaboradores da pesquisa.....	144
4.4	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	145
4.4.1	Pesquisa documental.....	145
4.4.2	A observação participante.....	147
4.5	ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS.....	148
5	O CURRÍCULO PRESCRITO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE RECIFE.....	152
5.1	PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE.....	152
5.1.1	Educação infantil: concepção e contexto.....	153
5.1.2	Currículo na educação infantil.....	156
5.2	OFÍCIOS CIRCULARES DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR.....	167
5.3	PLANOS DE AULA.....	171
5.4	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO CMEI.....	174
6	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CURRÍCULO EM MOVIMENTO.....	179
6.1	A CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS NO CONTEXTO DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	180
6.2	CMEI: O ESPAÇO EDUCATIVO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	183
6.3	A ROTINA: o chão da prática pedagógica docente-discente.....	189
6.3.1	Recepção/acolhida das crianças.....	189
6.3.2	Atividades de alimentação: café da manhã, lanche e almoço.....	191
6.3.3	Atividades de integração: “Bom dia coletivo”.....	194
6.3.4	Atividades nos ateliês/salas temáticas e/ou no espaço externo e brincadeiras livres integradas vividas nos ateliês/salas de referência.....	198
6.4	A RODA DE DIÁLOGO VIVIDA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE.....	200
6.5	O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO: quando e como tudo começa.....	210
6.6	O CURRÍCULO DO CMEI E SEUS EIXOS ESTRUTURADOS.....	219
6.6.1	Prática pedagógica docente-discente na educação infantil: o movimento no berçário.....	221

6.6.2	Prática pedagógica docente-discente com as crianças de 01 a 03 anos: o movimento vivido nos ateliês.....	240
6.6.2.1	Ateliês de Movimento e Faz de conta: a brincadeira como princípio, conteúdo e prática do currículo.....	242
6.6.2.2	Ateliês de arte e linguagens: ampliação do universo cultural e social da criança.....	263
6.7	CUIDADOS PESSOAIS NUMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA.....	277
6.7.1	Alimentação.....	278
6.7.2	Higiene pessoal: banho.....	282
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	286
	REFERÊNCIAS.....	296
	APÊNDICE A – MUNICÍPIOS DE PERNAMBUCO QUE APRESENTAM CONSELHO MUNICIPAL COM FUNÇÕES E SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, DE ACORDO COM A DIVISÃO GEOPOLÍTICA ESTADUAL.....	315
	APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS (2005 A 2014).....	324
	ANEXO A – OFÍCIO CIRCULAR Nº 13/2018.....	326
	ANEXO B – OFICIO CIRCULAR Nº 296/2017.....	327

1 INTRODUÇÃO

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 2006 p. 58).

Desde cedo quis ser professora. Sonhava ou de fato estava certa disso. Nasci em Garanhuns, Pernambuco, onde vivi até os 12 anos, época em que mudei com a família para o Recife. Minha irmã, professora, criou uma escola anexa à casa onde morávamos. Esse início de vida na capital trouxe à tona a noção de vocação para a docência ou o desejo de ascensão social. (ARAÚJO, 2011). Aos 13 anos, cursando a antiga 7ª série do I Grau, já ajudava na escola, “olhando” as crianças de uma turma do turno da tarde. Aos 15 anos, ao mesmo tempo em que ingressava no Magistério, nível médio, assumi uma turma de educação infantil, com crianças de 03 e 04 anos. Fazia o que se esperava, na tradição pedagógica, de uma professora e de uma escola – roda para cantar, tarefas (a exemplo do famoso “cobrir pontinhos”), recreio e massinha ou pintura de desenhos. Essa era a rotina. Achava que fazia um trabalho bem feito. Só mais tarde entendi que é necessário mais do que repetir atividades para se ser professora. Necessita-se de reflexão. Nesse início da formação, ainda estava imersa na escassa clareza sobre o que é a docência, resquício de uma educação bancária vivenciada.

Desejava continuar sendo professora, mas queria também me especializar. Ingressei na Faculdade de Filosofia do Recife (FAFIRE) e pleiteei o crédito educativo, que me favoreceu até os 21 anos, quando concluí o curso, em 1992.

Aos 20 anos, submeti-me e fui aprovada em concurso público para o cargo de professora da Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes, momento em que, formalmente, iniciou-se minha carreira docente, com os registros na Carteira de Trabalho e o devido salário. Três anos depois, já concluído o curso de Pedagogia, fui chamada a assumir uma coordenação de escola nessa rede de ensino. No mesmo ano, ingressei na rede de ensino da Prefeitura do Recife por meio de outro concurso. O caminhar na docência permitiu-me descobrir uma direção para minha atividade profissional, bem como questões a serem investigadas e vividas a *posteriori*.

O primeiro grande desafio já ocorreu no ingresso na rede de ensino da cidade do Recife, onde fui designada para uma creche e assumi a responsabilidade por uma sala de berçário (crianças de 0 a 1 ano), ambiente em que fui desafiada a “ensinar” para bebês. Ali, deu-se o início das reflexões sobre os problemas da prática pedagógica na educação infantil face às questões que se colocavam sobre o trabalho do(a) professor(a) e o desenvolvimento infantil: o que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar? Essas questões caminharam para o que mais tarde seria objeto de investigação no curso de Mestrado em Educação, a brincadeira, a prática docente e as questões pertinentes à criança pequena. Ao mesmo tempo, a reflexão sobre a prática pedagógica ia forjando convicções sobre a docência na educação infantil. Enquanto grupo de professoras berçaristas, propusemo-nos a divulgar uma ideia pioneira que o município de Recife, então, instituía como exigência de formação específica em Pedagogia para o(a) professor(a) que trabalhasse com crianças de 0 a um ano.

Pouco tempo depois, em 1997, fui convidada a estagiar numa escola particular, com composição econômica distinta daquela com a qual convivía na escola municipal, pois atendia a crianças oriundas de famílias de classe média. A classe econômica mudara, mas a faixa etária e a vontade de continuar atuando com este segmento, não. Lá percebi que não estava sozinha na busca por uma profissionalidade reflexiva, ao contrário, muitas compartilhavam dessa empreitada. O empenho em estudar e entender como lidar com a criança e a rotina para essa faixa etária era desejo coletivo. Éramos reconhecidas e valorizadas. Ampliei e fortaleci minha atuação como professora da educação infantil ao passar a trabalhar nesse espaço. O saber profissional ia se construindo em mim, com base em princípios de uma teorização discutida na ação profissional minha e de outros(as), constituindo uma identidade docente do ser professora. (ROLDÃO, 2007; FREIRE, 2006).

Já nos anos 2000, surgiu a possibilidade de investigar problemas dessa etapa da educação básica, com foco no brincar de crianças pequenas. Esse desafio foi aceito. O projeto de estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado em Educação) conferiu materialidade ao desejo de conhecer práticas educativas em curso e construir alternativas pedagógicas, que firmassem a importância da ludicidade como eixo estruturador do ensino, da interação e da vivência com as crianças pequenas. Associada a isso, a vontade de entender como esta ação lúdica se articulava com os conhecimentos cognitivos. Essas questões deram corpo à

temática de estudo da dissertação, intitulada “Brincar, para quê? A brincadeira como espaço de apropriação de conhecimentos em crianças de três anos”¹. Observávamos, com aquela pesquisa, que as crianças articulavam muitos tipos de brincadeiras de faz de conta com o material disponibilizado, atribuindo-lhe vários sentidos, além de ressignificarem elementos da sua cultura no espaço da brincadeira. A brincadeira constituía-se assim em um espaço social de transmissão de cultura, no qual as crianças eram sujeitos desse processo. Percebemos a importância do conhecimento do universo infantil pela professora, cujo trabalho docente possibilita a interação das crianças consigo mesmas, das crianças entre si e com o mundo por meio do brincar.

O ingresso na docência no Ensino Superior, a partir de 2009, foi gerando novas demandas e novas inquietações. Ministras as disciplinas Fundamentos da Educação infantil, Currículo na Educação infantil e Linguagem Corporal na Educação infantil também possibilitou ampliar a discussão, fazendo com que o currículo fosse ocupando espaço como objeto de estudo, respaldado no compromisso com o ser criança, com a docência e com a educação como direito social.

Paulatinamente, articulando-se com a trajetória profissional de professora da educação infantil, do Ensino Superior e com os achados do estudo sobre o brincar, emergiu o desejo de estudar a prática pedagógica na educação infantil enquanto tradução do currículo. Esse anseio contribuiu e fez aflorar ainda a figura da militante pelos direitos da criança e, como consequência, a compreensão de que o direito ao acesso a essa etapa da educação básica passa por políticas públicas de valorização. Tal prática não se pode fazer de forma espontânea e intuitiva, mas baseada no valor da educação infantil, na necessidade da criança e na intencionalidade da ação educativa.

A experiência e os estudos no campo da educação foram apontando, de um lado, que todo ato educacional é intencional, por isso materializa-se na ação sistemática, na escolha refletida a partir de bases filosóficas e pedagógicas, na seleção de conteúdos, procedimentos e de recursos utilizados, visando à formação

¹ CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de - **Brincar, para quê?** A brincadeira como espaço de apropriação de conhecimentos em crianças de três anos, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2002. Sob orientação da Profa. Dra. Maria Isabel P. Pedrosa.

do ser humano². O docente como um ser humano é ser inacabado, inconcluso, de consciência e de relação que não nasce homem/mulher, mas que se faz homem/mulher socialmente. É um ser histórico, datado e situado num contexto, que tem vocação para humanizar-se, para ser feliz. (FREIRE, 1983). O estudo e a reflexão sobre a docência e educação infantil, mas também sobre a criança, foram ajudando-me a compreender que ser uma professora cuja prática oriente-se por uma perspectiva humanizadora necessitaria estar em sintonia com uma concepção de criança como ser histórico e cultural, como sujeito de direitos, tratada, portanto, como cidadão(ã) já ao nascer (embora nem sempre seus direitos estejam garantidos). No que se refere à instituição de educação infantil igualmente humanizada, esta teria de estar voltada a resguardar esses direitos, além de possibilitar a garantia a um atendimento de qualidade, em que a indissociabilidade entre educar e cuidar estivesse presente. (HADDAD, 1998; KISHIMOTO, 1999; PEDROSA, 1996; OLIVEIRA, 2002; 2010; BARBOSA 2010b).

Nessa perspectiva, o interesse inicial da pesquisa do mestrado, tendo a criança como sujeito do estudo, foi ampliado pela necessidade de aprofundar a compreensão da relação entre o(a) professor(a) e a criança, aprofundar a reflexão sobre o currículo enquanto prática pedagógica, que tivesse como horizonte a humanização dos sujeitos, possibilitando a (re)apropriação do espaço, o respeito ao jeito que cada um ensina e aprende. Aprofundamento também em relação às questões do dia a dia de uma educação crítica e ao entendimento de uma educação infantil como uma etapa da educação básica, que se preocupa com a formação global do sujeito, com as suas aprendizagens, com o conhecimento, ou seja, respaldada em uma perspectiva emancipatória.

É por estar inscrito nessa trajetória pessoal, de interesse de pesquisa que este trabalho aporta ao currículo, visto de uma perspectiva crítica e em uma abordagem pedagógica, compreendido como um campo de saber, “em que [se] articulam os macros e os micros discursos, estabelecendo uma ligação entre o contexto e os processos internos da produção de saberes”. (BARBOSA, 2006, p. 20). Uma abordagem que se constrói pelas práticas, pelas pesquisas, pelos estudos

² Estágio de reflexão bem diferenciada do início da minha carreira de professora. Naquele estágio, a rotina, o entendimento e a concepção de criança, de educação e do ser docente eram outros. Isso nos remete a Freire (2006) que disse: “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às 4 horas da tarde”.

e, sobretudo, pelos aspectos sociais que estão profundamente integrados ao seu acontecer.

O currículo é uma prática social que visa instituir e orientar a ação do(a) professor(a) e abrange tanto um projeto educativo, como as práticas que procuram efetivá-lo. (MOREIRA, 2001). Sendo um projeto educativo, o currículo produz políticas que pautam interesses de grupos, setores e segmentos sociais, portanto, perspectiva de conhecimento e escolarização que expressam tais interesses. Como prática pedagógica, o currículo se realiza por meio de seus conteúdos, de sua organização e de experiências de aprendizagens que promovem e se inserem em práticas administrativas e pedagógicas que ocorrem na escola, nas relações docente-discente. (SANTIAGO, 2006a). O currículo enquanto prática social ocorre “na concretude da escola, por sua vez situada e datada, e não da cabeça das pessoas.” (FREIRE, 2006, p. 34). Nesse sentido, o currículo pronuncia-se em um sistema escolar concreto, dirige-se aos sujeitos pedagógicos – professores(as) e alunos(as) -, articulado a um contexto social/cultural (SACRISTÁN, 2000; FREIRE, 1983, 1996, 2006; MCLAREN, 1997).

Assumiremos ainda nesta pesquisa uma concepção de currículo entendido como organização de processos institucionais de seleção, organização e construção de saberes, em que a prática pedagógica tem centralidade numa perspectiva de práxis (SOUZA, 2009). Prática pedagógica compreendida como uma atividade orientada, organizada coletivamente e experienciada na instituição de ensino, com vistas à formação humana do sujeito. Práxis como uma ação profissional que desenvolve o diálogo com a teoria, com os saberes que sustentam a ética dos profissionais e abarcam a complexidade do ato educativo. (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2016). Nesse sentido, ela não se resume à ação docente, pois “conforma-se [conjuntamente] na prática docente, prática discente, na prática gestora e prática epistemológica, com intencionalidades explícitas”. (SOUZA, 2009, p. 24).

Conceber o currículo como práxis significa que muitos níveis de ação intervêm em sua configuração em um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo não natural, porque construído.

Nessa perspectiva, Freire (2006, p. 123) defende:

Não reduzimos a compreensão de currículo a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão de currículo

abarca a vida da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta.

Essa concepção crítica de currículo requer uma prática coletiva. A prática coletiva concreta, suas finalidades, conteúdos e ações articuladas possibilitam aos sujeitos a construção do conhecimento crítico, produzido da reflexão sobre as relações travadas na escola em que se inserem. Uma visão crítica de currículo inscreve-se em um projeto emancipador e inclusivo, no qual os conteúdos culturais selecionados e que o integram incluem vozes ausentes. Incluir as vozes dos ausentes, dos silenciados, dos esquecidos, dos subalternizados na/pela escola insere o currículo numa visão de justiça social, filia-o à perspectiva freireana de educação como humanização dos sujeitos; portanto, expressa o currículo como direito do aprendiz à justiça curricular (CONNELL, 1995, 1997; ESTEVÃO, 2016; SAMPAIO e LEITE, 2015; TORRES-SANTOMÉ, 2013; FREIRE, 1996). Dessa maneira, perceber a justiça curricular como direito e uma concepção de currículo que visa produzir a aprendizagem crítica por parte dos sujeitos é a nossa perspectiva.

Enquanto conteúdo e forma, a justiça curricular é resultado de uma opção política, historicamente configurada. Para ela, importa pensar o currículo como processo cultural e de escolarização, criado a partir de um contexto, de uma posição, de uma orientação seletiva frente a uma trama cultural, política, social e escolar, que não é ação neutra, portanto, nem estática, porque está em movimento, é pensá-lo com base na teoria crítica. (SACRISTÁN, 2000). É nesse sentido que a teoria crítica evidencia as realidades que o condicionam.

Ainda segundo Sacristán (2000), o currículo apresenta-se com finalidades diferentes em cada etapa e/ou modalidades do ensino, pois cada uma delas trata de diferentes funções sociais, cujas singularidades e diferenças aparecem de acordo com cada opção do sistema, da rede de ensino, da instituição, do nível e das peculiaridades da realidade social e pedagógica que as instituiu, historicamente.

A história recente da educação infantil (EI), no que se refere às políticas curriculares, às concepções que subjazem ao currículo e às práticas pedagógicas, ensejou o debate, que foi introduzido no início dos anos 1980 e já trazia, desde a origem, uma série de controvérsias. A discussão pautou-se, inicialmente, pela valorização da concepção de currículo como uma listagem prévia de conteúdos. Os

estudiosos da área argumentavam então que, dessa maneira, o currículo não fazia sentido para a educação infantil, tendo em vista suas especificidades. Assim, o termo “currículo”, comumente, não era usado para a educação infantil em estudos e pesquisas, preferindo-se termos como *propostas pedagógicas* ou *curriculares*, entre outros. O tema era aparentemente pouco considerado e, em consequência, pouco discutido, o que acarretava uma situação polarizada do tipo: “ou isto ou aquilo³”, ou se tinha ou não se tinha currículo para essa etapa da educação básica. (BARBOSA, 2008, 2009; BRASIL, 1999, 2009)

Ao longo dos anos 1990, o debate sobre currículo foi ampliando-se e ganhando em diversidade, o que fez despontarem então novas perspectivas e ganhar visibilidade por via de trabalhos acadêmicos. Nesse período, em razão do próprio desenvolvimento do campo, o currículo passou a ser entendido numa dimensão mais ampla. Como resultado, procura-se relacioná-lo à ideia do espaço pedagógico em que as diferentes aprendizagens se produzem no contexto da escola. Novos olhares voltam-se ao estudo do currículo para a educação infantil, orientados, especialmente apoiados na teoria histórico-cultural e por abordagem psicológica. Os estudos inspirados pela teoria histórico-cultural focavam “o currículo nas crianças e em suas relações e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem entre os sujeitos e a cultura”, conforme argumentou Barbosa (2009, p. 50).

Considerando tal trajetória de pesquisas e estudos, o currículo justo *para e da* educação infantil está em pauta relativamente há pouco tempo e vem despertando o interesse dos(as) professores(as) e pesquisadores(as) da área da educação à criança. Para tanto, remete-nos à necessidade de localizar, no universo acadêmico, o objeto de estudo: currículo e educação infantil. Situando o campo epistemológico, identificamos pesquisas voltadas ao currículo na educação infantil (KRAMER, 2009; BARRICELLI, 2007; BARBOSA, 2009; OLIVEIRA, 2010; AMORIM, 2011; LOPES e SOBRAL, 2014), cujos resultados estão publicados em artigos de periódicos de circulação nacional, que destacam a importância de se investigar a problemática do currículo para/na educação infantil e como ele se expressa nas escolas e na prática de professores(as).

³ Como referência a poesia de Cecília Meireles: Ou isto ou aquilo IN: MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. 6^o. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

As pesquisas têm evidenciado alguns aspectos importantes, percebidos na orientação dada por professoras da educação infantil a suas práticas por meio de saberes mobilizados desde sua própria experiência e de saberes construídos durante a formação inicial e continuada a partir do currículo prescrito. Em outras palavras, o saber da experiência feito (FREIRE, 2006), os saberes da formação e os saberes profissionais (GAUTHIER e TARDIF, 2002) sinalizariam, no cotidiano, o trabalho pedagógico nos espaços de aprendizagens da educação infantil. (KRAMER, 2009; BARBOSA, 2006, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Nesse contexto, ainda buscando compreender como as pesquisas abordam currículo e educação infantil, apresentamos a seguir os resultados de um estudo do tipo estado do conhecimento em eventos científicos. Porém, antes mesmo de dar visibilidade aos resultados desse estudo, explicitamos aspectos da educação infantil que têm sido objeto de interesse de investigações no campo da política educacional.

1.1 A educação infantil enquanto política educacional: debates e embates recentes

Políticas públicas, aí incluídas as de educação, são construídas a partir de discussões temáticas pautadas pela sociedade. Elas representam embates travados por diferentes setores e grupos sociais em disputa pelo Estado. As políticas públicas de educação infantil não fogem desse corolário. Exemplo disso, temos um debate social intenso travado em relação à faixa etária própria de atendimento às crianças pela educação infantil. Outro intenso debate ocorre por ocasião do período da Constituinte, também em relação ao atendimento às crianças e à garantia dos seus direitos. Esses debates culminam em um texto constitucional preciso e progressista, em que se “preceitua que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a *garantia de: atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade*” (Constituição Federal (CF) de 1988 em seu artigo 208, inciso IV) (grifo nosso). Portanto, a CF foi o primeiro marco legal institucional voltado a estabelecer a garantia do direito ao atendimento educacional para esta faixa etária.

As discussões, a partir desse período, vieram somar à perspectiva de valorização da educação brasileira com outra grande bandeira de luta que ganhou centralidade no debate acadêmico e político: a aprovação do sistema educacional brasileiro dividido em dois níveis: educação básica, com etapas e modalidades de

ensino, composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e a educação superior. Essa conquista veio a ser regulamentada pela Lei Complementar nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ao regulamentar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, o Art. 29 da LDB estabelece que:

[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

É forçoso reconhecer tratar-se de importante conquista e um grande avanço para a educação infantil, que se traduz no fato de passar a ser considerada como parte integrante da educação básica, portanto, de passar a ser objeto de políticas da educação e não mais da assistência. A nova condição obtida supõe um conjunto de necessidades, dentre as quais despontam: incorporação de concepções de criança como sujeito de direitos, de promoção, pelo poder público, de instituições de educação infantil com trato pedagógico, portanto, instituições cuja atuação respalda-se em critérios de organização do currículo, donde a necessidade de se fixarem diretrizes curriculares em nível nacional e de se definir o nível de formação de professores admissível de forma legal. De modo que a fixação em lei da educação infantil como um direito demanda do estado brasileiro um conjunto de políticas, dentre as quais destacamos a política de currículo, mas que também abrigam políticas para a infância, políticas para os sistemas de ensino, políticas de formação de professores, dentre outras, que estão a exigir uma ação coordenada por parte do poder público.

Os debates e embates sobre essa matéria tiveram sequência e buscaram, por vezes, na coordenação das políticas, a construção de um pretenso consenso possível quanto aos princípios voltados ao atendimento das crianças do Brasil. Um dos períodos da história recente dessas lutas pareceu ser o que culminou com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicada em 1999 e revista em 2009.

A partir dos anos 2000, importantes mudanças nas políticas educacionais ocorreram, especialmente, nos anos de 2005, 2006 e 2013. Essas mudanças indicam uma nova forma de ver a educação básica e constituíram marcos importantes para a valorização desse nível da educação. Destacamos a ampliação

do ensino fundamental de oito para nove anos, fixado pela Lei Federal nº 11.114, de 16/05/2005⁴, bem como pela Lei nº 11.274, de 06/02/2006⁵. Essa ampliação buscou melhorar o ensino fundamental do País no enfrentamento dos seus desafios de qualidade no ensino ao assegurar um tempo mais longo de convívio escolar obrigatório. A ampliação da matrícula aos 6 anos, no ensino fundamental, ratificou ainda um critério para a fixação da faixa etária da educação infantil, compreendida entre 0 e 5 anos e 11 meses.

Um clima de certo otimismo, provocado por seguidas conquistas, passou a tomar várias esferas da sociedade, fazendo avançar ainda mais o debate social. Uma conquista para a educação infantil decorreu desse debate, quando, em 2013, a Lei nº 12.796, de 04/04/ 2013, alterou novamente a redação de vários artigos da LDB 9.394/96 e estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade na pré-escola. Com isso, assegura-se um atendimento pela educação infantil em creches e pré-escolas, de 0 a 5 anos, com matrícula obrigatória a partir dos quatro anos, devendo os poderes públicos municipais garantirem vagas e instituições de qualidade para estas crianças. Por isso, acompanhando o movimento das políticas para a EI, ao longo do texto, encontram-se referências à educação infantil com um atendimento, ora para crianças de 0 a 6 anos, ora de 0 a 5 anos, conforme o período histórico que estivermos tratando.

A implementação das políticas públicas para a educação, em especial para a EI, não caminhou no mesmo ritmo da legislação aprovada e ainda necessita de ajustes e maiores investimentos para que se alcancem a abrangência e a qualidade esperadas. Porém a legislação representa um avanço da sociedade na defesa de suas crianças e, conseqüentemente, de uma educação de qualidade, com organização específica à faixa etária a que se destina e em uma instituição curricularmente justa.

Nesse contexto, buscando compreender como as pesquisas abordam o currículo e educação infantil, realizamos um estudo que possibilitou conhecer o estado do conhecimento a partir da produção socializada por meio de eventos científicos.

⁴ Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

⁵ Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

1.2 O currículo de educação infantil como prática pedagógica na produção acadêmica

O estudo do tipo estado do conhecimento propôs-se a identificar a produção acadêmica sobre o currículo e a prática pedagógica na educação infantil, com um recorte temporal de dez anos, recobrando o período de 2005 a 2014, difundida por meio dos seguintes eventos científicos: Encontros de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN); reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. Tomou como base as questões orientadoras: quais as teorias que fundamentam as pesquisas que tratam de currículo para a educação infantil? Quais, dentre essas pesquisas, as que abordam o currículo como prática pedagógica docente-discente? Quais as contribuições à discussão sobre currículo e educação infantil?

O *corpus* documental resultou de um levantamento realizado no período de dez anos, de comunicações e pôsteres apresentados nos Grupos de Trabalho (GT) 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e 12 (Currículo) reunidos nos EPENN e em reuniões da ANPED. No que se refere ao Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, o estudo centrou-se nos trabalhos apresentados no GT Currículo/Políticas de Currículo e Educação Infantil, à exceção do evento do ano de 2007, pois neste ano foram examinados todos os trabalhos inscritos no evento⁶.

O mapeamento dos trabalhos teve como critério de seleção as palavras-chave “Educação infantil e Currículo”; “Educação infantil e Prática pedagógica”; “Educação infantil e Prática educacional”; “Educação infantil e Prática curricular”; “Proposta pedagógica” e “Proposta curricular”, constantes do título do trabalho ou dentre as palavras-chave. Dessa forma, contemplaríamos as várias denominações e intenções com que vem sendo observado o trato com a temática educação infantil, currículo e prática pedagógica.

O levantamento mostrou existirem estudos nas modalidades pôster e comunicação oral em cada um dos eventos selecionados. Foram encontrados dezoito (18) comunicações orais e 1 (um) pôster nos EPENN; nas reuniões da

⁶ No ano de 2007, não houve a distribuição das comunicações por GT que designassem, especificamente, o currículo na educação infantil. Os GT referiam-se a temas mais amplos, sem abordar as etapas da educação básica. Por tal motivo, foi necessário fazer uma varredura mais abrangente nos trabalhos veiculados.

ANPEd, seis (6) comunicações orais e cinco (5) pôsteres e no Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, trinta e três (33) comunicações orais e 2 (dois) pôsteres, totalizando cinquenta e sete (57) comunicações orais e oito (8) pôsteres. Para fins da análise, foram privilegiadas as comunicações orais, considerando sua condição de trabalhos mais consistentes, a maioria resultando de estudos ou pesquisas concluídas.

A leitura dos resumos das comunicações possibilitou *a priori* uma seleção daqueles que tratavam especificamente de currículo como prática pedagógica. Assim, dos cinquenta e sete (57) trabalhos selecionados, quinze (15) abordavam a prática pedagógica docente-discente (LOPES E MOURA, 2005; LIMA e SOARES 2007; FREITAS, 2009; MOURA, 2009; MOTA, BRANDÃO E MELO, 2009; LYRIO, 2010; MACHADO, 2010; GOMES, 2011; MOURA E LOPES, 2011; LOPES E MOURA, 2011; MALDONADO, 2011; COSTA, 2011; COSTA & XAVIER, 2013; SOTO, 2013; SILVA & MATA, 2013⁷). Estes trabalhos foram lidos na íntegra, com base em um roteiro prévio orientado pelos indicadores: o estado/instituição onde os trabalhos foram realizados; os objetivos e a ação metodológica (procedimentos de coleta/produção de dados), as teorias que embasavam pesquisas selecionadas e os resultados apresentados.

Os trabalhos selecionados foram, em sua maioria, oriundos da Região Nordeste do País, com destaque para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que respondeu por seis dos quinze trabalhos analisados. Com relação às concepções que subjazem às teorias de currículo dos trabalhos analisados, observamos uma certa hegemonia das ideias da teoria pós-crítica, apesar de poucas definições explícitas terem sido encontradas sobre currículo e prática pedagógica.

Observamos ainda que a maioria dos artigos expunha claramente uma filiação teórica às abordagens da Psicologia, especialmente à teoria histórico-cultural do desenvolvimento, com ênfase em autores como Piaget, Vygotsky e Walon, o que corrobora os resultados encontrados na pesquisa de Rocha; Silva Filho; Strenzel (2001) em estudo do tipo estado do conhecimento em educação infantil. Essa pesquisa mostrou a influência e contribuição da Psicologia para a

⁷ As informações sobre estes artigos estão sistematizadas em um quadro apresentado no Apêndice 02.

educação da criança de 0 a 6 anos e observou a presença de temas recorrentes da Psicologia nas pesquisas originárias da pós-graduação em educação.

Entre as 270 dissertações aqui analisadas, foram identificados com frequência estudos sobre crianças-desenvolvimento, teorias psicológicas, interação social, relações entre adulto-criança e entre criança-criança etc., associados a temas como brincar e brincadeira, linguagem e afetividade. Estes estudos correspondem, em volume e importância, àqueles dedicados aos temas tipicamente educacionais, apesar de estes apresentarem uma frequência ligeiramente maior ao tratar de assuntos como prática pedagógica, currículo, educação – finalidades e objetivos (na educação infantil), métodos pedagógicos, avaliação, teorias educacionais etc. (ROCHA, SILVA FILHO e STRENZEL, 2001, p.27).

Mister se faz pensar na educação infantil também pela dimensão pedagógica, reafirmando o que diz Sforzi (2013) sobre a necessária interação entre esses dois campos para que se promovam investigações, de modo que seja produzido um conhecimento próprio ao campo do ensino para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Afirma a autora:

A presença desse referencial teórico nos cursos de formação de professores(as), em propostas curriculares e em Projetos Político-Pedagógicos de algumas redes de ensino e escolas pode nos levar a crer que ele esteja orientando as ações docentes no espaço escolar [...] Consideramos que há uma lacuna entre o anúncio da existência dessa teoria como fundamento do trabalho pedagógico e a efetiva organização didática da atividade de ensino com base nela. A existência dessa lacuna, a nosso ver, não decorre de uma impossibilidade de a Teoria Histórico-Cultural oferecer subsídios para a prática pedagógica, mas resulta do fato de não ser possível a transposição direta de uma teoria do campo da Psicologia para o ensino. (SFORZI, 2013, p. 1).

Não há como deixar de reconhecer as contribuições que este campo do conhecimento tem oferecido à formação de professores(as), à construção de propostas curriculares e a projetos político-pedagógicos de escolas das redes públicas de ensino. Contudo o valor significativo que a Psicologia, como também essas pesquisas tiveram, tem e terão para a educação infantil vai de par com, de um lado, a prevalência de abordagens psicológicas em estudos que tomam o currículo na educação infantil como objeto e, por outro lado, com as lacunas de natureza pedagógica em pesquisas voltadas para essa etapa da educação básica.

No que diz respeito às investigações analisadas, a rotina aparece como um dos temas mais estudados, quando se trata de currículo e prática pedagógica na

educação infantil. Dos quinze trabalhos examinados, oito tratavam de rotina. Tais estudos salientaram suas diferentes funções: controle das ações das professoras e crianças; contexto de aprendizagem das crianças; desenvolvimento das noções de tempo e espaço, obediência, espera e disciplinamento no tempo e no espaço e estratégia de garantia de produtividade nas ações dos adultos. Foi mostrada também como um dispositivo de organização do trabalho do(a) professor(a), no cotidiano da educação infantil; como a ação e a visão do(a) professor(a) em razão da ação dialógica com as crianças nas atividades vivenciadas e diante das estratégias metodológicas utilizadas no cotidiano de escolas e creches analisadas.

Mais um aspecto que merece ser pontuado concerne ao distanciamento constatado por pesquisas entre as concepções presentes no debate acadêmico, nas prescrições dos documentos oficiais e o que a maioria das instituições e sujeitos dessas investigações praticam. A criança não estaria merecendo o respeito esperado, pois a curiosidade, a invenção e a descoberta não estariam recebendo o merecido valor, além de se constatar a ausência de atividades que possibilitariam à criança elaborar o conhecimento de maneira ativa, crítica e criativa, denotando uma prática curricular injusta.

Resultados colhidos por estudos do tipo estado do conhecimento ratificam a importância de se investigar essa etapa da educação básica, sobretudo no que diz respeito à intencionalidade do trabalho do(a) professora(a) na busca por compreender como o currículo é materializado na prática docente-discente, com vistas à valorização do campo nos estudos educacionais. Esses estudos evidenciam ainda a necessidade de se apurar o olhar para o pensar a prática pedagógica na educação infantil baseada nas especificidades da criança: como ela pensa e do que ela precisa para se desenvolver integralmente.

A produção acadêmica sinalizou as concepções do ser criança e de educação infantil e a rotina como elementos fundamentais da prática pedagógica docente-discente. Sinalizou ainda para o quanto essas concepções têm repercussão sobre a construção da prática pedagógica docente.

O invisível presente no visível, o que subjaz ao currículo materializado nas rotinas, nas propostas curriculares e nos projetos político-pedagógicos, todos esses aspectos da educação infantil carecem de uma abordagem de natureza pedagógica, com base em conceitos do campo do currículo. A tomada desses caminhos de

pesquisa pode efetivamente ampliar a temática em questão com uma significativa contribuição à área.

Tais evidências denotam a importância de estudos científicos que possam fazer avançar a discussão referente ao currículo, materializado na rotina nessa etapa da educação básica, como é o caso desta pesquisa.

1.3 A prática pedagógica docente-discente na escola de educação infantil

As práticas que permeiam as escolas informam ideias, conceitos e argumentos e constituem elementos de reflexão. Quando essas práticas são especialmente afirmativas de um currículo com base na humanização, no qual prevalece o respeito e se legitimam os direitos das crianças e dos profissionais que as educam/cuidam (SACRISTÁN, 2000), põe-se em evidência o valor da escola como instituição facilitadora do acesso à cultura.

No âmbito dessa discussão, refletir sobre currículo, especialmente para a educação infantil (EI), constitui tarefa importante, que remete a pensar nas especificidades das crianças e, fundamentalmente, nas relações que são vivenciadas por elas e seus pares e por elas com os profissionais que trabalham na escola. (BARBOSA, 2009, 2010; OLIVEIRA, 2002, 2010; BRASIL, 1999, 2009; KISHIMOTO & OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; KRAMER, 2005; SARMENTO, 2009).

No bojo dessa reflexão, ganham destaque a pedagogia freireana e seus princípios pedagógicos. É princípio básico da pedagogia freireana conceber a criança como ser de conhecimento; o ensino e a aprendizagem como construção de conhecimento e a fala e escuta do(a) professor(a) como condição para a sua relação com a criança (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, constatamos aproximações entre o que afirma a pedagogia freireana e as ideias que estão na base de um currículo crítico para a educação infantil. Uma dessas aproximações situa-se nos marcos da teoria do conhecimento, uma vez que ambos reconhecem a condição de sujeito do(a) aluno(a), do(a) professor(a) como produtor do conhecimento na relação com os objetos da realidade, como também reconhece que o conhecimento está a serviço da compreensão dos problemas que cercam as pessoas e não constitui meras respostas disciplinares hierarquizadas. A preocupação com a proposição de

vivências humanas que desenvolvam, nas crianças, a curiosidade, a criticidade e a criatividade, é uma outra aproximação constatada.

Essa perspectiva de educação infantil vai de encontro ao que defende uma concepção de cunho assistencialista, visto que esta se pauta pela ideia de que na educação infantil não é necessário currículo, nem planejamento, já que o intuito é “cuidar”. O que regeria o cotidiano das instituições de EI seria, por exemplo, assegurar à criança alimentação, repouso e higiene corporal. Nesse sentido, vislumbrar-se-ia a educação infantil como “extensão do lar”. Uma outra concepção com a qual essa perspectiva se confronta é a que responde pela denominação de “preparatória”. Ela entende o currículo como prescrição de conteúdo, cuja finalidade seria a de ser condição necessária para que as crianças superem o fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1996). Críticos dessa concepção preparatória apontam que sua implementação teria como efeito a descaracterização da educação infantil por perda de sua identidade própria.

A partir dos anos 1990, à medida que a sociedade foi também reivindicando a ampliação do atendimento com qualidade, a educação infantil foi consolidando-se como objeto de investigação. Estudos passaram a apontar a educação infantil como um campo específico da educação, com discussões em torno das políticas e das práticas; essas duas concepções (assistencialista e preparatória) foram perdendo prestígio.

Barbosa (2010), em pesquisa sobre currículo nas redes de ensino de municípios brasileiros, constata que muitos dos documentos não trazem o termo currículo para a educação infantil. Infere-se que, por conceberem o currículo como prescrição de conteúdo, os documentos necessitavam negar a ideia de currículo para essa etapa da educação básica, como forma de preservação das crianças, como pode ser depreendido do trecho do relatório de pesquisa, a seguir:

Nos documentos municipais de educação infantil não é frequente o uso da palavra currículo [...] são usadas várias outras denominações, como proposta político-pedagógica, orientações curriculares, propostas pedagógicas, propostas curriculares, ou seja, expressões mais abrangentes. Quando se tem como objetivo geral a educação de crianças pequenas em um espaço de vida coletiva não faz sentido ter como elemento curricular central apenas uma das dimensões do vivido no cotidiano da educação infantil, a dimensão do conhecimento científico. Parece que a complexidade dos saberes e conhecimentos contidos no dia a dia de uma escola de educação infantil “não cabe” nas formas reducionistas de currículo. Assim, a opção, no campo da educação infantil, foi a de utilizar expressões

mais abrangentes e inclusivas que o termo currículo. (BARBOSA, 2010, p. 1-2).

No entanto não há termo mais inclusivo ou mais abrangente que o próprio termo currículo, segundo os argumentos já aqui avançados. A autora completa que, com o avanço, hoje, das discussões no campo do currículo, essa palavra está posta, de uma vez por todas, e destaca o termo currículo como o mais adequado ao se tratar de política de conhecimento em todas as etapas da educação básica. Salienta Barbosa (2010, p. 02):

Porém, nos últimos anos, a visão estrita de currículo - limitada aos "conteúdos" pré-selecionados - começou a ser substituída por uma compreensão que procura incluir as diferentes aprendizagens tecidas nos contextos interno e externo à escola, tanto aquilo que pode ser considerado como currículo explícito quanto aquilo que não está evidente. Iniciou-se um processo de avaliação de quais eram os conteúdos da cultura escolar que haviam obtido relevância na educação infantil e o questionamento sobre este conhecimento que muitas vezes apenas consolidava versões parciais ou ainda historicamente comprometidas de mundo, ciência, arte. Também se passou a considerar que variáveis como tempo, espaço, materialidades, organização metodológica, agrupamentos fazem parte da consolidação de uma proposta curricular.

As práticas mais recentes, vivenciadas nas escolas de educação infantil, são pautadas em documentos que se preocupam em apresentar concepções relativas aos conceitos de infância, criança, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, relativas ainda à função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade, bem como a aspectos organizacionais, materiais, culturais que inspiram a formação de gestores, coordenadores e professores(as), com conteúdos específicos à primeira etapa da educação básica em que atuam.

Considerando as demandas sociais por uma educação infantil crítica, e com o objetivo de contribuir para o campo do currículo em uma dimensão pedagógica, esta pesquisa inscreve-se como uma resposta à necessidade de ampliação dos estudos sobre o campo, para o quê, propõe as questões: há um currículo sendo proposto para a educação infantil? Se sim, que currículo está sendo proposto? Como ele ganha materialidade na prática pedagógica docente-discente? Quais os princípios que regem a prática pedagógica do(a) professor(a)?

Uma vez que a escola é o lugar em que o currículo se estabelece, efetivamente, em suas rotinas, rituais e tradições, as demandas sociais em presença sugerem a busca de conhecimento sobre o pensar-fazer ou, dito de outro modo,

sobre *o que fazer* na educação infantil, tendo por guia perguntas, tais como: como se organizam as ações pedagógicas elaboradas pelo(a) professor(a) para as crianças de 0 a três anos? Sabendo que as atividades são vividas em vários espaços institucionais, como elas são planejadas e decididas a partir do currículo prescrito da educação infantil⁸? Quais são as intencionalidades que emanam do saber docente para a efetivação das práticas educativas vividas em relação?

A pesquisa tomou como objetivo geral compreender como os(as) professores(as) constroem sua prática docente, recepcionando e ressignificando o currículo prescrito da educação infantil. Tomou, por sua vez, como objetivos específicos: repertoriar as iniciativas das professoras na reflexão-seleção-organização do trabalho pedagógico; identificar e analisar os procedimentos que as professoras constroem para trabalhar o currículo prescrito; analisar no currículo da educação infantil as relações docente-discente.

Enfrentar essas interrogações e refletir sobre os objetivos desta pesquisa nos conduzem a visualizar as especificidades da educação infantil e conceber um tipo de prática pedagógica docente-discente que ressignifique conceitos naturalizados em nossa sociedade sobre a escola de educação infantil, infância, criança, conhecimento e currículo.

Assim, nos debruçamos sobre o currículo e a prática pedagógica docente-discente na educação infantil, com vistas a tematizar os processos sociais constitutivos da educação, problematizando as bases, buscando desnaturalizar os fenômenos educacionais, sobretudo compreendê-los como um conjunto de reações, de práticas e de estruturas entendidas em um contexto histórico (BRAGA, 2012). Mais especificamente, procuramos analisar a intencionalidade do trabalho docente em forma de atividades vivenciadas com as crianças a partir do pressuposto de que há uma conexão entre as políticas educacionais e as propostas curriculares vividas na escola. Nesse movimento, os professores recepcionam e ressignificam o currículo prescrito, tomando-o como ato coletivo a partir da relação docente-discente.

Para a realização da presente pesquisa, apoiamos-nos em uma abordagem qualitativa, aproximando-nos da realidade social, engendrando uma análise em maior profundidade, na tentativa de dar maior visibilidade aos processos dinâmicos

⁸ Ressaltando que não se trata de verificar a transferência dos documentos curriculares para a prática pedagógica, mas entender, na prática, os elementos que constituem o currículo prescrito.

presentes em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). No intuito de produzir novos conhecimentos, a pesquisa foi orientada por uma fecunda relação entre a teoria, a observação e a interpretação de dados empíricos. (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Salvaguardando a ideia de que a pesquisa é uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, permeada de contradições, conflitos e limites estabelecidos pela própria realidade (MINAYO, 2000), os dados foram coletados durante um período de permanência na escola, que contou com a interação da pesquisadora com o campo empírico, por cinco meses, ficando em média dez dias letivos em cada turma, perfazendo um total de 48 dias letivos de observação e participação da vida do campo de investigação. Cumpre observar que o campo não se revelou um ambiente passivo ante a presença e aos objetivos da pesquisadora, mas um ambiente social, com identidade própria capaz de absorver elementos vindos do exterior, trabalhá-los internamente, ressignificá-los por meio de uma dinâmica especial, única (FORQUIN, 1996).

Para a escolha do *locus* e do campo de investigação, foi realizada uma pesquisa exploratória, a qual se constituiu de um estudo, que contou com um levantamento em que se objetivou identificar em quais dos municípios de Pernambuco a educação infantil se mostrava consolidada. Os critérios aplicados no estudo exploratório contemplaram aspectos como: município com o sistema municipal de educação e com Conselho Municipal de Educação, escolas efetivas e professores(as) concursados(as) em escolas próprias. Dessa análise, resultou a escolha por Recife, por se tratar do município que melhor se adequou aos requisitos propostos pelo estudo e, no âmbito da rede municipal do Recife, o CMEI *Juntos Somos Fortes*⁹ foi o escolhido após a aplicação dos critérios estabelecidos. O CMEI *Juntos Somos Fortes* atende a crianças de famílias de classe popular e está localizado no bairro do Ibura, zona sul do Recife.

Para a coleta de dados foi utilizado como instrumento a observação direta, escolhida porque, quando se trata de abordagem qualitativa, ela se constitui um dos instrumentos mais importantes para a coleta de informações de pesquisa. (VIANNA, 2007). Como recurso principal de registro das informações, utilizamos o diário de campo. As observações foram feitas em turmas de berçário (crianças de 0 até 1

⁹ De modo a preservar o anonimato, escolhemos esse nome fictício, cuja inspiração encontramos nos dizeres inscritos em logo constante de diversos materiais impressos do CMEI selecionado.

ano), do grupo 01 (1 ano), do grupo 02 (2 anos) e do grupo 03 (3 anos). Esse foi um procedimento básico, possibilitando realizar o levantamento de informações sobre a prática pedagógica no cotidiano da escola, além de contribuir para a apreensão de como as professoras recepcionaram e ressignificaram o currículo prescrito, evidenciando traços e marcas de um currículo pautado na perspectiva da humanização.

Para a análise e tratamento dos dados, recorreremos à Análise de Conteúdo (AC), conforme preconiza Bardin (2011). Organizamos as informações por meio da triangulação de dados, de modo a dialogar com o referencial teórico escolhido, com vistas à construção dos conhecimentos pretendidos pelo estudo. Para a análise, foi necessária a organização e sistematização dos dados por meio de eixos e categorias. Nesse sentido, buscamos encontrar um caminho de ordenação da realidade para apreendê-la conceitualmente, uma vez que as categorias refletem as propriedades, os aspectos e as relações da realidade objetiva com os graus do desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais. (SOUZA JÚNIOR, MELO e SANTIAGO, 2010). Elegemos como técnica a análise temática, a qual prevê a proposição de categorias empíricas, selecionadas a partir de inferência dos dados, com vistas à interpretação e à significação da realidade estudada.

A análise das informações coletadas possibilitou que fossem identificados achados significativos sobre a prática pedagógica docente-discente em instituição da educação infantil da rede municipal de ensino do Recife. Essa análise evidenciou uma aproximação entre a prática pedagógica observada e as prescrições constantes de documentos que fixam diretrizes nacionais e a política municipal, indicando que as professoras, sujeitos da pesquisa, desempenham um papel de intérpretes do currículo, pondo em destaque o movimento que é o currículo.

Estruturamos o texto da tese em cinco capítulos. Nos dois primeiros, dedicamo-nos a lançar as bases teóricas da pesquisa e formulamos as categorias utilizadas para a construção teórica do objeto de estudo: o currículo na educação infantil. No primeiro capítulo, abordamos as teorias do currículo, o currículo enquanto prática pedagógica e a perspectiva da justiça curricular. Para tanto, desenvolvemos um diálogo com autores que trabalham com a abordagem crítica do currículo em caráter geral e específico para a educação infantil. No segundo, tratamos das políticas para a educação infantil, pondo em relevo um atributo próprio, a historicidade; mas também com destaque para as convergências e divergências, as

tensões e consensos de cada período histórico, relativos ao currículo para a educação infantil. Focalizamos ainda a rotina como categoria pedagógica, base das relações docente-discente nas instituições que trabalham com crianças.

No terceiro capítulo, tratamos do percurso metodológico da pesquisa. Justificamos a escolha pela abordagem qualitativa, opção metodológica e descrevemos os instrumentos e procedimentos para a coleta e análise das informações. Apresentamos também uma pesquisa exploratória, prática investigativa relevante para a caracterização e escolha do campo e dos sujeitos da pesquisa.

O quarto capítulo é dedicado à análise documental, cujo *corpus* incluiu, especialmente, o documento “Política de Ensino da Rede Municipal do Recife”, do qual constam indicações e orientações quanto à organização do currículo prescrito para instituições de educação infantil da rede pública municipal do Recife.

As análises efetuadas a partir das informações colhidas por meio de observações no campo de pesquisa, relativas à ação das professoras em sua prática pedagógica compõem especificamente o quinto capítulo. As relações entre o currículo prescrito e a prática observada e a organização do trabalho pedagógico vivido no CMEI constituíram as intenções desse capítulo, como também apresentaram como o movimento do currículo acontece em uma instituição de educação infantil.

Por fim, traçamos as considerações finais, nas quais explicitamos uma aproximação entre as políticas nacionais, a política local e as práticas docentes vividas nesse CMEI. Considerando que o caráter pedagógico compreende diversos aspectos e finalidades da prática docente-discente e que é possível fazer educação infantil com ações sistemáticas e planejadas para o coletivo, atividades que exploram as linguagens da criança, as brincadeiras e os cuidados pessoais fazem o contexto e o texto da prática pedagógica vivida, tendo a humanização como horizonte.

Com este trabalho, quisemos contribuir para a discussão de questões que envolvem o currículo e a prática pedagógica na educação infantil, sempre na expectativa de que se consolidem e se ampliem os avanços em benefício da qualidade do atendimento a crianças de 0 a 5 anos em nosso País.

2 OS FIOS E DESAFIOS DO CURRÍCULO

Toda manhã se cria um ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro baseia-se no passado e corporifica-se no presente. Temos que saber o que fomos para saber o que queremos. (FREIRE, 2008, p. 18)

Ao longo da história, as compreensões de currículo¹⁰ variaram de acordo com o contexto sócio-histórico que condicionava os valores e as concepções sobre a natureza humana, sobre a aprendizagem, sobre o conhecimento, sobre a cultura e a sociedade. (SILVA, 2010). Os paradigmas das ciências influenciaram os conceitos que conduziam à educação e conseqüentemente ao currículo.

Os paradigmas conservadores, que intencionam a reprodução do conhecimento, trazem uma visão de currículo linear, recorte da realidade ou sinônimo de conteúdo programático. Enquanto os paradigmas inovadores têm como preocupação os processos de produção do conhecimento e carregam o entendimento de currículo como um processo complexo, que considera não apenas o que as crianças devem saber, mas como, para quê e por que aprender, baseados em questões que fazem parte da condição do ser criança nesses diferentes contextos e concepções. (BEHRENS, 2003; PADILHA, 2001). Assim, os conceitos de currículo foram se modificando e estabelecendo-se em meio às discussões que a sociedade foi elaborando.

Vale salientar que durante o século XIX, enquanto campo especializado de conhecimento, o currículo foi pautado em função das necessidades da sociedade industrial, conseqüentemente, da escolarização como atividade organizada para

¹⁰ A pesquisa educacional tem tido grande desenvolvimento no campo curricular desde a segunda metade do século passado. Autores como Moreira (1998), Amorim (2005) e Freire (2010) consideram *The child and the curriculum*, de John Dewey, datado de 1902, como o texto inaugural. A teoria curricular tradicional surge na década seguinte, quando Franklin John Bobbitt escreve e publica, em 1918, um livro com o título "The Curriculum". Alguns anos depois, essa teoria ganhará grande desenvolvimento quando Ralph Tyler publica, em 1950, aquela obra que se tornará um clássico em termos de estudos curriculares, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. A partir dos anos 1960, a crítica às bases científicas, centradas numa perspectiva técnica da gestão curricular, deu origem à teorização curricular crítica. Essa teoria é inegavelmente um marco nos estudos curriculares. Ganhou impulso em 1970, com a criação da nova Sociologia da Educação (NSE), que tem Michel Young como um dos fundadores. Para a construção dessa perspectiva curricular, salientam-se também os contributos dos estudos estruturalistas de Bourdieu e Passeron, Althusser, Bowles e Gintis e da pedagogia libertadora de Paulo Freire. Nesta última, o currículo apresenta-se enquanto práxis e requer uma relação dialética entre os momentos de organização do planejamento, de escolha da metodologia e da sistemática de avaliação, articulada aos níveis social e cultural. Vale salientar que essa teoria vai além de uma crítica à pedagogia tradicional, ela traz o desejo, os argumentos e a proposição da ação prática para o cotidiano escolar.

atender aos interesses sociais, além dos culturais, econômicos e políticos específicos. (PACHECO, 1996). Não obstante, o currículo foi caracterizando-se como conceito, campo de estudo e política educacional; esse campo, porém, fruto de uma preocupação social e política, voltada à resolução de problemas educativos. (CONTRERAS, 1990).

Os currículos situam-se em um campo contestado, visto como imposição para alguns setores da educação; com isso, sofrem um certo grau de resistência. Eles abarcam diferentes interpretações, por se tratar de um terreno político. Há grupos com diferentes visões sobre a sociedade e conseqüentemente sobre o currículo, portanto, um terreno de produção e criação simbólica composto por diferentes naturezas e espécie de conhecimento (MOREIRA e SILVA, 2008), que influenciam, a partir da cultura, as políticas curriculares e conseqüentemente as escolas, com ideias, valores, crenças, um modo de ver o mundo, com diferentes tipos de práticas sociais, rituais e representações que tendemos a aceitar como comuns. (MACLAREN, 1997).

Nesse contexto, são discutidas, historicamente, duas perspectivas antagônicas de currículo: uma de natureza restrita e outra ampla. Esta última embasa a fundamentação em que ora inscrevemos este trabalho. Uma perspectiva que reconhece a produção do conhecimento entre os estudantes e a relação docente-discente, tendo preocupação com a organização do conhecimento (FREIRE, 1996), mas sobretudo com a forma histórica e socialmente contingente como o currículo é organizado. Trata-se de uma perspectiva ampla, principalmente no que diz respeito às temáticas sobre a natureza humana, a natureza do conhecimento, da aprendizagem, da cultura e da sociedade. Ocupa-se também de temas relacionados com a justificação, realização e comprovação do projeto educativo, que envolve as preocupações didáticas, organizacionais, sociais, políticas e filosóficas. A ampliação desses estudos revelou-se na construção de uma abordagem ampla de currículo, implicando o trato com questões implícitas e explícitas do trabalho escolar.

Os anos 1960 assistiram a uma crítica às bases científicas, centradas numa perspectiva técnica e prática da organização curricular, que deram origem à teorização curricular crítica. Os educadores críticos advogam teorias dialéticas que reconheçam os problemas da sociedade, fazendo parte de um contexto interativo

entre indivíduo e sociedade. “O Indivíduo é um ator social, cria e é criado pelo universo social do qual faz parte.” (MCLAREN, 1997, p. 199).

A teoria curricular crítica caracteriza-se pela racionalidade emancipatória do currículo, que toma como princípios centrais a crítica e a ação. A crítica àquilo que é restritivo e opressor. Trata-se, portanto, de estabelecer uma relação dialética com o contexto sócio-histórico-político e cultural. A ação encaminha-se aos aspectos sobre as questões de liberdade, criticidade e criatividade, que destacam a capacidade do indivíduo de pensar criticamente e refletir sobre sua própria forma de interação no mundo. (SAUL, 1998). A racionalidade emancipatória aumenta seu interesse na autorreflexão com ação social, que visa criar as condições ideológicas e materiais nas relações educacionais, numa visão de educação para a cidadania. (GIROUX, 1983).

Desse modo, o currículo vem a ser um processo do grupo de profissionais que pensam a educação a partir de uma consciência crítica e não resultado da construção de especialistas e/ou professores(as) agindo de forma individual. Tampouco é um produto pronto e acabado, mas um processo em constante construção, que se faz e refaz. (SAUL, 1998). Trata-se de uma organização do conhecimento participativa, democrática e dialética (PACHECO, 1996) que emana de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias às crianças, e não se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas.

Segundo Silva (2010), currículo pode ser considerado como uma invenção social e cultural que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças de um grupo. Autores ligados a uma perspectiva crítica refletem uma postura ampla de currículo (GIROUX, 1997; MCLAREN, 1997; SACRISTÁN, 2000; FREIRE, 1983, 1996, 2006; APPLE, 2009). Como bem descreve McLaren (1997, p. 216):

O currículo representa muito mais do que um programa de estudo, um texto de sala de aula ou um vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução a uma forma particular de vida, ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente.

O currículo, numa perspectiva ampla, evidencia o programa da rede de ensino, o programa da escola, da sala de aula, um texto criado por todos os atores sociais

presentes nesse ambiente educacional, cuja vida escolar é vivenciada para favorecer aos estudantes reflexões para suas posturas diante da vida em sociedade.

A perspectiva freireana acrescenta como finalidade do currículo a humanização dos sujeitos; seus conteúdos e ações são articuladas para possibilitarem aos(as) alunos(as) a reflexão vivenciada em uma relação amorosa e rigorosa, com seus pares e com os adultos que os(as) cercam.

Os elementos político-pedagógicos da perspectiva crítico-emancipatória visam um projeto social que contribui para a emancipação dos sujeitos (SAUL, 1998) e indicam o estabelecimento de uma relação dialética entre currículo e contexto sócio-histórico. Ou seja, o currículo faz parte de um processo social dinâmico, em que os contextos se relacionam e se influenciam e sua base é o ser humano. Portanto, pressupomos como exigência para o currículo numa perspectiva crítica um sujeito da ação cultural, do conhecimento, sujeito coletivo sem ignorar sua dimensão individual (FREIRE e SHOR, 1986). Um currículo contra-hegemônico, que leve em consideração os grupos sociais com menor vantagem de participação e escolarização comum. (CONNELL, 1997).

Ainda no sentido de um currículo como pensamento e ação, refletimos sobre as proposições de Forquin (1996), que ressalta o currículo como referência a “tudo aquilo que se poderia chamar de dimensão cognitiva ou cultural do ensino” (FORQUIN, 1996, p.188). O autor faz referência à ideia de ser um terreno de produção e criação simbólica e cultural, não apenas transmissor de uma cultura produzida. Por isso, a educação e o currículo constituem uma política cultural. (FORQUIN, 1996). Nessa perspectiva, cultura e currículo não se separam, uma vez que ele é visto, não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também historicamente situado. (MOREIRA e SILVA, 2008).

Assim, aproximamo-nos dos teóricos da perspectiva crítica, quando argumentam que um currículo é cultura, que está implicado nas relações de poder vivenciadas na produção de identidades, isto é, ele é histórico, vinculado a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (FREIRE, 2006).

Nesse sentido, o currículo na educação infantil inscreve-se numa abordagem crítica, sustentada por autores referenciados (GIROUX, 1997; SACRISTÁN, 2000; FREIRE, 1983; APPLE, 2008; MCLAREN, 1997), que indicaram o campo do

currículo como um campo de tensões, de poder e de concessões culturais, políticas e econômicas. (SILVA, 2010). Uma arena política, em que as relações com a escola, com a sociedade são ideológicas, vinculadas com o poder, com a cultura e com o interesse de grupos situados em vantagem na organização social.

Desse ponto de vista de currículo, os estudantes são sujeitos sociais, situados em um contexto, que os influencia e, conseqüentemente, é por eles influenciado; portanto, entender a tarefa do currículo é entender essas relações, é criar condições para que a construção de conhecimento aconteça, pois que viabiliza a atuação do sujeito no mundo, alargando seu olhar, sua postura crítica, buscando, nas relações, a consciência para a emancipação e a defesa da justiça social. Nessas relações, a concepção crítica vai paulatinamente sendo constituída e, a cada momento histórico, vai modificando-se em função dessas mesmas construções, das novas relações que os sujeitos, por serem históricos, estabelecem. (FREIRE, 1983; APPLE, 2008). E o local onde se corporificam essas relações, o currículo, e sobretudo o direito à educação, é a escola.

A escola é um espaço de disputa ideológica, como também um território de luta e de relações de aprendizagens social, afetiva e cognitiva. Por isso é vista como um direito, espaço de materialização do direito à educação e de efetivação de políticas educativas; por isso também, relevante socialmente. (SANTIAGO e BATISTA NETO, 2012).

Em uma visão de currículo crítico e uma prática pedagógica emancipatória, a escola ganha centralidade, por causa da sua responsabilidade histórica pela apropriação e socialização do saber produzido pela humanidade. São instituições que sempre incorporam interesses ideológicos e políticos, por isso mesmo, dão subsídio para a cultura dominante criar suas “certezas” hegemônicas. Contribuem para grupos dominantes e subordinados enfrentarem-se mutuamente em uma batalha e um intercâmbio incessantes, em respostas às condições sócio-históricas ‘propagadas’ nas práticas institucionais, textuais e vivenciais que caracterizam a cultura escolar.” (GIROUX e MCLAREN, 2008). Face a essa questão, abordaremos a escola como:

um ‘mundo social’, que tem suas particularidades, sua vida própria, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, e seu regime próprio de produção e gestão de símbolos. (FORQUIN, 1993, p. 167).

O papel da escola, segundo Forquin (1996), apresenta a legitimação dessa instituição como produtora simbólica e cultural, essencial na fabricação da memória coletiva e no trabalho permanente de

[...] memória e de olvido, que se traduz nos programas escolares, um trabalho que, evidentemente, não é independente dos contextos políticos e ideológicos, dos conflitos simbólicos e das relações de força que se estabelecem entre os grupos que buscam garantir o controle dos dispositivos educacionais. Mas não é apenas o passado que é assim filtrado e reinterpretado, é também o presente, são suas ideias, os conhecimentos, as técnicas e as práticas existentes num momento dado no interior de uma sociedade [...]. (FORQUIN, 1996, p.189).

À escola cabe desafiar as relações de poder e de dominação existentes, assim como refletir sobre os conteúdos, instituir a maneira como são organizados no currículo e sua funcionalidade nesse processo, no comprometimento com o meio ambiente e com a justiça social, administrando os conflitos e consensos com as forças sociais que a influenciam, decisões tomadas pela escola, mas influenciadas por quem mais detém o poder na sociedade. (SILVA e ALMEIDA, 2009; APPLE, 2008).

A escola também pode ser um local de dominação. No entanto a natureza dialética da teoria crítica nos mostra que a escola se apresenta como uma arena de socialização, ou instrução, mas também um terreno cultural que promove o poder ao estudante e sua autotransformação. Ou seja, a escola é um local de dominação e libertação. Não existe mundo ideal, tampouco compreensão subjetiva pura. Não estamos diante do mundo social, estamos vivemos dentro dele. (MCLAREN, 1997).

Portanto, as funções e o papel da escola não estão desvinculados do social e do contexto que a abarca, “assim, quer gostemos ou não, um poder diferencial intromete-se no âmago das questões de currículo e de ensino.” (APPLE, 2008, p. 43). O conhecimento, que nunca é neutro ou objetivo, é ordenado e estruturado de maneira particular, suas ênfases e exclusões partilham uma lógica silenciosa.

Desse modo, formar indivíduos socialmente ativos, pessoas com raízes e tradições culturais e “preparar as crianças [...] para serem pessoas autônomas, capazes de tomar decisões, tanto sobre sua conduta, como sobre a conduta dos demais, torná-los capazes de dialogar e cooperar na resolução de problemas” (TORRES-SANTOMÉ, 2013, p. 215) não é tarefa fácil, mas extremamente prazerosa, quando se tem fé no futuro e na humanização do ser humano. De modo

que a garantia do sucesso na educação não se baseia no fato de os alunos abandonarem suas identidades culturais para aprender, mas os(as) professores(as) as considerarem, partindo do que precisam ter parte como ponto de partida e irem além. (TORRES - SANTOMÉ, 2013).

Arce e Martins (2007) completam que a criança tem o direito de aprender e por isso o(a) professor(a) deve ensinar os conteúdos culturais para que ela se humanize, tornando a escola um lugar privilegiado dessa transmissão do saber sistematizado. Em suas palavras:

A criança é vista como construtora do conhecimento, garantindo-se assim seu direito de expressar-se. O professor atua como um facilitador, permitindo a interação entre as crianças e preparando o ambiente para que elas experimentem livremente, acalentadas por uma atmosfera acolhedora e com afetividade [...] além disso a instituição de educação infantil considera a diversidade cultural no ato pedagógico a promoção do respeito às diferenças para a construção da prática educativa e a valorização da opinião infantil para construção de sua prática, desse modo o conhecimento não pode ser repassado pelo professor, já que a criança o constrói. (ARCE e MARTINS, 2007, p. 27).

As ideias postas por Arce e Martins (2007) apresentam uma aproximação entre entender e respeitar o saber, o desejo da criança e a ação pedagógica intencional do(a) professor(a): o ensinar. Não há divergência em ensinar na perspectiva da construção do conhecimento da criança, uma vez que ensinar não é transmitir conhecimento. Um(a) professor(a), em sua intencionalidade, respeitando a criança, acreditando que se ensina e se aprende, na dinâmica de uma relação docente-discente na perspectiva humanizadora, reafirma que o processo de aprendizagem acontece em um ciclo gnosiológico, o ciclo do conhecimento proposto por Freire (1996).

O(a) professor(a) e a criança são integrantes do processo de construção de conhecimento e o(a) professor(a) não é alguém que tem o capital cultural e, com isso, é “responsável por produzir na criança sua humanidade” (ARCE e MARTINS, 2007, p. 32), mas tem o papel de facilitar a interação entre as crianças e o ambiente para que elas experimentem, opinem, arrisquem-se, cresçam e construam seus próprios saberes e alcance sua autonomia. Portanto, o(a) professor(a) ensina às crianças ao mesmo tempo que aprende e o espaço onde acontece essa aprendizagem chamamos de aula. Aula como espaço intencionalmente organizado para possibilitar a construção do conhecimento das práticas da realidade social,

pode acontecer em uma sala, no pátio, na biblioteca, no refeitório etc. (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Nesse sentido, o currículo é um todo organizado, que engloba a vida na escola, que a organiza e possibilita a preparação dos alunos em qualquer idade para a vida em sociedade. Desde aprender como comer, a andar, controlar os esfíncteres, a ler, compreender, questionar, refletir e tomar decisões sobre os acontecimentos sociais, seja para atitudes dominantes, seja para atitudes de subordinação.

Em síntese, justiça social em educação no conhecimento escolar aparece como processo de reflexão, direito ao conhecimento e respeito às necessidades sociais, físicas e cognitivas das crianças, relacionadas a um currículo baseado na justiça curricular, como veremos na seção a seguir.

2.1 Justiça curricular: desafios para o currículo

O conceito de justiça social, de acordo com Estevão (2002), apresenta-se de forma abrangente, seguindo interpretações e concepções diferenciadas de justiça e de modos de ver práticas de desigualdade e de exclusão, para além de modos de pensar, organizar e de impor determinadas representações de direitos, em diferentes abordagens: liberais universalistas, relativistas e radicais, que se conectam com as lógicas de igualdade e bem comum¹¹.

Na linha do universalismo, a justiça está vinculada ao ponto de vista universal. Assenta-se no conceito de justiça formal, definida como aquela que todas as pessoas são tratadas da mesma forma. Outra tendência, o contratualismo liberal, aborda justiça como equidade, baseada em um contrato social, definindo o que é ou não é justo. (ESTEVÃO, 2002). Esse conceito de justiça baseia-se numa relação de igualdade de oportunidades, tendo o mérito como princípio essencial. Apresenta-se sob a ideia de que todos partem de um mesmo patamar de oportunidade e, conseqüentemente, contarão com os mesmos direitos sociais assegurados e a

¹¹ Não iremos discutir os conceitos de universalismo e relativismo, uma vez que não fazem parte do escopo dessa pesquisa. Porém pode-se ampliar a temática em FORQUIN, Jean-Claude. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. Revista Educação e sociedade, ano XXI, n.º, dezembro, 2000. Assim como em SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin**. Revista Educação e sociedade, ano XXI, n.º, dezembro, 2000 e CANDAU, **O Currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin**. Revista Educação e sociedade, ano XXI, n.º, dezembro, 2000. Ambas tecem comentários sobre as posições citadas por Forquin.

justiça se fará diante das qualidades individuais dos(as) cidadãos(ãs), ignorando as desigualdades sociais que possam existir entre estes. Porém, a ideia do princípio meritocrático, na ótica de Dubet (2004), apresenta uma certa “crueldade”, pois legitima as desigualdades, quando os vencidos são vistos como fracassados e não como injustiçados socialmente.

Estas teorias contratualistas liberais são criticadas devido à noção universalista de justiça, pois não valorizam as identidades culturais diversas. As críticas são estendidas à esfera pública como lugar de bem comum, pois, usualmente, quando a justiça é aplicada de forma homogênea, discrimina-se, vai contra os interesses dos grupos subordinados e mais desfavorecidos de poder cultural e social. (ESTEVÃO, 2002).

Na linha do relativismo, a justiça vem de forma relativizada. Autores como Walzer (1999), com grande representatividade nessa corrente, apontam que, em uma teoria pluralista de justiça social, sua meta é “a ‘igualdade complexa”, os direitos são distribuídos de acordo com procedimentos e critérios diferenciados, ou seja, os princípios de justiça são plurais e não gerais, como no universalismo. Há ainda, na linha do relativismo, uma outra perspectiva de justiça, que visa um senso comum emancipatório, que se “propõe a distinção de espaços estruturais de relações sociais”. (ESTEVÃO, 2002, p. 113). Essa perspectiva defendida por Santos (2002) e Estevão (2002), também plural, chama atenção para a existência de diferentes justiças, orientadas em um sentido mais amplo, quando defendem a ideia de justiça em diferentes espaços, para diferentes grupos considerados isoladamente dentro de uma perspectiva global. Portanto, vivenciar um discurso de justiça complexa em um contexto de justiça relativizada. (ESTEVÃO, 2002).

Congruente com essa perspectiva, Young (1990) apresenta uma concepção de justiça social, chamada de multidimensional, onde há condições institucionais e oportunidades de estruturas sociais direcionadas a todos de maneira diferenciada. A autora reinsere a universalidade, contudo de forma dialética, com particularidade e posicionalidade, ou melhor, “um pluralismo cultural democrático em um sistema geral de direitos para todos e outro específico para cada grupo.” (YOUNG, 1990, p. 174).

Numa perspectiva plural de justiça, em que o debate atual amplia concepções e definições, significa pensar a educação como um direito, orientada no sentido de justiça curricular emancipatória. Logo, pensar justiça curricular é afirmar o direito à educação para todas as idades.

Para Estevão (2016), a educação, no sentido de promover a justiça social, expande as liberdades e oportuniza à pessoa humana conhecimento, para desenvolver a capacidade de pensar sobre si próprio e contribuir para a ampliação de outras capacidades de raciocínio. Corroborando essa ideia, recorreremos a Freire (1983), quando nos diz que a valorização da educação e da pessoa humana potencializa a capacidade ontológica de humanizar-se, de *ser mais*.

As leis nacionais que regem o Brasil, hoje, validam os direitos sociais, na Constituição Federal (CF) de 1988, quando a educação foi reconhecida pela primeira vez como direito social, especificamente, na “busca de uma educação justa e democrática”. (BRASIL, 2010, p. 20). Então, a justiça curricular como direito e, conseqüentemente, projeto emancipador, com conteúdos culturais que incluem as vozes ausentes no currículo, no intuito de produzir a aprendizagem crítica por parte dos cidadãos, é o desafio do sistema educacional que visa uma “educação justa e democrática”. No entanto, se a educação não cumprir esse papel, não garantindo o conhecimento, acarretará, numa “forma de pobreza”, ausência de capital humano, uma privação de capacidade e conseqüentemente a perda do exercício, do direito à voz. (ESTEVÃO, 2016).

A justiça em educação tende a ser pensada em sua maioria em termos distributivos, ou seja, “tratam a educação, em grande parte, do modo como as discussões sobre a justiça econômica tratam o dinheiro — como um bem social de caráter padrão que precisa ser distribuído de forma mais justa”. (CONNELL, 1995, p. 31). Entretanto, para o conteúdo e o processo de educação, necessita-se de um outro conceito que pense sobre essa temática: a justiça curricular (CONNELL, 1995, 1997; ESTEVÃO, 2016; SAMPAIO e LEITE, 2015; TORRES-SANTOMÉ, 2013; FREIRE, 1996). Esse conceito adquire importância como preceito, ligado à “igualdade de condições de ensino, à correspondência dos conteúdos de que cada um terá necessidade ao longo da vida”. (ESTEVÃO, 2002, p. 121).

Sobre essa questão, Connell (1995, p. 32) pontua que:

Justiça curricular diz respeito às maneiras pelas quais o currículo concede e retira o poder, autoriza e desautoriza, reconhece e desconhece diferentes grupos de pessoas e seus conhecimentos e identidades. Deste modo, ele diz respeito à justiça das relações sociais produzidas nos processos educacionais e através deles.

O currículo, na perspectiva da justiça curricular, leva em consideração o respeito às necessidades de todos os grupos sociais em seus aspectos culturais,

biológicos e sociais, abraça questões amplas de equidade, oportunidade e justiça, visa à humanização dos sujeitos, sua capacidade ontológica para *ser mais*, como ser biológico, ser social; portanto, com suas diferenças, com sua diversidade, em seu processo de construção.

Nesse sentido, os sujeitos da escola têm vez e voz na construção do currículo. Participar, tomar decisões, falar e ouvir, tanto nas práticas, quanto nas discussões teóricas, são princípios dessa concepção curricular. (FREIRE 1996, 2006; SAUL, 1998). Assim, os conceitos de justiça social e justiça curricular interligam-se devido ao fato de os dois terem no centro de suas análises o conceito de poder (SAMPAIO e LEITE, 2015) e se relacionarem ao direito como princípio político das relações sociais.

A justiça curricular anuncia um projeto emancipador, que contribui para uma aprendizagem crítica por parte dos educandos, um projeto que se consolida nos conteúdos das disciplinas e nas propostas de ensino e aprendizagem, vividas criticamente. (TORRES-SANTOMÉ, 1998, 2013). Na perspectiva dos(as) educandos(as), a valorização se dá ao aprenderem a conhecer o mundo e se inserirem em seu meio cultural, político e social.

Diferentes formas de justiça curricular foram estabelecidas ao longo dos anos; a principal dessas ações foi a de justiça formal, que apontava a igualdade de oportunidades quanto ao acesso da criança à escola, essa foi a atuação basilar de justiça social voltada à educação. Entretanto pautava-se no aspecto quantitativo, visava uma educação hegemônica, na expectativa de ser “igual” para todos. Contudo a contradição existia, afinal, acreditava-se que, havendo a oportunidade para todos, a realização da aprendizagem surtiria o mesmo efeito a todos(as) os(as) alunos(as), desconsiderando o caráter social, político e cultural das crianças e desconsiderando a responsabilidade da escola nesse contexto, uma vez que o critério de permanência da criança na escola baseava-se no mérito individual. (DUBET, 2004; TORRES-SANTOMÉ, 2013).

Nos anos 1970, o princípio maior de igualdade de oportunidades começou a ter interferência de outros interesses relacionados com a comunidade, com a empresa, com a eficácia do mercado (ESTEVÃO, 2002), desmerecendo o valor social de formação do sujeito-estudante. As referências de justiça passam a serem vistas como outro critério: o de permanência.

As injustiças foram sendo visíveis quanto à tentativa de homogeneizar os conhecimentos culturais, sociais e cognitivos vivenciados na escola. Políticas compensatórias foram aplicadas, mas a discussão e a visão ética e política sobre a educação ampliaram-se, valorizando as justiças plurais que dariam razões específicas às diferentes políticas educativas. (CONNELL, 1997). Dessa forma, as referências de justiça alargaram-se, passaram a ser vistas como permanência, qualidade e respeito às crianças, com as diferenças que existem nas escolas. Ou seja, para alcançar justiça social, é necessário levar em consideração as especificidades das diversas identidades presentes na escola. (FREIRE, 1996).

Connell (1997) apresenta três princípios que, em conjunto, podem contribuir para a condução da justiça curricular: atenção aos interesses dos grupos menos favorecidos da sociedade; participação e escolarização comum (proporcionar aos(as) alunos(as) conhecimentos e informações para sua participação como cidadãos(ãs) ativos(as); produção histórica de igualdade. Tais princípios dizem da importância para a construção de um currículo contra-hegemônico, que engloba a diversidade social e cultural, uma vez que o currículo hegemônico já incorporou elementos de uma cultura dos mais favorecidos. (CONNELL, 1997). Os conteúdos explicitados em tal currículo são os socialmente legitimados, configurando-se nas relações de poder estabelecidas nas esferas políticas, econômicas e culturais e na conjuntura estabelecida dos interesses dominantes. (APPLE, 2002).

Para tanto, a participação nas decisões dos atores que trabalham com a educação torna-se bastante significativa, sobretudo no que diz respeito à organização do ambiente escolar, à seleção dos conteúdos e ao modo de relação docente-discente, discente-discente e docente-docente na escola. Não há justiça curricular e prática pedagógica emancipatórias fora da participação. Por esse ângulo, trata-se de um critério único que está na base de um currículo baseado na justiça curricular, pensado para todos os estudantes, como uma questão de justiça social, como também rejeitar qualquer tipo de seleção, avaliação competitiva, agrupamento e mecanismos de classificação na escolaridade. Para Connell (1997, p. 03), tal

[...] critério aponta mais para práticas de aprendizagem não hierárquicas e cooperação com base no currículo comum [...] cooperativo, já que todos os participantes se beneficiam da aprendizagem dos outros.

Assim, a experiência derivada da produção histórica de igualdade, por meio da observação das estruturas sociais, que geralmente produzem desigualdade, será de grande valia para a efetivação de um currículo contra-hegemônico, uma vez que “os efeitos sociais do currículo devem ser analisados como produção histórica” (CONNELL, 1997, p. 04), já que, para a educação, a existência de um currículo não é:

como a de rochas ou planetas, mas é um processo de produção e reprodução de relações sociais. [...] Isso significa que "igualdade" não pode ser estática; está sempre ocorrendo em maior ou menor grau. [...] Dessa forma, os critérios de cidadania contra-hegemônica e participativa podem ser considerados como elementos do mesmo processo histórico. Lidar com o conflito entre eles é uma questão de fazer julgamentos estratégicos sobre como favorecer a igualdade. O critério de justiça curricular é a provisão de uma estratégia educacional para produzir mais igualdade em todo o conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está vinculado. (CONNELL, 1997, p. 04).

Lidar com as contradições e conflitos curriculares é uma tarefa de todo(a) e qualquer educador(a) atuante, os(as) que optaram pela educação infantil. As estratégias para garantir os direitos das crianças a uma instituição que faça valer os princípios de uma criança cidadã, de uma educação de qualidade, baseada no respeito às especificidades sociais, biológicas e culturais das crianças, confrontam-se com desafios vividos nas relações que travam com as legislações às quais estão vinculados. Todavia apresentam estratégias à parte para garantir a efetividade de um atendimento de qualidade, na perspectiva de construir um currículo mais justo, com vistas à humanização dos sujeitos.

Diante disso, a escola apresenta-se como o espaço onde se oportunizará a justiça social, afirmando-se como uma organização dialógica, um espaço público de convívio e de debates, de “vozes”, de intercâmbio de ideias, de direitos e deveres argumentativos, que convergem para os valores de liberdade, igualdade, solidariedade, cooperação e tolerância (ESTEVÃO, 2016).

Para Dubet (2008), a escola como local em que se vivencia a justiça curricular é aquela que “explicita bem o sentido social e cultural da educação e que responde às necessidades e problemas sociais [...] no sentido emancipatório, dialogado e politizado” (DUBET, 2008, p. 53); que mobiliza a justiça curricular com igualdade de tratamento, quer no acesso, quer na permanência, mas também designada aos que revelam dificuldades educativas especiais; que reconhece e respeita a

individualidade e a autonomia do sujeito; que propicia a oportunidade de terem voz pública nas decisões escolares e, por fim, que exercita a justiça com solidariedade, valorizando os afetos e a atenção ao outro. Justiça curricular significa trabalhar na perspectiva da liberdade dos sujeitos, na efetivação do direito ao conhecimento, na garantia das condições culturais para os diferentes grupos, garantindo a materialização das propostas de ensino, seja enquanto proposição, seja enquanto prática. (ESTEVÃO, 2016).

Essas características citadas por Dubet (2008) apresentam-se vinculadas às intencionalidades vividas nas ações dos(as) professores(as), que pautam-se, em suas relações docente-discente, pelas concepções de criança sujeito de direitos, de educação infantil e de escola de educação infantil em uma perspectiva pedagógica, em que ganha centralidade o caráter dialógico, que realça uma feição de justiça curricular, nas ações pedagógicas vividas na escola infantil, principalmente na efetivação do cotidiano escolar, ou seja, nas rotinas planejadas para atender as crianças de 0 a 5 anos.

De tal modo, as orientações e as ações dos(as) professores(as) nos seus diferentes caminhos metodológicos, construídas no modo de lidar com os estudantes e de tratar o conhecimento materializado do currículo enquanto prática pedagógica emancipatória, exigem teorização e reflexão sobre os problemas socioeducacionais, com suas possibilidades e limites, bem como, com as exigências a serem enfrentadas na prática educativa.

Portanto, a escola configura-se como o espaço em que o currículo acontece propositivamente. Nele existem a mobilização e a orientação aos(às) professores(as) no sentido de ser analisado a partir de cinco âmbitos diferenciados: 1) Do ponto de vista de sua função social como ponte entre a sociedade e a escola; 2) como projeto ou plano educativo, pretense ou real, envolvendo aspectos como experiências, conteúdos etc.; 3) expressão formal e material do currículo apresentado sob determinado formato: os conteúdos, as orientações e as sequências didáticas; 4) como campo prático: analisar processos instrutivos e a realidade da prática; como território de intersecção de práticas diversas (pedagógicas, interativos, comunicações interativas e a sustentação do discurso entre a teoria e a prática em educação; 5) como um tipo de atividade discursiva e acadêmica.

Tomar o currículo como campo teórico e prático será nossa finalidade, uma vez que compreender como o currículo é concretizado, na prática pedagógica de professores(as) da educação infantil, constitui nosso objetivo.

2.2 Currículo e prática pedagógica

A efetivação de um currículo acontece por meio dos contextos, das relações e ações que se dão entre os sujeitos (docente-discente e gestor(a)) e suas práticas, mediados pela construção de conteúdos pedagógicos (SOUZA, 2009). As relações entre as pessoas e o mundo podem acontecer de diferentes formas: criticamente, ingenuamente ou magicamente. Entretanto, como seres humanos, podemos ter consciência dessas relações. Somos capazes de ser objeto e sujeito dessas relações com os outros, com a história e nos retroalimentarmos delas. A história que fazemos nos faz e refaz para o exercício da criticidade, do *ser mais* (FREIRE, 1983), em relações construídas a partir ou no interior de um determinado contexto cultural e institucional, tendo como finalidade a justiça social, a orientação e a intencionalidade para a humanização.

Um currículo que trata de uma construção política (PADILHA, 2001), e é construído a partir das necessidades de homens e mulheres, crianças, jovens e adultos, levantando críticas aos acontecimentos da realidade explícitos ou implícitos, implica uma ação transformadora a que Freire (1983) chamou de práxis.

O currículo nessa perspectiva freireana se insere numa visão de justiça social/curricular com a finalidade de humanização dos sujeitos. Seus conteúdos e ações articuladas têm a possibilidade de oferecer aos sujeitos o acesso ao conhecimento crítico e influenciam as políticas para uma direção emancipatória, a serviço da transformação social.

Do ponto de vista do currículo enquanto prática, há que se contemplar alguns aspectos constitucionais, relacionados à organização da escola, em que se baseiam concepções de ensino-aprendizagem, de homem, de mundo e de educação, de que fazem parte a organização dos saberes, a seleção dos conteúdos, a prática pedagógica, enfim, as relações com intencionalidade, que se estabelecem na instituição.

As propostas pedagógicas apresentadas nas escolas são resultado de um grupo político que as escreveu, portanto têm valores, significados, concepções

desse grupo, situados em um contexto social e cultural. Na escola, o currículo ganha materialidade e ressignificação pela mediação dos profissionais da educação que nela se apresentam, cada um exercendo seu papel na rotina diária, de acordo com o contexto em que se encontram. As instituições estão organizadas em função desse projeto, que se realiza em determinadas condições políticas, administrativas e institucionais. Como também, apresentam a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo, num dado momento, que materializam os fins da educação básica. (SANTIAGO, 2009).

O currículo então é um movimento, é projeto social, política do conhecimento e instrumento de construção de identidades. (SILVA, 2010; SANTIAGO, 1998, 2006; FORQUIN, 1996; MOREIRA, 2008). Sua constituição está vinculada a opções e concepções políticas e pedagógicas que lhe dão base e organização. Por isso, representa as intenções pelas quais serve às crianças e se retroalimenta na formação docente e gestora.

Portanto, o currículo está vivo, em movimento e o movimento do currículo são as relações que se estabelecem entre professor(a) e conhecimento, entre professor(a) e alunos(as), entre professor(a) e professor(a), traduzido na rotina vivida, no dia a dia da instituição.

Nesse sentido, os docentes, discentes e gestores(as) ressignificam o currículo prescrito, traduzindo-o, praticando, em sua rotina, atividades em que a criança é livre em seus movimentos; outras, em que seus movimentos são dirigidos, explorando as linguagens, como também atividades que envolvem aprendizagens social e atitudinal, que se traduzem nas atividades de alimentação e higiene pessoal. Ou seja, existe uma espécie de indissociabilidade entre os conteúdos de educação e os cuidados, temática tão cara a essa etapa do desenvolvimento da criança.

Nessa perspectiva, o currículo na educação infantil está ancorado em uma concepção de infância, de criança e de escola de educação infantil e apresenta-se como um movimento, como um projeto que ganha materialidade como significação e construção de identidade dessa etapa da educação básica, por via da prática pedagógica docente-discente vivenciada na rotina institucional.

Portanto, currículo na educação infantil é configurado a partir de uma rotina, ela se apresenta como uma construção teórica e metodológica, o fio por onde se tece a vida da instituição. Trata-se de um conjunto normativo que orienta a prática e as relações dos sujeitos, baseado em concepções que materializam a própria prática

nas relações, tradução das políticas educacionais experimentadas em um contexto de disputa, de conflitos, que direcionam as opções e as vivências curriculares.

A rotina é um instrumento, uma atitude e prática pedagógica, é um construto teórico-attitudinal de orientações. Dessa forma, ela pode ser espaço de resistência, de reelaboração ou de reprodução, dependerá das concepções que foram assumidas por seus profissionais nesses espaços formativos.

A vivência no cotidiano da educação infantil é o próprio currículo em ação, consolidado nas relações entre os adultos e as crianças, mediadas pelos conteúdos. As crianças vivenciam o movimento do currículo, especialmente nessa relação, quando as concebemos como sujeitos do seu aprendizado, quando são expostas a novos conhecimentos em determinadas atividades, quando são desafiadas e reagem, ou aceitando os limites ou transgredindo-os, como forma de se afirmarem, posicionando-se do jeito delas, no banho, na alimentação, no interesse por determinadas atividades. Por mais que o(a) professor(a) queira ou acredite que esteja direcionando, ele(a) não consegue totalmente, pois as crianças são sujeitos do seu conhecimento na sua ação diante do vivido. Porém os adultos educadores têm seu papel nessa relação: organizam a ação curricular, as atividades da rotina, numa perspectiva de que quando se ensina, se forma e se aprende, entendendo que ninguém aprende sozinho, pessoas aprendem em relação, aprendem juntas. Então, ensinar não é transferir conhecimento, é construir junto, é pesquisar para conhecer o que ainda não conhece, para constatar, para intervir, intervindo me educo e educo. (FREIRE, 1996). Nesse contexto, não há docência sem discência. (FREIRE, 1996, p. 23):

É preciso que [...] desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição objeto, um do outro.

As concepções de criança-ser humano, de prática pedagógica e de instituição de educação infantil estão à mostra no cotidiano, em suas ações e relações vividas no interior das instituições de educação. O lugar de sujeito-criança, que vive essa relação, aprendendo a ser, vivendo o movimento do aprender e do ensinar,

formando sua personalidade, crescendo e se desenvolvendo. O lugar do adulto-professor, que intencionalmente organiza, planeja suas ações de modo que os educandos sintam-se seguros e confiantes em sua liderança amorosa e respeitosa, que desperta a curiosidade epistemológica nas crianças, que emana do desejo de aprender, de saber. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca da perfilhação do objeto ou do achado de sua razão de ser.” (FREIRE, 1996, p. 88).

A prática é o movimento próprio do currículo, ressaltando sua vivacidade, reafirmando com isso que o processo que o envolve é político, cultural e do conhecimento, abrange as interações e as relações entre os(as) professores(as), crianças, gestores e técnicos, atores das várias instâncias da escola. (SOUZA, 2009). Portanto é práxis¹².

A práxis é atividade que se produz historicamente, articula-se com o ser humano e o determina em sua totalidade, não é uma determinação exterior ao ser humano, é da própria “existência humana como elaboração da realidade”. (KOSIK, 1976, p. 202). Em natureza e universalidade, constitui o homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade e que, portanto, a compreende. (KOSIK, 1976). O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa de transformar a natureza exterior e sua própria natureza. (VÁZQUEZ, 2007).

Na práxis, a realidade forma o ser humano e ao mesmo tempo é formada por ele, então se compreende um momento laborativo e existencial. (KOSIK, 1976). A realidade manifesta-se, tanto na atividade objetiva do homem com a natureza, como em sua subjetividade (angústia, medo, alegria, esperança) que não são experiências passivas, mas que fizeram e farão parte do repertório do ser e do processo de realização da liberdade. “A práxis é a esfera do ser humano.” (KOSIK, 1976, p. 202).

Nesse sentido, a práxis apresenta-se como uma atividade material, transformadora e adequada a uma finalidade do sujeito. Tal atividade ganha dimensão exclusivamente humana quando há intencionalidade e ao planejamento; busca determinado fim, como atitude do sujeito, como produto de sua consciência.

¹² Kosik, (1976, p. 201), o conceito de práxis “nasce como resposta filosófica ao problema: quem é o homem, o que é a sociedade humano-social?”. O conceito de práxis constitui o ponto culminante da filosofia moderna, que colocou em evidência o autêntico caráter da criação humana como realidade ontológica.

(VÁZQUEZ, 2007). Requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática, ou seja, “as atividades cognoscitivas e teleológicas da consciência se encontram em uma unidade indissolúvel.” (VAZQUEZ, 2007, p. 225).

A práxis, nesse universo, “é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 1983, p. 21). É constituída por ações coletivas e institucionais. Vale salientar que a instituição “é mais do que a soma dos indivíduos que a conformam, é uma síntese dos sujeitos e das estruturas que a constituem.” (SOUZA, 2009, p. 35). Então, ela é formalmente organizada num contexto histórico e cultural, perseguindo determinadas finalidades e objetivos.

Assim, a práxis pedagógica que se quer construir consiste em uma ação coletiva (discentes, docentes e gestores), permeada pela “afetividade (amores e ódios)” (SOUZA, 2009, p. 35), na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garantam condições subjetivas e objetivas de crescimento humano de todos. (SOUZA, 2009). Ainda, segundo Souza (2009), a práxis conforma-se na prática docente, prática discente e prática epistemológica. Algumas vezes, há uma inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores, que objetivam a formação de outros sujeitos, produzindo conhecimentos que contribuem para a compreensão dessa sociedade. É a práxis que transforma, conduz a emancipação e ocorre em condições de justiça e de igualdade dos vários intervenientes no currículo. (FREIRE, 1987).

No entanto, neste trabalho, destacamos a prática docente que, segundo Souza (2009), é a ação do educador que se mostra na prática pedagógica como parte de um todo que dá sentido a ela e garante as condições de sua realização. Desse modo, a prática pedagógica pode ser estudada em sua totalidade ou em cada uma das suas parcialidades (docente, discente e epistemológica), lembrando que são partes da totalidade que lhe dão consistência, coerência e singularidade, uma vez que ela tem um *tempus* (confrontos no qual se realiza a educação de maneira coletiva) e um *lócus* (maturação emocional), operativo e intelectual de realização intencional e organizado da educação. Uma ação coletiva, por isso argumentada e executada propositadamente para a garantia dos seus objetivos (SOUZA, 2009). Isso quer dizer que envolve um movimento dialético, dinâmico, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O pensar sobre o fazer caracteriza uma reflexão crítica sobre a prática e torna-se uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual a teoria pode ir virando “blá blá blá” e a prática, ativismo. (FREIRE, 1983, p. 40).

Nesse sentido, a práxis se dá com educadores(as) criativos(as), instigadores(as), inquietos(as), curiosos(as), humildes e persistentes, que pensam criticamente a própria prática com uma rigorosidade coerente, que demanda profundidade na compreensão e na interpretação dos fatos, ou seja, traz em sua ação rigorosidade e coerência entre o pensar o fazer. Pensar assim é, para Freire (1996), “pensar certo” e o autor completa: “pensa certo quem, às vezes, pensa errado [...] e uma das condições necessárias para pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas.” (FREIRE, 1996, p. 27-28).

Portanto, o trabalho do(a) educador(a) é uma especificidade humana, que exige responsabilidade ética, capacitação científica, pois sua prática é profundamente formadora. Exige assumir-se diante das suas opções políticas, assumindo convicções, disponível ao saber, à sensibilidade e à boniteza da prática educativa, instigado pelos desafios, reconhecendo suas limitações, sempre no esforço de superá-las. Por isso, educar/cuidar demanda uma postura exigente, difícil; inclui competência geral, saberes de sua natureza e saberes especiais ligados à atividade docente, necessita de reflexão e vigilância sobre si mesmo constantemente. (FREIRE, 1996). Esses saberes, a intencionalidade ética, estética e amorosa são marcas do caráter teórico/ prático da prática pedagógica crítico-emancipatória, de um currículo baseado na justiça curricular.

Reafirmamos, nesse sentido, a contribuição freireana ao campo curricular que sugere uma discussão sobre as teorias curriculares baseadas numa perspectiva de currículo enquanto práxis, como projeto centrado na escola, com formação orientada para os desafios sociais, destacando-se a importância do papel dos(as) professores(as), alunos(as), especialistas e gestores(as), como parte de um trabalho coletivo consciente e reflexivo, uma vez que a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem, no currículo, passam inclusive pelas formas de conceber o sujeito e o conhecimento com implicações socioculturais e pedagógicas. (FREIRE 1997; PACHECO, 2005).

O currículo é compreendido como ação coletiva, como política cultural e do conhecimento, com repercussão nos estudos sobre a sala de aula, que se funda numa concepção de mundo-homem-educação, que reconhece a condição de sujeito do(a) aluno(a) e do(a) professor(a) como produtores de conhecimento. (SANTIAGO, 2006b). Então, compreender como o currículo é gerado, organizado e como se materializa é o conteúdo da prática pedagógica emancipatória. (SANTIAGO, 1990).

Portanto, no campo do currículo crítico, a prática pedagógica intencionada nesse trabalho terá uma perspectiva emancipatória. Os momentos de construir o planejamento, a metodologia e a avaliação são, reciprocamente, relacionados e integrados ao social e ao cultural, em busca da aprendizagem (que também é um ato social). O aprender e o ensinar são direitos pautados em um currículo na perspectiva da justiça curricular, sendo assim, a construção do conhecimento crítico acontece em uma relação dialógica entre professor(a) e aluno(a), pois se pretende que o(a) aluno(a) aprenda muito mais que somente os conteúdos cognitivos. Seus elementos principais são a ação e a reflexão, visando uma transformação para a busca do *ser mais*. (FREIRE, 1983).

As contribuições da justiça curricular para a prática pedagógica baseiam-se na reflexão de como o conhecimento é sistematizado, sua seleção e organização, um vez que tais ações encaminham os discentes a terem acesso aos conteúdos culturais relevantes, que lhes assegurem o direito de compreender o mundo e, ao mesmo tempo, desenvolvam suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais, com as quais poderão tirar o melhor proveito ao usufruir dos seus direitos e deveres como cidadão. (SAMPAIO e LEITE, 2015).

Dessa maneira, a prática pedagógica docente-discente na educação infantil se estabelece nas ações e relações entre as crianças e os(as) educadores(as), no trabalho de construção de conhecimentos, que ocorre em dois momentos: o primeiro é o momento da produção do conhecimento novo; o segundo é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido (FREIRE e SHOR, 1986) e ambos se relacionam dialeticamente, formando o ciclo do conhecimento. O conteúdo da prática pedagógica, portanto, é vivenciar o ciclo gnosiológico¹³, seu processamento permeado pela afetividade, numa instituição mediada por um contexto de diversidade cultural.

Isso implica identificar as relações que os(as) professores(as) mantêm com o conhecimento e favorecer aqueles(as) docentes que desejam que as crianças construam, uma vez que os conhecimentos vão além dos conteúdos programáticos, a serem ensinados e serem aprendidos. Envolvem o uso de métodos, técnicas e materiais, além do quê, abrigam, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Eles ocorrem em torno do espaço/tempo da escola e não

¹³ Ciclo gnosiológico: o que se ensina e se aprende, o conhecimento já existente e aquele em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1996, p. 28)

são só atividades “ensinantes”, são práticas que demandam a existência de sujeitos que ensinam e aprendem e enquanto ensinam, aprendem. (FREIRE, 1996).

Dessa forma, o conhecimento é uma construção social profundamente enraizada em um nexo de relações de poder. Isso quer dizer que ele é o produto do acordo ou consenso entre os indivíduos que vivem relações sociais particulares e coletivas. (MCLAREN, 1997).

Nessa perspectiva, entendemos a indagação do autor: Qual o conhecimento que vale mais? Ou mais especificamente: “o conhecimento de quem vale mais?” (APPLE, 2008, p. 40). Conceber, na escola, a materialização dos conteúdos, as vivências de sala de aula, a construção das rotinas para as crianças, de que modo acontecem e qual o conhecimento que vale mais, dentro de uma perspectiva de justiça curricular, é o que nos move com esse trabalho.

Estas questões podem ser respondidas com o entendimento das diferenças existentes em nossa sociedade: as distintas justiças que nos põem à frente das relações de poder na escola; os contextos sociais e o envolvimento de ordem ideológica e política, tanto do ponto de vista das políticas macro de construção de propostas curriculares nacionais, quanto das políticas locais vivenciadas em cada escola em seu cotidiano, que não são ações técnicas, tampouco neutras, mas relações éticas e políticas de concepções que envolvem escolhas individuais e se materializam-se na prática pedagógica. (APPLE, 2008; FREIRE, 1996).

Nesse sentido, compreender as formas pelas quais o conhecimento é construído e a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder pautam questões que necessitamos entender para atuarmos com vistas a uma escola mais justa curricularmente em um mundo mais justo socialmente (APPLE, 2008), ou seja:

um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como nas relações de poder entre eles. (APPLE, 2008, p.77).

Assim, recolocar a importância dos conhecimentos, como objeto de atenção prioritária nas instituições escolares demanda contemplar aspectos como a inclusão, a representação, o reconhecimento, as contribuições e as valorizações das pessoas, dos grupos e das culturas que estão presentes nas salas de aula e na sociedade mais ampla na qual a escola está inserida (TORRES SANTOMÉ, 2013), uma vez

que os conteúdos programáticos derivam das causas sociais, do contexto cultural, passam por um processo de transposição, ou reorganização, ou de didatização e originam conteúdos educativos, que podem ser trabalhados pelos sujeitos educativos diretos, indiretos e externos (SOUZA, 2009; FREIRE 1987). Dessa forma, eles nascem da relação do sujeito com a realidade, com suas experiências, com os conhecimentos.

Essa relação expressa a dinâmica do pensar/fazer educativo na pedagogia emancipatória, porque contribui para compreender e explicar as concepções de homem, de educação, de sociedade, que se estabelecem entre si. Por conseguinte, também representa uma atitude, uma postura do sujeito face ao sujeito e do sujeito face ao objeto; assume uma incorporação teórica e testemunha a prática que gera coerência entre o discurso e a ação política educativa. (SANTIAGO, 1998, 2006).

Portanto, relação indica aproximação, articulação, unidade na dinamicidade do trabalho desenvolvido. Segundo Santiago (1998), relação como uma ideia de “ir de par com”, ou seja, uma aproximação reflexiva que busca um entendimento, uma compreensão que vai se construindo em significados e explicações sócio-político-filosóficos. As reflexões teóricas entre homem/mundo; ensinar/aprender; teoria/prática; educador/educando são princípios que buscam sentido na base teórica para o entendimento da justiça curricular.

É na dinâmica da relação que uma categoria freireana vai sendo concretizada, enquanto intencionalidade, atitude de pessoas, opções e responsabilidades coletivas: o diálogo.

O diálogo representa um conceito, um princípio metodológico, uma prática pedagógica e também uma atitude, uma postura do sujeito. Na relação estabelecida entre o ser humano e a realidade, o diálogo apresenta-se como princípio e como fundamento da educação emancipatória, da ação pedagógica, mediada entre o sujeito e realidade. (FREIRE, 1983). Então, não se trata só de fala e escuta, consiste em um processo de reflexão, de ação e intervenção, com criatividade. Conversar pressupõe falar e escutar, que também é importante, porém o diálogo é mais do que isso, ele nos traz a perspectiva crítica emancipatória exige ação, reflexão, criatividade, criticidade e, por sua vez, produz o conhecimento crítico, problematizador. (SANTIAGO, 2006b; MENEZES & SANTIAGO, 2010). Dizer a palavra autêntica não é apenas o fato de falar, mas de fazer. De falar o feito ou o a fazer. (FREIRE, 1983).

Nesse sentido, o diálogo acontece na práxis, sendo práxis. Apresenta-se como atitude que visa uma ação participativa e transformadora do mundo. No movimento se dá o pensamento relacional, ele aparece na dimensão dinâmica da prática pedagógica emancipatória, em uma vivência relacional entre os profissionais envolvidos no processo educativo e a dimensão dinâmica se faz com reflexão. Isso é o que constitui o diálogo, sua matriz é a fé nos homens, na amorosidade. E a amorosidade tem o fundamento no diálogo, no compromisso social, na responsabilidade do sujeito com outro sujeito, no respeito às diferenças. (FREIRE, 1983, 1996, 2006).

Contudo não se trata de uma amorosidade piegas, mas de um amor que constitui uma prática ativa, instigante, que se materializa, quando o(a) professor(a) incentiva a curiosidade das crianças, quando compartilha com elas a alegria de vê-las avançando na produção de novos conhecimentos, na sensibilidade e no respeito ao ritmo de aprendizagem de cada uma. (LEITÃO, 2015).

O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação, representa o movimento do pensamento, o exercício da aproximação entre a teoria e a prática. (SANTIAGO, 2009). A fé e o amor aos homens, a concepção de homem como ser inacabado, ser que busca *ser mais* são as condições para que o diálogo aconteça. Dialogo porque observo o potencial do outro e o que ele tem a me dizer, e ambos contribuem para o crescimento coletivo. O diálogo é um lugar de encontro. Por isso, tem uma intencionalidade e é um exercício que se aprende exercitando. (FREIRE, 1983). Nesse sentido, o diálogo acontece nas relações que o ser humano tem com o mundo. Na prática pedagógica, o

[...] diálogo não é um mero pensamento expresso, é práxis, a ação transformadora no mundo e do mundo. Não acontece apenas quando há encontro na sala de aula ou em uma situação pedagógica, mas em torno do objeto de conhecimento que vai dialogar com os estudantes. (MENEZES E SANTIAGO, 2010, p. 399)

O diálogo, nessa perspectiva, pertence ao ser humano, é uma experiência humana, pois o uso da palavra é humano, representa o movimento do pensamento, o exercício da aproximação entre teoria e prática. (FREIRE, 1983). Portanto, ele “não existe num vácuo político [...] ele se dá dentro de um tipo de programa e contexto”. (FREIRE e SHOR, 1986, p. 127).

Portanto, relação, enquanto atitude do sujeito; faz-se diálogo, como pensamento e como prática, trata-se de uma postura do sujeito face ao sujeito, ao

objeto e ao mundo, não dispensa a compreensão teórica, apropriando-se dela para a geração da coerência entre o discurso e a ação político-educativa. Constrói-se uma relação epistemológica, uma vez que o ser humano é um ser de relação e assim o diálogo explica sua condição de relação no mundo, com o mundo e com a prática pedagógica. Essa relação estabelecida do ser humano com o outro e o mundo mostra-se num caráter plural, pois se instala de forma pessoal, impessoal, corpórea e incorpórea e apresenta dimensões de criticidade, afetividade, temporalidade e consequência. (FREIRE, 1996). Características ímpares para a construção da prática pedagógica docente-discente. Como afirma Freire (1996, p. 69-70):

toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra.

As práticas vividas, em relação, em uma instituição de educação infantil, concebem o(a) professor(a) e as crianças como produtores de conhecimentos, reconhecem-nos(as) como sujeitos capazes de criarem e organizarem a ação pedagógica “a partir da compreensão do conhecimento como indagação da realidade, que implica na observação do ciclo do conhecimento”. (SANTIAGO, 2006, p. 77).

Diante da produção de conhecimentos, os sujeitos docentes e discentes aprendem e ensinam, ambos apresentam, na relação, conhecimentos anteriores, que são mobilizados a partir das experiências, das leituras dos contextos vividos, e novos conhecimentos são construídos. Certamente os docentes e discentes desenvolvem conhecimentos diferentes e em níveis diferentes de construção e problematização da realidade, entretanto em ambos há impactos em sua formação: o reconhecimento do conhecimento existente e a busca ativa para a prática social e a transformação da realidade vivida. (BRAGA, 2015).

Diante dessa perspectiva conceitual, as categorias relação e diálogo fundamentam e ganham centralidade para olhar a prática pedagógica docente-discente na instituição de educação infantil investigada nesse trabalho. Nela, visualizamos um currículo numa perspectiva de horizontalidade e de negociação,

diante das noções de poder, participação e produção de conhecimentos que ganham sentido e dão direção política à prática pedagógica institucional. (SANTIAGO, 2009). Trata-se de categorias-chave para se entender o dia a dia vivido nas instituições, uma vez que as relações acontecem baseadas no diálogo, que agrega a amorosidade, a confiança, o respeito e a fé nas potencialidades das crianças. (FREIRE, 1983).

As tarefas mais importantes da prática educativo-crítica consistem em propiciar as condições para se pensar na formação das crianças, visando que cada estudante possa assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque é capaz de amar (FREIRE, 1994), de construir conhecimentos. E essa construção é uma via de mão dupla, o(a) professor(a) estuda, reflete sobre o seu fazer, esforça-se para sair da ingenuidade da prática pela prática. Este processo de produzir junto, em conjunto com o aprendiz, inclui uma rigorosa formação ética, sempre do lado da estética.

Ética e estética/docência e boniteza devem andar de mãos dadas, pois fazem parte da natureza da prática docente, enquanto indagam e buscam. Assim como o bom senso, outro saber necessário à prática docente, ele aguça a curiosidade do(a) professor(a) para o saber científico e para táticas de luta em favor do crescimento cognitivo, ético e político da relação docente-discente nas palavras de Freire: “O exercício do bom senso se faz no ‘corpo’ da curiosidade” (FREIRE, 1996, p. 62). Outro aspecto que Freire (1996) cita que faz parte da prática pedagógica emancipatória é o saber querer bem, ter coragem para querer bem ao educando. Querer bem a todos(as) os(as) alunos(as) por igual, uma vez que querer bem é selar compromisso com os(as) educandos(as), sabendo que o respeito, a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor. (FREIRE, 1996).

Esses princípios aspiram a uma educação que tem a intenção de contribuir para a construção de sujeitos críticos e o horizonte, a utopia, que aqui defendemos, é o da justiça curricular. (SANTIAGO, 2006b). Em palavras de Freire, refletimos sobre de que se trata a utopia:

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade

fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia. (FREIRE, 2001, p. 85).

Utopia de que nos fala Freire (1983, 2001), um sonho possível de ser realizado, de ser conquistado, pois se trata de uma tarefa política: diminuir a distância entre o sonho/utopia e sua materialização.

Nesse caminho, iniciaremos, no próximo capítulo, uma análise sobre as políticas de currículo, com vistas a uma prática pedagógica emancipatória voltada especificamente para a educação infantil, fazendo uma discussão acerca das políticas educacionais desse segmento, assim como alguns referenciais teóricos no campo da pedagogia crítica que defendem uma educação infantil democrática, de qualidade social, com respeito à criança e à infância.

A discussão será em torno desses referenciais que perfilam repertórios culturais e sociais de compromisso com a esperança e com o exercício da consciência crítica, baseados no diálogo, os quais estão presentes na pedagogia freireana (FREIRE, 1983, 1994, 1996, 2006), com a colaboração de pesquisadoras na área de educação infantil (BARBOSA, 2006, 2009, 2010; KRAMER, 1997, 2009; KISHIMOTO, 1999, 2001, 2010; KULMANN JR, 2007; CORSARO, 2009; SARMENTO, 2009; MACHADO, 2005; OLIVEIRA, 2002; ROSEMBERG, 1989). Estes autores promovem a ampliação da discussão em torno da criança e da prática pedagógica para a educação infantil.

3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 2016, p.15).

No Brasil, a luta política travada pela conquista dos direitos à educação básica produziu, desde o século passado, algumas conquistas para as crianças e para os trabalhadores em educação. No entanto essas conquistas não aconteceram de forma linear e harmoniosa, estão marcadas por tensões, conflitos, avanços e recuos (MEDEIROS, NOGUEIRA, BARROSO, 2011), denotando que o processo social é sinuoso, de possibilidades e impossibilidades transitórias.

Para entendermos as políticas de currículo voltadas à instituição de educação infantil, é salutar fazermos referência à ideia de política pública como um ordenamento das prioridades, necessidades e interesses explicitados pela sociedade, decorrentes da correlação de forças sociais em presença. No plano educacional, ganha destaque a sua natureza filosófica, da qual emergem diretrizes que informam o caráter ideológico e acadêmico, instaurado em um dado tempo histórico e em contextos definidos. (COLOMY e DOMINGUEZ, 1997).

As políticas educacionais integram as políticas sociais, englobam ações em que os indivíduos e as instituições direcionam a dimensão prática. Sua intensidade democrática emerge da força do debate aberto entre o Estado e a sociedade civil organizada, de modo que possa fazer avançar efetivamente o processo de democratização, o fortalecimento e a legitimidade dos atores implicados no processo educacional (professores(as), crianças, pais etc).

No Brasil, no que se refere à política para a primeira infância, houve um momento em que a sociedade pôs como questão importante o atendimento das crianças de 0-6 anos, em virtude de diferentes necessidades que envolveram as demandas da vida social das mulheres e das famílias. A recepção a tal questão não se fez do mesmo modo, mas de acordo com as necessidades de cada época, de cada lugar, de cada contexto, mas também das perspectivas das concepções das infâncias e de criança que foram constituindo a história nas sociedades ocidentais.

Há pelo menos duas perspectivas de infância que pautam os estudos, os documentos oficiais e os discursos dos movimentos sociais: a evolucionista e a do direito. A primeira compreende a infância como uma etapa do desenvolvimento do ser humano. Nesse caso, as políticas para essa etapa são pensadas com vistas à preparação e ao desenvolvimento escolar futuro, tendo em vista a adequação à estrutura vigente. A infância não é tomada, portanto, como uma categoria de estudo, mas como um período que requer cuidados e investimentos que, numa visão economicista, deem retorno no futuro. (SIMÕES, 2015).

Em uma segunda perspectiva, a do direito, a infância tem um valor em si. Passa a ser compreendida como um objeto de estudo, uma construção social, cultural e histórica. A criança tem um papel ativo que interfere no meio em que vive, ao mesmo tempo em que sofre suas influências e interferências. As políticas que venham a ser construídas em torno dela são visualizadas como um direito individual, independente dos benefícios que possam ter outros atores sociais, como a mãe e a família. (SIMÕES, 2015).

Um dos primeiros direitos a ser conquistado pela criança foi o direito a ter direitos, a ser reconhecida como cidadã. Porém essa conquista é ainda recente, pois só veio a acontecer legalmente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal. A valorização do atendimento das crianças pequenas aparece com maior ou menor intensidade em diferentes períodos da história. As disputas sociopolíticas em torno do direito da criança são vividas há mais de cem anos. Do ponto de vista educacional, essas disputas intensificaram-se nas últimas quatro décadas e, mais recentemente, ganha destaque o reconhecimento de que os serviços oferecidos às crianças de 0 a 6 anos devem assumir um caráter educacional¹⁴.

Por muito tempo, o Estado não garantiu o acesso das crianças dessa faixa etária a instituições educacionais, uma vez que a criança era vista como responsabilidade privada, da família. (BARBOSA, 2009). Contudo várias iniciativas da sociedade civil organizada foram ocorrendo e contribuíram para pressionar o Estado a reconhecer a necessidade desse atendimento. Sob o enfoque legal,

¹⁴ Vários fatores contribuíram para a expansão e valorização da Educação Infantil no Brasil e no mundo, entre eles a necessidade da mão de obra feminina, por mercado de trabalho em expansão, necessidade esta proclamada com maior ênfase no século XIX, após a revolução industrial. No século XX, a eclosão de duas Guerras Mundiais fez com que a Europa fosse devastada, sendo imprescindível a participação de todos, inclusive das mulheres, na reconstrução dos seus países. Outro fator importante foi o avanço das pesquisas científicas sobre o desenvolvimento da criança, que contribuíram para o reconhecimento, pela sociedade, do papel da infância e dos direitos das crianças nos primeiros anos de vida.

timidamente, na década de 1940, surgiram as primeiras políticas de Estado para a infância com viés assistencialista. Criaram-se o Departamento Nacional da Criança (Decreto-Lei nº 2.024/1940), o Serviço de Assistência ao Menor (Decreto-Lei nº 3.799/1941) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA) (1942). (MEDEIROS, NOGUEIRA, BARROSO, 2011, p. 18).

As primeiras Constituições Federais, especialmente as proclamadas antes de 1937 (em 1824, 1891, 1934), não se referiram à infância. As de 1937 e 1946 a ela se referiram como amparo e cuidado, ao passo que, posteriormente, a de 1967 trouxe a assistência à criança. Assim, enquanto prevaleceu a ideia de infância como etapa do desenvolvimento, a criança necessitava apenas de cuidados.

As instituições que prestavam atendimento à criança eram, geralmente, de caráter filantrópico, ligadas a Organizações Não Governamentais (ONGs), vinculadas a secretarias de ação social e, em sua maioria, participavam de programas que visavam ao cuidado, com perfil essencialmente assistencialista, concepção hegemônica nesse contexto que relacionava o direito à creche, não à criança, mas à mãe trabalhadora.

Desse modo, a Constituição Federal (CF), promulgada em 1988, e chamada de constituição cidadã, constitui um marco na história da luta pelo direito do cidadão brasileiro, por garantir liberdades civis e os deveres do Estado e conseqüentemente à educação infantil, efetivados por instituições educativas. Em primeiro lugar, ela é aprovada em um contexto sociopolítico que sucede a um longo período ditatorial (1964-1985). Por outro lado, ela resultou de um amplo debate que mobilizou a sociedade civil organizada e organismos governamentais em torno dos direitos da criança à educação e é responsável também por introduzir uma mudança na nomenclatura - de “menor” para “criança” -, o que representa, com toda evidência, um dado da consciência social sobre a criança entendida como cidadã ativa socialmente.

O texto constitucional de 1988 assegura direitos sociais à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança e à previdência social, além de proteção à maternidade, à infância e à educação, esta última, respaldada pelos artigos nºs 206, que define que “a educação é direito e dever do Estado e da família[...]” e nº 208, segundo o qual o direito “será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creches e pré-escola às crianças de 0-6 anos”.

Garantiram-se assim o direito da criança a creches e pré-escolas e o dever do Estado em provê-las para crianças de toda e qualquer família, desvinculando-se o provimento do cumprimento do requisito à mãe trabalhadora. A creche, segundo a Constituição Federal de 1988, é direito da criança, dever do Estado e opção das famílias.

Entretanto, como acontece em processos de disputa, algumas críticas ao texto, de uma parte e de outra, foram traçadas. Quando a Constituição emprega, por exemplo, o termo *atendimento* em lugar de *acesso* (Artigo 208) entende-se que não está estabelecida plenamente a garantia do direito de forma universal. É certo, no entanto, que as atribuições estão explícitas no documento, porém, no texto não deixam igualmente claras as obrigações quanto ao financiamento e aplicabilidade, com vistas à garantia de uma política educacional para as crianças de zero (0) a seis (6) anos.

Efetivamente, durante o século XX, o atendimento à infância avançou no sentido de estabelecer garantias na legislação, mas estas não se concretizaram (KRAMER, 2003), especialmente no que se refere ao atendimento às crianças das classes populares, cuja principal alternativa era a instituição pública. Para a classe média, escolas particulares firmaram-se como jardins de infância para atender crianças, especialmente na faixa de 4-6 anos, no chamado pré-escolar. Nesse caso, com cunho pedagógico, escolarizante, de caráter propedêutico (preparatório), onde domina uma visão conteudista, semelhante ao trato pedagógico encontrado em escolas do Ensino Fundamental, como nos mostram Kramer, Kishimoto, Oliveira, Machado e Mello (1996) em estudo encomendado pelo COEDI/MEC:

[...] essa "escolarização" não se dá sem conflito. A não definição de uma identidade própria é a grande marca da educação infantil durante toda sua curta história. Claro que não podem ser desconsiderados os avanços na busca dessa identidade, sobretudo no campo acadêmico e nos termos da Constituição de 1988. Mas é inegável que persiste nas entrelinhas o conflito que opõe a concepção de uma pré-escola caracterizada como "extensão do lar, da família" - um lugar destinado a garantir o cuidado e a assistência à criança na ausência da mãe - à de instância preparatória para o ensino de primeiro grau, comprometida, inclusive, com o esforço de superação do fracasso escolar registrado nas primeiras séries desse ensino. Na verdade, existe uma identidade "móvel", ora pendendo para a escolarização, ora para o assistencialismo, o que não poderia ser diferente - embora inaceitável - em país com tamanha heterogeneidade sociocultural, política e econômica. (BRASIL, 1996, p. 07).

Nesse contexto de crise de identidade, as creches e pré-escolas dividiam-se entre as de viés assistencialista, espontaneísta, compensatório, e outras ainda de caráter “preparatório”, embora uma outra linha apresentava-se ao debate à época: a educação infantil com uma identidade pedagógica¹⁵ caracterizada por ações de educação e cuidados indissociados, específicos a essa etapa da vida das crianças.

Certamente, fizeram-se muitos debates até que os termos do texto da Lei de nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) fossem aprovados, como a ambiguidade na nomenclatura utilizada para designar a instituição de educação infantil (EI), cujo maior exemplo está naquela que a consagrou como “pré-escola”. O termo salienta uma concepção de EI de caráter preparatório ao Ensino Fundamental, deixa de se estruturar em torno do desenvolvimento da criança para buscar instituir-se a partir de pretensas demandas da etapa subsequente da educação básica. Portanto, constitui-se uma identidade que é dada pela relação entre o “eu” e o “outro”, mas, fundamentalmente, pelo outro (o Ensino Fundamental).

Outras questões polêmicas e importantes que pautaram a LDB, para a efetivação dos objetivos da EI, dizem respeito à formação de professores(as) para a atuação nessa etapa da educação básica; à indefinição dos recursos financeiros para a realização da municipalização do atendimento; à não retenção da criança nessa etapa de ensino, de modo que assegure seu ingresso no Ensino Fundamental e, por fim, em consonância com a política de inclusão, a garantia da oferta para crianças com necessidades educacionais especiais, já na educação infantil.

O cenário histórico de mobilizações e de lutas que produziu avanços na compreensão e nos conceitos que embasam as políticas públicas vai delineando a continuidade das políticas específicas para a educação infantil. Assim, em 1990, as conquistas da Constituição Federal são fortalecidas pelas conclusões constantes da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, documento final da Conferência da Unesco, de Jomtien, Tailândia (1990), que reafirmava o princípio de que “toda

¹⁵ Sobre a identidade pedagógica da Educação Infantil, defende-se aqui a educação para a criança de 0 a 5 anos como uma ação teórico-prática, com intencionalidades e especificidades à etapa em questão. Portanto, não conteudista, não antecipatória e não preparatória do/ao Ensino Fundamental. Essa ideia vai ao encontro do que sustentou Maria Lúcia Machado (1996), para quem o “atendimento institucional às crianças menores de 6 anos tem um caráter educacional no seu sentido amplo, mas também, um caráter pedagógico; ou seja, de intencionalidade assumida, planejada, sistematizada pelos profissionais que desta tarefa participam.” (BATISTA, 2001).

pessoa tem direito à educação” e afirmava que a aprendizagem inicia-se no nascimento. (CORSINO, 2012).

Nesse mesmo ano de 1990, desta feita em âmbito nacional, foi elaborado e aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, que reafirma os dispositivos constitucionais relativos à educação da criança de 0-6 anos. O ECA insere-se em um cenário de conquistas democráticas para a infância e a criança, vividas nos anos 1980 e início dos anos 1990, quando estabeleceu a criação dos conselhos de direitos das crianças e do adolescente, dotando-os de instrumentos que lhes possibilitam influir decisivamente na recepção e garantia dos direitos da criança e do adolescente. Nessa mesma linha, o Artigo 5º:¹⁶ prevê punição aos agentes públicos e privados por omissão ou ação contra esses direitos. Em acréscimo, o Artigo 53 estabelece que o direito à educação deve ser respeitado por seus educadores¹⁷.

Dessa forma, os princípios, competências e atribuições do ECA incorporam e ampliam a Constituição Federal¹⁸, no sentido de que efetivam o direito do cidadão e o dever do Estado para o atendimento a essa etapa do desenvolvimento humano. Isso demanda, como defende Cury (1998), a modificação de práticas históricas, a garantia de financiamento e um intenso esforço da sociedade civil organizada.

¹⁶ Artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990).

¹⁷ Art. 53. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único: É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

¹⁸ A LDB, assim como o ECA, afirma o entendimento de criança como sujeito de direitos, diferentemente de como se pensava nos anos 1970, período em que prevalecia uma política de educação compensatória fundada na ideia de criança pobre como sendo aquela privada culturalmente. As ações e programas concebidos nessa época fundamentavam-se na abordagem da privação cultural (teorias do *handicap* sociocultural), que justificava e reforçava a discriminação das crianças das classes abastadas. (Kramer, 1986).

3.1 A identidade da educação infantil, a Constituição Federal de 1988 e demais dispositivos legais relativos aos direitos da criança

O debate sobre a identidade da educação infantil constitui-se em um tema relevante, tendo em vista sua intensidade no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988. A legitimidade do texto constitucional contribuiu para ampliar a visão de educação infantil, fazendo avançar posturas no interior das instituições educativas nos anos posteriores. Apesar dos avanços registrados, a distinção quanto ao caráter do atendimento efetivado entre o público e o privado, e as formas desse atendimento foram e continuam constituindo-se um desafio maior a merecer a atenção da sociedade civil organizada e de pesquisadores, de modo a tentar interferir na definição de políticas para a infância (crianças 0 a 6 anos), em especial políticas de currículo que vislumbrem a criança como um ser integral e de direitos. Nas décadas finais do século passado, essa distinção foi evidenciada. Atualmente, ela perdura, porém tensões também ocorrem nesse ponto, sobretudo envolvendo concepções de instituição de educação infantil e de proposta pedagógica que inspiram as práticas cotidianas.

Nesse sentido, setores sociais promovem mobilizações em torno de pensar a criança e as instituições de educação infantil com o sentido da justiça social curricular, uma vez que o modelo de currículo preparatório, conteudista, consolidado no contexto das décadas de 1980 e 1990, firmou-se como o hegemônico para essa faixa etária.

Dentre essas mobilizações e ações conjuntas entre a academia e o Ministério da Educação (MEC), destacaram-se, na metade da década de 1990¹⁹ (entre 1994 e 1996), sete livros publicados, encomendados e coordenados pela Coordenação Geral de educação infantil do Ministério de Educação (COEDI), os quais consideravam as especificidades do currículo a partir de “eixos de conhecimento”, fundados numa concepção pedagógica de educação infantil e de criança como sujeito de direitos. São eles: “Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil” (1998); “Proposta pedagógica e currículo para a educação

¹⁹ Trata-se de um conjunto de publicações da COEDI que se tornou conhecido como “coleção das carinhas”, devido aos desenhos constantes de suas capas. Essas publicações, lançadas antes de a educação infantil ser considerada primeira etapa da educação básica pela LDB (BRASIL, 1996), foram a grande contribuição do MEC à educação infantil. Pautou-se sobretudo na defesa de uma infância com direitos sociais, ativa na construção dos seus conhecimentos e da educação infantil como primeira etapa da educação básica.

infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (1996); “Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (1995); “Educação infantil no Brasil: situação atual” (1994); “Por uma política de formação do profissional de educação infantil” (1994); Política de educação infantil (Proposta) (1993) e a “Política nacional de educação infantil” (1994). Todas essas publicações defendiam a necessidade de uma cultura da infância, caracterizada por políticas e práticas em que prevalecesse o respeito às crianças nas instituições de educação infantil. Tais temas motivaram o debate, apoiados na produção de diferentes grupos de pesquisa, com o intuito de se fazer construir um projeto político-pedagógico em consonância com a pluralidade e a diversidade da sociedade brasileira.

A ludicidade e a brincadeira destacam-se como temas relevantes nesta proposta, modo primordial de a criança relacionar-se com o mundo. Nestes trabalhos, propunha-se repensar uma lógica considerada eminentemente “escolarizante”. (LOPES e SOBRAL, 2014).

Estas obras contribuíram para o debate que antecedeu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. No Congresso Nacional, circulavam dois projetos, sendo um deles o do senador Darcy Ribeiro²⁰. O projeto do senador Darcy Ribeiro tinha o apoio da base governamental e, em consequência, logrou, depois de oito anos de embates e debates políticos, em 1996, ser aprovado²¹. Conforme o projeto aprovado, instituiu-se a educação infantil como primeira etapa da educação básica, logo, prevaleceu o entendimento de matéria de natureza educacional.

Com a promulgação da LDB, as concepções de criança e de educação infantil tomaram um outro rumo. A criança passou a ser vista como um ser de direitos,

²⁰ Vale salientar que a versão aprovada estava em sintonia com o projeto neoliberal defendido pelo então governo Fernando Henrique, que não se verificava com aquela versão que foi amplamente discutida com diversos segmentos da sociedade civil.

²¹ Nesse contexto, é relevante historiar como a criança foi citada nas outras LDBs. A de 1961 apresentava em seu texto referência a faixa etária de 0 a 7 anos e ditava que os processos educativos fossem ministrados em escolas maternas e jardins de infância²¹. Essa mesma lei sugere também a parceria de empresas com as escolas e/ou poderes públicos, para um atendimento em creche e pré-escola para os filhos das operárias em serviço, além da exigência de professores serem portadores de diploma de curso normal. Em 1971, estes ganhos foram mantidos, reforçando-se a necessidade de empresas organizarem e manterem instituições para crianças de 0 a 7 anos, modificando a nomenclatura de escola primária para escola de 1º grau e passam para os sistemas de ensino o “zelo” e “o cuidado” necessários ao atendimento a estas crianças. (LUZ, 2006). Silva (2002) alerta para o fato de estas leis se referirem às crianças menores de 7 anos por meio de palavras que expressam “estímulo”, “cooperação”, “zelo”. palavras bem distintas de “direito” e “responsabilidade”.

competente e capaz de produzir cultura, e a educação infantil passou a ser entendida como a primeira etapa da educação básica. Além destes importantes avanços na compreensão e no balizamento da educação infantil, a lei da educação nacional influenciou na formulação de políticas curriculares destinadas à educação infantil em nosso País.

É interessante perceber que mesmo tendo havido avanços consideráveis, os debates entre setores da sociedade civil e o MEC permanecem referendando a ideia de que as políticas nascem e se desenvolvem por caminhos em que as relações de poder se sobressaem, tanto do ponto de vista da sua formulação, como da sua implementação.

Nesse contexto, passou a ser papel do Estado, dentre outras responsabilidades, assegurar, por meio das instâncias municipais, a educação infantil para todas as crianças de 0 a 6 anos e integrar, aos sistemas municipais de educação, as creches e pré-escolas. Desde então, estes espaços passaram a ser legalmente instituições educativas, orientadas e coordenadas pelas Secretarias Municipais de Educação.

Porém estas mudanças não ocorrerem automaticamente a partir de uma determinação legal. Trata-se de um processo gradativo, uma vez que exige reestruturações que vão desde a regulamentação dos Conselhos Municipais de Educação até a estruturação de recursos físicos (prédios, equipamentos, materiais etc.) e financiamento para a qualificação e formação dos profissionais que atuam nestas instituições. (CORSINO, 2012). A integração das instituições de EI aos sistemas municipais não assume o sentido de homogeneizar, como sugere a ideia de justiça universal, significa respeitar diferenças, conhecer as instituições, as condições com as quais o atendimento é feito. Considera-se então uma justiça social plural.

Assim, em um contexto de avanços, de lutas, de conquistas e de outras tantas a conquistar, é que têm início as políticas locais para a educação infantil, sem dotação orçamentária e sem recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Apenas em 2007, recursos destinados à educação básica incluíram a educação infantil²². Para tal fim,

²² Em 2007, houve a provação do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais em Educação - o qual terá vigência até 2020. Ele assegura a destinação de recursos à Educação Infantil. Segundo fontes do MEC, o aporte de recursos da união

foi necessária a transformação do FUNDEF em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e de Valorização dos Profissionais da Educação, fundo destinado à manutenção e desenvolvimento de toda a educação básica. Apesar de a ampliação dos recursos ter influenciado no crescimento do atendimento na pré-escola (4-6 anos), a creche (0 a 3 anos) ainda depende da capacidade financeira dos municípios, o que restringe a qualidade desses espaços. (SIMÕES, 2015).

Nesse sentido, verificamos o quão importantes foram os objetivos prescritos na legislação/nas políticas para a educação infantil. Eles anunciaram um dos maiores avanços nos últimos anos para essa faixa etária, instituindo a criança como cidadã de direitos. Referências como a LDB/96 apresentaram um marco dessas conquistas, quando preceituam a educação infantil como primeira etapa da educação básica e instituem o direito da criança menor de 06 anos à educação. Entretanto sua efetivação dependeu de constantes ações políticas de vários segmentos da sociedade para que, de fato, as crianças tenham seus direitos respeitados, garantidos e efetivados.

As competências e as atribuições da legislação indicam as finalidades, os direitos que estão prescritos e acontecem em um processo político-social e cultural que se vivencia em uma sociedade; por isso ocorrem sobretudo as disputas que envolvem o poder teórico e ideológico. Parte-se então da ideia de justiça social enquanto política para que, de fato, os direitos sejam assegurados, especialmente para aqueles em que o poder público insiste em chegar a passos tão lentos à população de 0-3 anos das camadas populares da sociedade. Apesar de ampliado o atendimento às crianças, essa faixa etária está distante da oferta de vagas disponíveis.

Com base nas considerações apresentadas, destacaremos, a seguir, questões específicas das políticas de currículo para essa etapa da educação básica, os desafios e tensões encontrados nesse percurso, assim como os argumentos a favor de concepções de currículo para a educação infantil, pautadas em uma perspectiva crítica. (GIROUX, 1997; SACRISTÁN, 2000; FREIRE (1983, 1996, 2006); APPLE, 2009) e de prática pedagógica (SOUZA, 2009) fundadas nos

pressupostos de justiça curricular (CONNELL, 1995, 1997; ESTEVÃO, 2016; SAMPAIO e LEITE, 2015; TORRES-SANTOMÉ, 2013; FREIRE, 1996).

3.2 Políticas de currículo para educação infantil

Vimos até aqui que, nos últimos trinta anos, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), os embates e debates para as conquistas dos direitos das crianças não foram poucos. O contexto em que esses debates ocorreram vinculava-se a outras questões sociais, como as mudanças no modo de compreender o papel da mulher, da família, da escola e do currículo para crianças de 0-6 anos, disputas políticas que culminaram com a ampliação dos direitos sociais conferidos à infância.

Do ponto de vista da escolarização, a LDB/96 determinou a educação das crianças de 0 a 6 anos como primeira etapa da educação básica, incluindo a oferta de creches e pré-escolas aos sistemas educacionais. Nesse contexto em que a legislação foi escrita, as concepções de criança, de instituição e de currículo, para essa faixa etária, destacam-se entre as temáticas discutidas e disputadas no mesmo período histórico e no contexto social. As tensões criadas antes, e mesmo depois de sua promulgação, sobretudo entre os(as) pesquisadores(as), os formadores de professores(as) e o Ministério da Educação perduram até hoje.

No que diz respeito ao currículo, trata-se de um espaço controverso, de disputas e tensões que acontecem entre um nível macro, das políticas que compreendem os aportes da legislação, da academia, do próprio MEC; e um nível micro, onde se manifestam as políticas de conhecimento constituídas, vivenciadas nas Secretarias de Educação e nas escolas, que se materializam nas propostas curriculares, nas rotinas diárias de trabalho de cada instituição.

As discussões sobre currículo, para essa etapa da educação básica, aconteceram em caráter oficial, no Brasil, no século passado, entre o final da década de 1970 e início dos anos de 1980. Inicialmente, para o segmento compreendido como pré-escola e, posteriormente, para a creche. Participaram desse movimento três instâncias: os movimentos sociais, os órgãos públicos/Estado e a universidade (BRASIL, 1996), os quais promoveram pesquisas, debates e articulações que contribuíram com a história da educação infantil no Brasil.

A partir dos anos 1980, pesquisas, como as de Jobim e Souza (1984), Kramer (1986), Abramovay e Kramer (1987) e Assis (1987)²³, destacaram-se por colocarem em pauta a discussão sobre a construção da identidade e da função pedagógica da educação infantil. Ou seja, ganhou força o debate da educação infantil realizado com intencionalidade e concepções sobre o ser criança como sujeito de direitos, ser em desenvolvimento e não um vir a ser que a educação deveria apenas cuidar e preparar para o futuro. Esse espaço de natureza educativa, não mais assistencialista, teria uma função pedagógica, pautada na especificidade da faixa etária de 0-6 anos, em que se valorizam o tempo, o espaço e o conhecimento necessários para que as crianças compreendam o mundo e a si mesmas, contando com cuidados adequados para o seu desenvolvimento físico, afetivo e social. (PONCE e NERI, 2015).

Outras pesquisas (AMORIM,1986; MACHADO,1991; DEHEINZELIN,1994; KRAMER, 2003a, 2005), objetivando materializar as questões tratadas anteriormente sobre criança e ação pedagógica na educação infantil, concentraram-se na construção de propostas alternativas para a organização curricular das pré-escolas. Essas últimas, contudo, foram criticadas por uma parcela de pesquisadores, que acreditavam ter essas autoras proposto currículos prontos, com um perfil conteudista, em acordo com a concepção de escolarização precoce, dependente do modelo do Ensino Fundamental. (LOPES e SOBRAL, 2014).

Nesse contexto, o debate sobre o currículo para a educação infantil acirrou-se e o Ministério da educação, à época, coordenava uma pesquisa²⁴, junto à COEDI (1996), que analisou 45 propostas curriculares, sendo 25 provenientes dos sistemas estaduais e 20, dos sistemas municipais das capitais dos estados. Em uma nova

²³ Pesquisas pioneiras no entendimento e concepção de criança e educação infantil: JOBIM e SOUZA, Solange. **Pré-escola: em busca de suas funções**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 48, p. 74-76, set. 1984; KRAMER, Sônia. **O papel social da pré-escola**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 58, São Paulo, agosto de 1986; KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3ªed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987; ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. **O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola**. *Cadernos CEDES*, n. 9, 1983; ASSIS, O. Z. M. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. São Paulo: Pioneira, 1987

²⁴ Pesquisa publicada em 1996, composta de cinco capítulos, dos quais um trata de questões conceituais sobre currículo; um segundo apresenta a metodologia da investigação; um terceiro analisa propostas curriculares em Educação Infantil; num quarto capítulo avançam-se conclusões e recomendações e, por último, uma sugestão de roteiro para elaboração e análise de propostas pedagógicas/currículo, que contou com a contribuição de importantes pesquisadores (KRAMER, KISHIMOTO, OLIVEIRA, MACHADO e MELLO), que discutiram sobre o que é proposta pedagógica e currículo na Educação Infantil. A pesquisa contou ainda com a participação de uma equipe formada por técnicos da COEDI, das Delegacias do MEC de Minas Gerais e Rio de Janeiro.

etapa, apresentada na descrição metodológica da primeira pesquisa, a equipe da COEDI/MEC e consultores, visando expandir a discussão sobre a temática, estiveram em cinco estados da federação, um de cada região do País, entrevistando os profissionais envolvidos na construção das propostas analisadas. O material produzido foi entregue às Secretarias de Educação para fomentar o debate, e, conseqüentemente, contribuir para a feitura das propostas curriculares de cada município. Os relatórios finais desse trabalho encomendado pelo MEC tiveram o intuito de oportunizar aos estados e municípios a compreensão de suas próprias concepções e estimulá-los à implementação de seus projetos, objetivando servir como diretrizes gerais para a análise e discussão de propostas curriculares municipais para este segmento de ensino, com vistas a ampliar o padrão de qualidade e a equidade no atendimento das crianças de 0 a 6 anos. (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2013).

Os resultados dessa pesquisa retrataram a realidade brasileira em matéria de educação infantil, uma vez que, de um lado, evidenciaram como as redes de ensino pensavam a educação infantil e, de outro, mostraram qual a proposta que o Estado tinha para essas redes. Daí decorreu o que podemos considerar um consenso possível, ou seja, uma maior congruência de ideias entre os segmentos da sociedade e do governo quanto a concepções e investimentos para a educação infantil, ainda que persistam controvérsias e/ou disputas de forma ou de métodos. Este consenso, podemos dizer, ocorreu em poucos momentos da história da educação infantil no Brasil, entre comunidade acadêmica, especialistas, MEC e entidades não governamentais ligadas à educação; suas ideias giraram em torno das concepções e perspectivas para a prática pedagógica nas instituições para crianças. A pesquisa resultou em uma ação ampla de socialização e discussão sobre o texto, e desde então, passou a servir de referência para a construção de políticas de currículo em diversos municípios.

O processo de construção de políticas de currículo para a educação infantil não se esgotou aí. O documento mobilizou debates entre atores educacionais, presentes em diversos níveis do sistema educacional, e terminou por influenciar uma outra conquista, mais um patamar no processo de organização pedagógica dessa etapa da educação básica: a promulgação, em 1999, das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil (DCNEI). Documento de caráter mandatário instituído pelo Conselho Nacional de Educação, as DCNEI constituem marco

regulatório, tal como evidencia o próprio texto dessas diretrizes emanadas da Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999, no seu art. 2º:

essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1999).

Entretanto grandes tensões ocorreram no processo de proposição das DCNEI, entre professores(as), pesquisadores(as) e no interior do MEC, bem como no interior do próprio Ministério. Disputas que explicitam o caráter controverso e de contestações com que as políticas curriculares acontecem. Em meio a embates e debates, as controvérsias políticas e teórico-metodológicas surgiram internamente no Ministério da Educação (MEC), suscitando um enfrentamento entre a sua Diretoria Executiva, a COEDI e consultores acadêmicos.

A Diretoria Executiva defendia a elaboração de parâmetros curriculares para todos os níveis e etapas de ensino da educação básica²⁵, enquanto a COEDI advogava maior discussão entre os assessores, a comunidade acadêmica e, primordialmente, com os sistemas de ensino, tendo em vista o processo já desencadeado com a pesquisa referenciada²⁶. Nesse sentido, necessitava de mais tempo para um processo mais democrático e inclusivo.

Os confrontos entre os dois grupos parecem ter pendido para os setores do interior do governo que defendiam a implementação das políticas do Banco Mundial para a educação básica, via MEC, mas também por uma política que combinava aspectos do debate social sobre a EI com formas técnico-instrumentais de construção das políticas educacionais, isto é, formas marcadas pela substituição da participação e diálogo com atores implicados (gestores municipais, professores(as), pesquisadores(as) da área, técnicos ministeriais etc.) por medidas baseadas na consulta a especialistas e técnicos, como aliás costumam operar governos tecnocráticos. Evidência deste desfecho estaria no fato de ter se iniciado a construção do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que passa a ser o documento oficial do MEC, publicado e distribuído amplamente já em

²⁵ Tais políticas se inscrevem entre as recomendações do Banco Mundial de proporcionar guias didáticos para os professores, em cujo RCNEI se inseriam. (MAUÉS, 2001).

²⁶ As disputas políticas internas resultaram na demissão da Coordenadora da COEDI e na suspensão da distribuição do material produzido até então, em especial os relatórios de pesquisas sobre as propostas curriculares, dentre outros trabalhos encomendados.

1998. Em sua apresentação, destaca-se sua inscrição na mesma lógica e direção para onde caminhavam os debates social e acadêmico relativos à EI. Isto é, buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas.

À primeira vista, tratava-se de um avanço para o segmento da educação infantil. Cerisara (2002), em artigo intitulado “O RCNEI no contexto das reformas” considerava que se tratava de um texto bem cuidado, com belas fotografias e com um conteúdo que ressaltava conceitos importantes para a educação infantil, tais como: criança, educar e cuidar, brincadeira, as relações entre creche e família, creche e professores(as) de educação infantil, crianças com necessidades educacionais especiais, instituição e projeto educativo, organização do tempo e do espaço, além de apoiar-se em uma bibliografia atualizada.

Porém, continua Cerisara, (2002, p. 07), não há uma conexão entre os princípios considerados na introdução com os volumes subsequentes. Em suas palavras:

Uma análise desse (primeiro) volume permite vislumbrar que, em termos gerais, essas concepções estão presentes na *Introdução* do RCNEI. Além de incluir esses que têm sido considerados pela área princípios orientadores da educação infantil, chama a atenção a **aparente** articulação e continuidade dos documentos que vinham sendo produzidos pela COEDI/MEC (1994-1998). Digo aparente porque, se há apropriação das concepções presentes nos cadernos da COEDI, no volume I do RCNEI, no item "Organização do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil" (p. 43-61), ele deixa antever uma concepção de educação infantil muito mais próxima da do ensino fundamental do que o próprio referencial declara na sua *Introdução*. (CERISARA, 2002, p. 07, GRIFOS NOSSOS).

As críticas ampliaram-se em virtude de o processo de construção da política curricular do RCNEI estar vinculado ao “Programa Parâmetros Curriculares Nacionais”. O modo de elaboração, de implementação e o formato como deliberou sobre seus conteúdos estavam em desarticulação com o processo de ampla consulta, realizada em uma pesquisa em municípios do País (1994), promovida pela antiga coordenação da COEDI. Tal consulta efetivou-se em um processo de participação democrático, mas que não foi levado em consideração na composição geral do RCNEI. Nesse sentido, mesmo abordando temas aparentemente relevantes para esta etapa de ensino, apresentava-se, sobretudo, como um documento antidemocrático.

Tais críticas materializaram-se em artigos de diversos(as) pesquisadores(as) nacionais em um livro organizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)²⁷, em sua XXI Reunião Anual, em 1998. Nessa reunião, o debate foi aprofundado, identificou-se que não havia consenso quanto à pertinência na elaboração de um referencial naquele momento. Farias e Palhares (1999) denunciam um verdadeiro atropelamento na organização de uma política integrada e coerente com a infância.

Cerisara (2002) afirma que ainda era prematuro lançar um Referencial, pois ainda se necessitava de maior discussão e amadurecimento que explicitassem as especificidades da educação infantil. Conclui a pesquisadora que não era que o segmento não necessitasse de um documento como este, contudo necessitava-se sim de maior discussão e participação sobre a identidade da educação infantil, em sua diversidade, especificidade e coerência conceitual e prática.

Não é sem razão que a publicação do RCNEI, em sua segunda versão, tenha causado estranheza aos pareceristas (700 profissionais) que tinham recebido uma primeira versão do texto e estavam ainda em discussão. Também causou estranheza a um grupo do próprio MEC, pois lá havia grupos que acreditavam no processo de participação como princípio para a construção de uma política curricular, enquanto outro acreditava no aligeiramento para tais definições, negando tal princípio. Assim, o grupo hegemônico no MEC assume a organização do documento RCNEI e publica-o. Vigorou, dessa forma, uma proposta que não valorizou um processo de discussão, não se levou em consideração o apelo desses pareceristas, em ter mais tempo para a discussão; inclusive, porque sua publicação estava em desacordo com as determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE), pois foi lançado antes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (DCNEI), que representavam uma norma de caráter mandatório, logo deveriam preceder ao seu Referencial Curricular.

As críticas ao processo de formulação das políticas para a educação infantil tornaram-se ainda mais contundentes, quando da implantação do programa “Parâmetros em ação”, que objetivava a formação dos(as) professores(as), com foco nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). E ganham evidência os vínculos entre política, currículo e práticas educacionais, uma vez que a incorporação dos

²⁷ Livro: FARIA, A. L. G. de PALHARES, M. S. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

municípios ao Programa estava condicionada, principalmente, aos que aderissem ao RCNEI como referência de sua política para o atendimento às crianças na idade de zero a seis anos. Isto implica dizer que o grupo dominante que otimizou a construção das políticas elaboradas pelo Ministério arquitetou também parâmetros para a prática pedagógica docente-discente, distante do processo desenvolvido e em curso, reforçando sua ação hegemônica de poder. Isso denota a forma pouco democrática com que o MEC, nas duas quadras do presidente à época, Fernando Henrique Cardoso, conduzia sua ação de construção e organização das políticas públicas nacionais, dentre as quais as de educação infantil.

Correndo em paralelo a essa questão, encontravam-se as discussões que levariam às definições sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), editadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas em 1999. De um lado, as DCNEI, defendidas por pesquisadores como uma orientação teórica a ser seguida em âmbito nacional, definiam fundamentos norteadores de propostas pedagógicas das instituições de educação infantil em termos de princípios pedagógicos, políticos, éticos e estéticos. De outro lado, o RCNEI, que por sua parte, poderia servir para os(as) professores(as) refletirem sobre o seu trabalho em sala de aula, poderia ser lido como um material complementar, uma vez que ele não teria caráter mandatório; ou seja, seria adotado por opção. Carecia, entretanto, ser discutido no interior da escola, sobretudo, no que se refere às questões que envolviam sua elaboração, bem como princípios inerentes à diversidade cultural da criança em seu meio social e ao respeito às especificidades infantis, sem que isso acarretasse a defesa de um modelo único e verdadeiro de educação infantil. (CERISARA, 2002).

Ao se debruçarem sobre o RCNEI, com vistas à reflexão e posicionamento, Faria e Palhares (1999) dizem que o RCNEI apresentou um “desvio de rota” em relação às contribuições constantes das publicações da década de 1990. Arce e Martins (2007) também criticaram o RCNEI, pois, segundo elas, o documento indica o não diretivismo no trabalho pedagógico em seus eixos norteadores e retira do papel do(a) professor(a) o ato de ensinar as crianças pequenas e, portanto, um grande recuo das teorias que assim o defendem.

O produto desses embates consistiu em uma ampla discussão e posicionamentos claros quanto aos direcionamentos das políticas para a educação infantil. A representação desses embates políticos, durante o período 1997/1999,

ocorreu com uma já vista disputa de grupos existentes. De um lado o RCNEI, um documento que não deixou de contemplar a base teórica e conceitual, mas que, na sua implementação, não seguiu a discussão que estava posta. De outro, as DCNEI (1999), que representaram e legitimaram um outro grupo, organizaram-se em torno de um documento de caráter mandatório e trazendo uma ampliação quanto às concepções de criança, de currículo e de educação infantil.

Ainda que tenha sido alvo de críticas, o RCNEI ganhou destaque nessa disputa, uma vez que foi impresso e amplamente distribuído entre as escolas do Brasil. Sua discussão nas instituições contemplou as ações teórico-metodológicas, de caráter instrumental, introduzidas pelo programa “Parâmetros em ação”. (CERISARA, 2002).

Parece não restar dúvida, a despeito do pragmatismo que pautou a recepção do RCNEI, quanto à importância da incorporação do documento pelas redes de ensino, que o tornou uma referência para a construção de propostas curriculares, terminando por integrar uma visão pedagógica caracterizada pela interligação entre a educação e o cuidado, como revelou a pesquisa de Barbosa (2010)²⁸.

Até aqui compreendemos o currículo e o modo como esse currículo foi se construindo. Neste caminhar, temos as discussões das diferentes visões e perspectivas sobre o trabalho com as crianças. Seu aprofundamento promoveu a mobilização de setores da sociedade que continuaram a gerar outros documentos, descritos mais adiante, que reivindicaram o direito das crianças a uma educação de qualidade, temática consensual entre militantes, pesquisadores(as) e professores(as) da educação infantil. Como também o apoio dos movimentos sociais em defesa da política de ensino e atendimento à educação infantil de qualidade.

Nessa perspectiva, em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual foram expressos diretrizes, objetivos e metas para dez anos, abrangendo aspectos qualitativos e quantitativos em relação às competências dos entes federados para a educação básica. A educação infantil constitui um capítulo deste plano, que tem seu horizonte de expansão e melhoria definido, além de

²⁸ Com base em informações colhidas em uma amostra composta por 48 propostas pedagógicas de municípios localizados em todos os estados brasileiros, a exceção de Roraima, Barbosa conclui: “Muitos documentos das Propostas Curriculares apenas reproduziam o Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Essa presença constante nos levou a constatar a capilaridade que esse documento oficial obteve como uma política de governo”. (p. 01).

estabelecida a obrigação dos sistemas de ensino dos municípios para com a EI.(BRASIL, 2006).

Em 2002, portanto, já sob a vigência do PNE, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB²⁹) lança uma publicação na qual se apresenta um balanço das políticas para a educação infantil no Brasil. São artigos escritos por fóruns representantes dos entes federativos. As palavras de Gizele de Souza, do Fórum de Educação Infantil do Paraná, registram a intenção desse livro como contribuição ao debate:

O que importa aqui destacar é a necessidade de tornar cada vez mais pública a educação infantil, como força política de denúncia, de mobilização, proposição e melhoria de vida das crianças e dos adultos que compartilham seus dias. Entendemos que essa publicação representa tal esforço. (MIEIB, 2002, p. 114).

A educação infantil ganha visibilidade, torna-se pública e a mobilização torna possível a apresentação ao País de uma outra visão de criança, de infância. O período entre 2003 a 2016 possibilitou a ampliação de investimentos para essa etapa, bem como maiores conquistas do ponto de vista legal foram registradas. Percebe-se então, visibilizada nas políticas, uma concepção de educação básica no sentido de entendê-la como um processo de escolarização contínua, direito a ser assegurado a todo(a) brasileiro(a) que se inicia na educação infantil e conclui o Ensino Médio, portanto, necessário para a valorização do humano no respeito aos seus direitos. Temos então mais um exemplo, na história recente, de um consenso possível, embora transitório, construído entre a academia, o ministério e os movimentos sociais.

Avanços na direção da construção de políticas públicas para EI não se constituíram tão somente a partir de ações ministeriais que combinavam elaboração de propostas curriculares a resultados de pesquisas e à consulta aos sistemas de

²⁹ O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) nasceu em 1999 como movimento nacional em defesa da Educação Infantil, quando integrantes dos Fóruns de Educação Infantil atuantes em alguns estados discutiram a necessidade de se unirem na defesa dos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação infantil de qualidade. Suas características básicas do funcionamento do MIEIB são: ser um espaço público e plural de defesa do direito à educação infantil; ser um movimento e não uma organização ou instituição; reconhecer e qualificar, por meio do debate democrático, as diferentes posições; atuar por meio de parcerias e apoios financeiros múltiplos; realizar encontros nacionais anuais. Possui uma estrutura básica composta de um Grupo Gestor e uma Secretaria Executiva, de modo a operacionalizar as demandas do Movimento. Sua responsabilidade compartilhada, solidariedade e ética são os alicerces que estruturam as relações pessoais, profissionais e políticas que unem os participantes do MIEIB. Conta com os fóruns estaduais de defesa da educação infantil como base de atuação junto aos municípios e à sociedade civil organizada. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/a-construcao-historica>

ensino e à proposição de documentos curriculares norteadores da organização dos sistemas, das instituições e do cotidiano da prática pedagógica para essa etapa da educação básica. Eles se fazem presentes, entre outras, na aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que instituiu a obrigatoriedade da escolarização a partir dos 04 anos³⁰; na reedição, pelo MEC, de dois documentos publicados inicialmente na década de 1990, denominados: “Política nacional de educação infantil” (2006) e “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (2009). Estes documentos têm importância para o debate que aqui reportamos, pois se inscrevem na perspectiva de uma educação infantil com qualidade socialmente referenciada, emergente desde os anos 1980, e reafirmam as concepções de criança cidadã e da educação infantil como direito. O primeiro aborda questões referentes a orientações sobre proposta curricular, formação de profissionais e a avaliação da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas. O segundo apresenta critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, no trabalho com as crianças e, especificamente, critérios de definição de diretrizes e normas de política e de financiamento de creches governamentais e não governamentais. (SIMÕES, 2015).

Outra publicação importante do MEC, que contou com o apoio de algumas Secretarias Municipais de Educação e de diversas instituições de ensino e pesquisa, foi o documento intitulado “Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil” (2006), apresentado em 2 volumes. A publicação foi distribuída aos municípios, acompanhada dos documentos reeditados, já descritos, e mais dois outros, intitulados: “Parâmetros básicos de infraestrutura para as instituições de ensino” e um caderno complementar denominado “Política de educação infantil”, pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação. Como adverte Simões (2015, p. 22), tratava-se de instrumentos que visavam subsidiar o planejamento educacional nos sistemas de ensino, baseado no trabalho desenvolvido na escola:

Um avanço na concepção de qualidade, gestão democrática e avaliação [...]. Essa concepção de qualidade coloca a avaliação institucional com a participação da comunidade escolar, como

³⁰ A Emenda Constitucional nº 59, de 11/11/2009, tem como finalidade acrescentar recursos públicos à educação, determinando a redução, a partir do exercício de 2009, do percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Esse círculo virtuoso do financiamento deveria ser implementado até 2016, fato que não se consolidou, devido ao golpe que interrompeu o governo legítimo da presidente Dilma Rousseff.

elemento do planejamento da escola, propondo a avaliação com o foco na instituição e não no desenvolvimento da criança em particular.

Esses documentos ratificaram os princípios norteadores das instâncias estaduais e municipais na organização das políticas para este segmento, construídos no debate sobre o direito ao acesso e à qualidade no atendimento, em nível nacional.

Dois outros documentos contribuíram para a consolidação dos direitos das crianças e da infância: o marco regulatório da primeira infância, a Lei nº 13.257/2016, que institui uma série de programas, serviços e iniciativas voltados à promoção do desenvolvimento integral das crianças desde o nascimento até os seis anos de idade. Coloca a criança dessa faixa etária como prioridade no desenvolvimento de programas, na formação dos profissionais e na formulação de políticas públicas. Após dois anos de discussões no Congresso Nacional, o texto final do Marco Legal da Primeira Infância foi aprovado, sem ressalvas, pela presidente Dilma Rousseff, no dia 8 de março de 2016. Com sua publicação, o Brasil tornou-se o primeiro país da América Latina a reconhecer a importância da criança e valorizar a primeira fase da vida.

Um outro documento importante foi o “Projeto de cooperação técnica entre o MEC e a UFRGS”³¹ para a construção de Orientações Curriculares para a educação infantil, criado no âmbito do Programa *Currículo em Movimento*, cujo objetivo foi o de melhorar a qualidade da educação básica mediante o desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio (BRASIL, 2009). O projeto, por sua vez, por meio de estratégias participativas, tinha como objetivo geral a construção de orientações curriculares direcionadas às práticas cotidianas na EI, observadas a seguir:

O objetivo geral do projeto, desenvolvido por meio de estratégias de consulta a propostas pedagógicas municipais, a representantes de movimentos sociais, a pesquisadores e à produção acadêmica, foi a elaboração de subsídios que auxiliem a construção de orientações curriculares para as práticas cotidianas na Educação Infantil. (BRASIL, 2009, p. 5).

E, como objetivos específicos do Programa:

³¹ Esse projeto refaz o mesmo caminho do primeiro projeto (das carinhas) do MEC/COEDI, em 1993, com viés participativo.

- Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais;
- Elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio;
- Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum);
- Promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional. (BRASIL, 2009 p. 5).

Para a educação infantil, o projeto previu a realização de pesquisas, cujos objetos envolviam currículo, participação de movimentos sociais na elaboração de políticas públicas, papel da pesquisa na orientação das práticas cotidianas institucionais, a saber:

- Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares;
- Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos;
- Contribuições dos Pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na Educação Infantil das crianças de 0 a 3 anos;
- Análise das Propostas Pedagógicas;
- A Produção Acadêmica sobre Orientações Curriculares e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil Brasileira;
- Bibliografia anotada da Educação Infantil. (BRASIL, 2009 p 6).

As pesquisas apontadas foram realizadas com a finalidade de fomentar o debate em torno de orientações curriculares para as práticas cotidianas na educação infantil (BRASIL, 2009). Três delas deram ênfase à faixa etária de 0 a 3 anos: a primeira, “Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, buscou problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas cotidianas realizadas nos estabelecimentos educacionais de educação infantil. A segunda, “Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação infantil das crianças de 0 a 3 anos”, objetivou organizar o processo de consulta, análise, discussão e elaboração das orientações curriculares e uma terceira, realizada pelo MIEIB, “Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos”.

A participação do MIEIB nesse projeto de cooperação técnica mostra o quão diversificado foi o processo de participação que se estabeleceu em torno das DCNEI e o esforço para se chegar a práticas cotidianas democráticas, tendo em vista o princípio de respeito às crianças e aos trabalhadores em educação que atuam com elas.

Outras pesquisas nesse mesmo programa tinham seu foco na educação infantil, objetivando um retrato dessa temática; foram elas: “Análise das propostas pedagógicas”, que fez referência a um processo de consulta e análise de propostas pedagógicas para a educação infantil, elaboradas por municípios brasileiros, com foco em crianças de 0 a 6 anos, com ênfase nas práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos de idade, além de mapear e destacar as práticas curriculares das propostas analisadas. A que se intitulava “A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira” realizou um estado da arte das pesquisas que tratam da temática da educação infantil. Seu objetivo foi inventariar a produção acadêmica recente que versa sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira. Por fim, o projeto possibilitou a organização de um banco de dados específico com os resultados de um levantamento bibliográfico relativo às orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira, com destaque para a produção relativa ao segmento de 0 a 03 anos de idade. O levantamento contemplou textos acadêmicos publicados por autores nacionais, entre 2000 e 2007. (BRASIL, 2009).

Ainda no âmbito do programa “Currículo em movimento”, foi encomendada uma outra pesquisa, agora, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), coordenada pela DCOCEB/SEB/MEC (2009), também em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulada “Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil” (KRAMER, 2009), que buscou subsidiar a elaboração das DCNEI (Resolução CEB/CNE nº5), promulgadas em 2009, em vigor atualmente. (BRASIL, 2009).

O Programa “Currículo em movimento” teve o intuito de “dar vida” às Diretrizes, ou seja, deixar mais acessíveis as políticas que a Resolução CEB/CNE nº 5 orientava. Para tanto, foram elaborados dez textos³² que tecem os fios do currículo

³² Os documentos preliminares ficaram à disposição de gestores, conselheiros, técnicos, professores, pesquisadores e da comunidade para consulta e colaboração, a saber: [O currículo na educação](#)

da educação infantil, escritos por pesquisadores(as) reconhecidos(as), ligados(as) à educação infantil. Os textos foram discutidos em consulta pública, com o uso da internet e em reuniões, nas várias regiões do País. Os resultados dessa consulta foram divulgados no “I Seminário Nacional: currículo em movimento”, realizado em Belo Horizonte em 2010³³.

Na apresentação dos anais desse seminário, a diretora da Secretaria de Educação Básica (SEB), Rita Coelho, explicitou o objetivo da COEDI na consolidação da identidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica e sua institucionalização no âmbito das competências do Estado brasileiro. Em suas palavras:

[...] a Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI, vem atuando com duas estratégias prioritárias na formulação da política nacional: a institucionalização da educação infantil no âmbito das competências do Estado brasileiro e a consolidação da identidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Na perspectiva de consolidar a identidade da educação infantil, implementar um processo de trabalho pautado em práticas democráticas coletivas é condição para pactuar a natureza do currículo e da qualidade na educação infantil, dimensões prioritárias e interdependentes. Falar em currículo, proposta pedagógica ou projeto educativo significa afirmar a função educativa das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional brasileiro. (BRASIL, 2010, p. 01).

A consolidação da identidade da educação infantil relaciona-se a aspectos que envolvem várias questões que permeiam essa etapa da educação básica; entre elas, destacam-se o currículo e a prática pedagógica. Para tanto, os textos apresentados à consulta pública e, posteriormente, no Seminário “Currículo em movimento”, explicitam alguns temas que fundamentam a constituição dessa

[Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?](#), Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; As especificidades da ação pedagógica com os bebês, Maria Carmen Silveira Barbosa; [Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil](#), Tizuko Morchida Kishimoto; [Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil](#), Iza Rodrigues da Luz; Saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde, Damaris Gomes Maranhão; [Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil](#), Márcia Gobbi; [A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância](#), Mônica Correia Baptista; [As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas](#), Priscila Monteiro; [Crianças da natureza](#), Léa Tiriba; [Orientações curriculares para a Educação Infantil no Campo](#), Ana Paula Soares da Silva; [Avaliações e transições na Educação Infantil](#), Hilda Micarello.

³³ Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010 - textos disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil>

identidade, tais como: concepção de currículo, de brincadeira, de língua portuguesa, ciências, matemática e avaliação, além de abordar temáticas, como: a ação pedagógica com os bebês, saúde e bem-estar das crianças, relação criança e adultos no interior de creches e princípios curriculares da educação no campo para a educação infantil.

As DCNEI para a educação infantil, legislação específica voltada à perspectiva do direito da criança à educação, reafirmam concepções de criança, de currículo e de educação infantil em sua primeira versão e ampliam-se em sua segunda versão, reafirmando seu caráter de valorização da infância como categoria social e de criança como ser histórico e cultural, além de estabelecerem princípios éticos, estéticos e políticos a serem levados em conta no trabalho com crianças e na formulação de suas propostas curriculares. Como é apresentado em seu texto:

Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. **Princípios políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. **Princípios estéticos:** valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais... (DCNEI, 2009, p. 08)

Tais princípios e concepções de infância, homem/mulher, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade foram expostos e defendidos em 1994, por pesquisadores do Brasil, quando da elaboração das propostas norteadoras para a educação infantil, consolidadas nas DCNEI (2009), como orientação das políticas de currículo em nível nacional. Nesta Lei, a criança é o centro do processo educativo, enquanto as políticas e as instituições procuram garantir-lhe práticas que busquem articular os seus saberes com o legado de conhecimentos sociais, que devem ser apropriados por ela por direito. (BARBOSA *et al.*, 2016).

A retomada dessa caminhada mostra que novas discussões foram incorporando-se em torno do currículo da educação infantil, na primeira década dos anos 2000, sobretudo com o relançamento das DCNEI (Resolução CEB/CNE nº 5/2009), por terem elas servido para orientar a organização de propostas curriculares para essa etapa da educação básica no Brasil.

A constituição do currículo para a educação infantil sempre foi um ponto controverso. Kramer (1997), no final dos anos 1990, já afirmava que definir currículo

para este segmento da educação foi alvo de constantes discussões, inclusive sobre a natureza do termo “currículo”. A visão reducionista de currículo não expressava bem o conjunto de conhecimentos que compõem a educação de crianças. Por esse motivo, estudiosos da temática passaram a utilizar expressões como “propostas pedagógicas”, “projeto político” ou ainda “projeto pedagógico” (BARBOSA, 2009), em substituição ao termo currículo.

A primeira DCNEI (1998) usava o termo “proposta pedagógica” para designar currículo, porém as discussões em torno dessa questão intensificaram-se ao longo dos anos 2000, com o campo do currículo consolidando-se e reafirmando-se enquanto ideia de um currículo como construção, articulação e produção de aprendizagem, vivido em relação às crianças com seus pares e com os adultos que as cercam. Essa concepção de currículo articula-se com as concepções de criança e de educação infantil hegemônicas na época.

As DCNEI (2009) avançam e materializam as discussões, quando trazem o termo currículo e o conceito a ele atribuído. Referem-se a um documento, um estatuto legal que estabelece a estatura institucional e legítima, com o qual se pode fundamentar o trabalho com as crianças, em virtude de ele ter sido elaborado pelos vários segmentos que se debruçaram em estudos sobre a educação infantil. Oliveira (2010) completa o argumento, dizendo que:

o currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições”. (OLIVEIRA, 2010, p. 04).

Portanto, o currículo, nas DCNEI (2009), é entendido como “práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento, em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais e afetam a construção das identidades das crianças.” (BRASIL, 2009, p. 06).

Nessa mesma linha, Barbosa *et al.* (2016, p. 17) afirmam que:

O currículo precisa oferecer experiências que contribuam positivamente para o desenvolvimento físico, afetivo, social, linguístico e cognitivo das crianças. Nenhum desses aspectos é considerado o mais importante, portanto, mais merecedor de atenção na educação das crianças, e, como são fortemente conectados, não podem ser pensados de forma compartimentada e desarticulada.

Essa concepção de currículo para a educação infantil foge das versões já superadas de instituição de EI como espaço de prática assistencial e o currículo

como listagens de conteúdos. As DCNEI colocam em foco a ação mediadora da instituição de educação infantil como articuladora das experiências dos saberes das crianças e dos conhecimentos culturais que despertam seu interesse. (OLIVEIRA, 2010).

Oliveira (2010, p. 01) destaca ainda que as DCNEI “representam uma valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto com as crianças e [...] como articular o processo de ensino-aprendizagem na educação”, bem como defende a construção da identidade infantil nessa etapa da educação básica, uma vez que sua construção põe como exigência o estabelecimento de princípios, objetivos e condições orientadores para um trabalho pedagógico, enfim, para a própria organização curricular.

A discussão sobre o currículo implica considerar as funções da instituição de educação infantil, que, conforme Barbosa (2009), são funções básicas: social, política e pedagógica. A função social considera a instituição de EI como um espaço educativo para acolher, educar e cuidar; a função política é cumprida quando a instituição de educação infantil é capaz de garantir os direitos sociais e políticos do exercício da cidadania das crianças de 0 a 6 anos. Já, a função pedagógica pode ser definida como um “lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre adultos e crianças.” (BARBOSA, 2009, p. 9). As três funções complementam-se e foram influenciadas pelo debate sobre a subjetividade, diversidade, justiça social e garantia de direitos às crianças desde o nascimento, vivenciado no início deste século. Uma ação educativa pedagógica que as integre colabora para o bem-estar das crianças, das famílias e dos trabalhadores em educação. (BARBOSA *et al.*, 2016). Essa ação é condicionada por contextos que se tecem por meio de disputas de poder, pela direção, conteúdos da educação e do currículo. Educação e currículo, por sua vez, são traçados de acordo com as vontades políticas ligadas às concepções de grupos que controlam o Estado e suas instâncias, sendo que a hegemonia de um grupo proporcionará o controle sobre os instrumentos de decisão e sobre as políticas e práticas da relação do Estado e da sociedade, das quais decorrem ações governamentais que se corporificam em programas e projetos.

No caso brasileiro, desde meados dos anos 1990, ocorreram diferentes orientações para a educação e a política curricular: as da era Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), dos governos populares de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma

Rousseff (2003-2016) e as do governo Michel Temer (2016-2018). As questões que dizem respeito à construção da educação infantil, sua identidade pedagógica e seu currículo, foram tratadas até aqui. Nas páginas subsequentes, analisaremos os debates e embates, as tensões ocorridas nos últimos anos, sobretudo aqueles que emergiram no período pós-golpe de 2016.

3.3 Os debates e embates em torno da educação infantil no período pós-golpe de 2016

Em 2015, o MEC instalou a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constituindo-se assim em mais uma tentativa para se estabelecerem parâmetros à feitura de currículos para as diferentes etapas da educação básica no Brasil, em acordo com a Constituição Federal (1988), em seu Artigo 210, a LDB (1996), por meio do Artigo 26 e com o Plano Nacional de Educação (2014), por via de sua meta 7.1, dispositivos descritos a seguir, pensados na lógica de um projeto de sociedade curricularmente mais justa:

Art. 210. Serão fixados **conteúdos mínimos** para o ensino fundamental, de maneira a assegurar **formação básica comum** e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988, p. 83).

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Meta 7.1 Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014 p. 01). (Grifos nossos)

Os três diplomas legais extraídos anteriormente apresentam aproximações e distinções quanto à matéria. A Constituição Federal refere-se a conteúdos mínimos para uma formação básica comum, a LDB e o PNE (2014-2024) estabelecem o dever do Estado de instituir a Base Nacional Comum dos currículos. A CF prevê uma formação comum implementada em nível do ensino fundamental; a LDB e o PNE propõem uma base nacional comum para duas etapas da educação básica, o ensino

fundamental e o ensino médio. Em todos os dispositivos legais, preveem o respeito à diversidade regional, local, cultural, artística. Nenhum dos três diplomas considera a educação infantil na construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apenas o PNE cita a necessidade de diretrizes curriculares para toda a educação básica. Nesse sentido, o CNE, por meio de sua Resolução nº 4/2010, dispôs sobre as Diretrizes Curriculares para a educação básica, o que implicava, necessariamente que, ao fazer referência à construção de uma base nacional comum para a educação básica, estava-se incluindo a educação infantil. (BARBOSA *et al.*, 2016). Percebe-se um outro nível de tensão estabelecido no início da feitura de um novo documento nacional.

Assim, em meio a discussões sobre a BNCC, o Estado, face a essa Resolução, contemplou a EI nas discussões propostas pelo MEC, por meio de seminários e debates, iniciados em 2015 e vivenciados em diversas capitais do Brasil. A consulta resultou em mais de 12 milhões de contribuições até março de 2016, todavia não se conheceu a metodologia por meio da qual essas contribuições foram tratadas e sistematizadas, pois, nesse mesmo ano, o país atravessava um golpe jurídico-midiático-parlamentar³⁴ e as questões que vinham sendo discutidas no governo legitimamente instituído foram suspensas.

O fato é que, até o afastamento da presidenta Dilma Rousseff (agosto de 2016), as discussões já haviam produzido duas versões da base para a educação infantil. Essa segunda versão foi contestada pelo governo Michel Temer, dando lugar a uma terceira versão, modificada por um grupo de especialistas escolhidos pelo MEC. Esta terceira versão foi apresentada em audiências públicas, todas receberam críticas da sociedade civil organizada. Novo acirramento de ideias e de princípios emergiu, uma vez que esta versão da BNCC, rechaçada por movimentos sociais e entidades, entre elas a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e o Movimento interfóruns de Educação Infantil do Brasil – (MIEIB), foi sobrepujada e

³⁴ Saviani (2018, p. 781) analisa essa questão com as seguintes palavras: “a aprovação do impedimento da presidenta reeleita, sem que ficasse caracterizado o crime de responsabilidade, único motivo previsto na Constituição para justificar o *impeachment*, caracterizou-se como um golpe jurídico-midiático-parlamentar. Em consequência, rompeu-se a institucionalidade democrática, abrindo margem para todo o tipo de arbítrio. Assim, estamos vivendo um verdadeiro suicídio democrático, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do Parlamento e do Judiciário, que, pelo golpe, se apossaram do Executivo”. (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, CAMPINAS, v. 39, nº. 144, p. 779-794, jul.-set., 2018, p. 781).

homologada pelo CNE em 20 de dezembro de 2017, sem que o ensino médio tivesse sido incluído. A base curricular comum do ensino médio só veio a ser homologada em 04 de dezembro de 2018, portanto, às vésperas de se encerrar o mandato do presidente ilegítimo.

Em 2018, a Base para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental entrou em fase de implementação nas escolas assessoradas por uma comissão organizada pela UNDIME e CONSED, as quais propõem a revisão das propostas curriculares de todo o Brasil até 2020.

A BNCC é um dos documentos que está, hoje, na ordem do dia das discussões sobre currículo. Antes de tudo, por ter sido o mais recente documento a ser apresentado à sociedade, mas também por ter sido homologada em meio a muitas críticas e em um contexto social bem tumultuado, dada a ruptura com a ordem democrática. Dentre as várias críticas formuladas, destacamos a que consta de um documento assinado, conjuntamente, por pesquisadores do grupo de trabalho (GT) 12 Currículo, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC, 2015).

As críticas fundam-se em vários argumentos contrários à elaboração da BNCC. Dentre elas, ressaltamos: “1) A própria ideia da necessidade de um currículo comum; 2) a metodologia utilizada para essa construção; 3) os fundamentos conceituais, metodológicos e teóricos explicitados pela terceira versão” (ABdC/ANPED, 2015, p. 15). A questão central seria a proposição de um “currículo nacional”, desconsiderando que o nacional é objeto sempre em disputa e que a defesa da BNCC e um

currículo comum ancoram-se em um princípio curricular homogeneizador e universalista que tem graves cisões com a possibilidade de diálogo com a multifacetada e diversa realidade das escolas básicas brasileiras. (ABdC/ANPED, 2015, p.15).

Em síntese, as críticas voltaram-se, sobretudo, para as questões políticas envolvidas na elaboração da BNCC, a forma de operacionalização e a concepção exposta pelo documento. (ABROMOWICZ, CRUZ e MORUZZI, 2016).

3.4 A educação infantil na BNCC

Na BNCC, no que se refere propriamente à educação infantil, as discussões se dão nas especificidades que a diferenciam do ensino fundamental. Do ponto de vista da estrutura, o texto apresentou-se de maneira diferenciada daqueles do restante da educação básica. Foram propostos como organizadores do currículo os campos de experiências; esses eixos são articulados a objetivos e direitos de aprendizagem, não vinculados à disciplina escolar ou à área de conhecimento; trata-se de uma ideia respaldada nas concepções que embasam as DCNEI. (ABROMOWICZ, CRUZ e MORUZZI, 2016).

No texto da BNCC para a educação infantil, são incorporados concepções e princípios propostos nas DCNEI, a saber: concepção de criança como sujeito de direitos, educar e cuidar como concepção indissociada e os princípios de interação e brincadeira como eixo estruturante da prática pedagógica, como pode ser visto a seguir:

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, **eixos estruturantes das práticas pedagógicas** dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BNCC, 2017, p. 35)

Outros aspectos também podem ser observados no texto que compõe a BNCC: a defesa da educação das crianças; a organização curricular diferenciada de uma listagem de conteúdos a serem cumpridos; uma concepção de educação que propõe um currículo construído a partir de “orientações nas quais os professores possam desenvolver suas práticas, respeitando as dimensões da infância e dos direitos das crianças”. (CAMPOS e BARBOSA, 2015, p. 359).

Para Barbosa *et al.* (2016),³⁵ as DCNEI são referências para esta Base e para a legislação brasileira, pelo seu caráter normativo e, sobretudo, por evidenciarem um amadurecimento do trabalho com crianças. Por essa razão, a permanência de tais princípios foi garantida nessa terceira versão. Nesse sentido, as críticas a BNCC para essa etapa voltam-se para as questões gerais do documento, como ressalva o GT 07 da ANPEd³⁶ (2015, p. 10):

A primeira ressalva a ser feita refere-se ao processo metodológico estabelecido pelo MEC para elaboração da terceira versão da BNCC-EI. O MEC atribuiu, a especialistas, a autoria da nova versão, em detrimento do diálogo com a sociedade, em especial com professores(as) e demais profissionais que atuam na Educação Infantil.

[...] Outro aspecto a ser destacado é o enxugamento da parte introdutória de apresentação da Educação Infantil (de 5 páginas na 2ª versão para 3 páginas na 3ª versão) o que significou uma redução conceitual, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas e às questões relacionadas à linguagem.

[...] A terceira versão da BNCC - EI materializa retrocessos no campo da Educação Infantil, em especial, apontando para um enfraquecimento da especificidade da primeira etapa da educação básica. As crianças pequenas e os bebês deixam de ser nomeados, a creche diminui sua tão recente visibilidade e a pré-escola como conceito volta a ser ativada. A Educação Infantil deixa de ser vista em sua singularidade e especificidade para ser tomada como um pré-requisito para escolarização. Concepção que vigorou fortemente nos anos 1970 e 1980 no Brasil, e que parece ser ressuscitada nesta 3ª versão.

As críticas aparecem nos traços de concepções que restringem a especificidade da etapa, que havia se pensado que estivessem superadas conceitualmente dos documentos brasileiros, uma educação infantil preparatória e uma outra crítica quanto à metodologia adotada para a consulta pública em que houve questionamentos sobre o processo democrático da feitura da BNCC e sua legitimidade.

Há pesquisadores, como Campos e Barbosa (2015), que apresentaram defesa a esse documento, no que se refere à educação infantil, argumentando que a

³⁵ Foram assessores que participaram da consultoria a BNCC para a Educação Infantil. Vale salientar que eles fizeram parte do grupo que elaborou o texto introdutório para a consulta pública, participaram da construção da 1ª e 2ª versão da BNCC e fizeram parte do grupo que não concordava com a forma que os encaminhamentos da 3ª versão tomaram. São pesquisadores que atuam na militância da Educação Infantil e permaneceram na equipe da construção e implementação da BNCC.

³⁶Disponível

em:

http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf

BNCC não tratou de listagem de conteúdos e que, ao ser discutida nos diferentes espaços educativos, promoveu-se um currículo fruto do trabalho coletivo, alicerçado em uma prática pedagógica, especialmente na ressignificação dessa prática docente-discente, superando uma possível visão de currículo escolarizante.

Ainda segundo Campos e Barbosa (2015), a BNCC-EI servirá como referência para a tomada de decisão e não uma imposição para as equipes escolares, uma vez que se acredita no potencial dessas equipes, tendo em vista as especificidades do desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. Resguardando que nas instituições e Secretarias de Educação, também existem conflitos e disputas de diferentes concepções, portanto, acredita-se que cada rede, cada instituição ressignifica seu currículo; e seus documentos oficiais constituem um norte para essa atuação.

Abromowicz, Cruz e Moruzzi (2016) explicitam bem esse contexto paradoxal que vive a BNCC-EI, que apesar de várias críticas, dizem saber e reconhecer,

[...] que há um enorme esforço, inclusive por parte de algumas(alguns) pesquisadoras(es) envolvidas(os) na construção da base, em tentar pensar a educação infantil em uma perspectiva não escolar e o currículo em uma perspectiva não conteudista. No entanto, no esforço teórico aqui empreendido, essas tentativas são insuficientes na medida em que a própria ideia da existência de uma base comum impossibilita romper com a epistemologia que a erige (ABROMOWICZ, CRUZ e MORUZZI, 2016, p. 52).

Outros debates surgiram em torno da BNCC; dentre eles, faremos referência às ideias de Abromowicz, Cruz e Moruzzi (2016), que compartilham da opinião de que ela se propõe a ser “comum”, o que supõe a existência de um espaço “universal”, uma vez que se defendem, nas próprias diretrizes, a diversidade como princípio e a dificuldade de disputa e de liberdade, por parte do(a) professor(a), de trabalhar seu conteúdo em sala de aula. As ressalvas feitas por Abromowicz, Cruz e Moruzzi (2016) vão nessa linha de argumentação e suscitam questões importantes para o debate sobre a BNCC:

A suposição de que há um espaço universal, onde se possa produzir algo que seja comum, genérico e ao mesmo tempo, unificador, a partir de acordos possíveis se assenta sob uma ideia de consensos que pressupõem o "não uso" explícito da força e do poder. Ou seja, a apologia ao conceito de universal pressupõe a ideia subjacente da BNCC de que há uma unidade possível na multiplicidade e que ela pode ser realizada sem a utilização de uma força unificadora (ABROMOWICZ, CRUZ e MORUZZI, 2016, p. 48).

Estes argumentos nos fazem refletir acerca do campo controverso em que se vivenciam o currículo e os contextos nos quais eles são materializados, seja do ponto de vista social, político ou pedagógico. Reafirmamos a ideia de que não existe currículo consensual; currículo é mais do que modelos ou conteúdos programáticos, é um posicionamento político e uma prática pedagógica, como defende a pedagogia freireana. (SANTIAGO, 2006b).

A força política hegemônica em torno da BNCC apresenta e homologa um texto controverso, fruto de embates e de acordos que resultaram no texto final, que contribuirá para muitos debates, embates e disputas políticas em torno da EI. O texto final, para uns, significou que o movimento social ou as concepções hegemônicas no MEC, até o ano de 2016, não tiveram a mesma força/poder político e econômico das correntes de oposição (ABROMOWICZ, CRUZ e MORUZZI, 2016, p. 51). Como defendem os autores:

defendemos a ideia de que a educação infantil deve-se orientar por uma perspectiva em que prevaleçam as experimentações, as criações de novos possíveis, os pensamentos, a partir do faz-de-conta e das brincadeiras, algo impossível de ser encapsulado, universalizado e vendido como mercadoria. (ABROMOWICZ, CRUZ e MORUZZI, 2016, p. 52).

Para outros, a BNCC-EI “parece ser o ‘mapa’ para não se perder no processo³⁷” (CAMPOS E BARBOSA, 2015, p. 362), pois uma educação infantil justa curricularmente, sem padrões compensatórios, com respeito aos direitos das crianças de 0-5 anos, significa, hoje, garantir-lhes os direitos de conviver, brincar, explorar, expressar, conhecer-se. É preciso colocar em evidência o valor conferido às crianças e aos profissionais que delas cuidam e as educam. E segue-se na luta pela participação na formulação das políticas de conhecimento, afinal as políticas que levam à materialidade do currículo advêm de disputas e conquistas e/ou retrocessos.

Em suma, as principais ações políticas do ponto de vista legal e institucional, em nível federal, que apontaram uma visão de infância na perspectiva do direito, ora com consensos possíveis e ora com disputas de concepções e operacionalizações, foram enfatizadas nesse capítulo. Foram documentos que reafirmaram e

³⁷ Como dizia o compositor Ivan Lins: “No balanço de perdas e danos, já tivemos muitos desenganos, já tivemos muito que chorar, mas [...] desesperar jamais.... já vivemos muito nestes anos, afinal de contas não tem cabimento entregar o jogo do 1º tempo [...]”.

convergir sobre o papel da educação infantil para o desenvolvimento integral da criança e apontaram também para a necessidade de um maior investimento na formação de professores(as) e de gestores(as) com vistas à ampliação de conhecimento teórico por parte desses profissionais.

Ademais, no cenário atual em relação às políticas públicas para a educação infantil, existe um descompasso entre as conquistas legais, os avanços conceituais e as condições de atendimento à criança, sobretudo as de 0-3 anos, especialmente quanto aos recursos para se ampliar o atendimento. São descompassos que mostram o tamanho do desafio encontrado para que a instituição com qualidade desejada na educação infantil do País seja legitimada. Desafio este que diz respeito ainda à superação do caráter compensatório e ao respeito à criança, além da valorização dos profissionais que trabalham com creches e pré-escolas (SIMÕES, 2015), como também, as demandas que enfrentam os Conselhos Municipais de Educação e os Sistemas Municipais de Educação, em relação ao planejamento, gestão, estrutura física, de pessoal e administrativo.

Corroborando as questões tratadas, alguns(as) pesquisadores(as) (AMORIM, 2011; BARRICELLI, 2007; BARBOSA, 2009) trazem o olhar da academia em relação aos descompassos entre os princípios da política curricular prescrita e sua efetivação na prática pedagógica, uma vez que os desafios para sua materialização estão cada vez presentes e urgentes, sob o risco de se ver fragilizar a defesa do direito da criança ter uma escola de qualidade. Dessa maneira, elas identificaram, em suas pesquisas sobre o currículo da educação infantil, tais descompassos, suas possíveis consequências e as possíveis saídas para o enfrentamento da melhoria ao atendimento para as crianças e, conseqüentemente, para a sociedade como um todo.

A pesquisa de Amorim (2011) é um estudo com crianças de 0 a 3 anos. Os descompassos entre os documentos oficiais e o currículo em ação revelaram a distância entre proposta curricular, planejamento mensal de professores(as) e prática pedagógica, resultando no predomínio de ações espontâneas e improvisadas. A autora argumenta que os descompassos reforçam a negação do direito da criança pequena a uma educação infantil de qualidade e atentam contra as políticas públicas de educação que avancem na direção da ampliação dos espaços político-pedagógicos no interior de creches, para que seus profissionais possam elaborar e implementar localmente suas propostas pedagógicas.

Os estudos de Barricelli (2007) constataram a existência de diferentes versões de currículo por meio da análise das representações que se configuram sobre a criança, o(a) professor(a), a concepção de ensino e aprendizagem e os conteúdos constantes de documentos oficiais nacionais e locais (da cidade de São Paulo). Entre os achados de expressão, está o caráter lacunar do currículo da educação infantil no tocante aos conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças.

Já para Barbosa (2009), a compreensão do currículo para essa faixa etária constitui um desafio radical, uma vez que, ao analisar propostas curriculares, foram encontradas duas situações opostas. Uma apontava para propostas que traziam apenas os princípios curriculares, introduzindo uma concepção aberta de currículo. Outra, extremamente fechada, que não passava de uma listagem de conteúdos, combinada, inclusive, com indicações de “como iam ser trabalhados os conteúdos explicitados”, isto é, por meio de qual metodologia e, em alguns casos, até “quando” deveriam ser ensinados, denotando um estrito controle sobre o trabalho docente. Nesse sentido, a autora sustenta que o currículo precisa ser visto, não apenas como um plano prévio de ensinar para a vida, mas também como abertura à experiência de viver junto e coletivamente a prática cotidiana. E complementa que:

a dificuldade está em mudar nossa concepção de currículo [...]. Empreender essa mudança implica priorizar a atitude de respeito à condição humana de buscar sentidos para o viver junto. Trata-se de um currículo comprometido com escolhas — prudentes, mas também apaixonadas — pelo que efetivamente importa para o significado da vida, para aquilo que torna a vida digna de ser vivida. (BARBOSA, 2009, p. 08).

Podemos perceber que os olhares para as consequências e as saídas explicitadas nos achados das pesquisas indicam a necessidade de avanços nas políticas públicas locais e nacionais de incentivo à participação dos atores escolares no entendimento sobre currículo, sua elaboração e implementação de seus documentos curriculares, tendo em vista os princípios, concepções e práticas com vistas à garantia dos direitos de educação e cuidado das crianças e aos professores, melhor qualidade de trabalho e valorização profissional.

Entender o cenário das políticas para a educação infantil, como elas foram concebidas e implementadas, assim como o que estabelecem os documentos oficiais para esta etapa de ensino, solicita o entendimento da contribuição da produção teórica para a compreensão do currículo e da prática pedagógica docente-

discente. Desse modo, as pesquisas concorrem para o desvelamento do currículo como um campo de disputas políticas e, conseqüentemente, de poder, expressas no que é vivido no interior das escolas, na prática pedagógica docente-discente, nas relações entre os sujeitos e no que se refere à organização e funcionamento das instituições.

Isto posto, entender a prática pedagógica docente-discente orientada pelo currículo e suas manifestações no cotidiano seria tarefa para a pesquisa educacional. Vislumbrar temáticas, percepções políticas, conceituais e técnicas nos apresenta um “estatuto”³⁸ que versa, entre outras coisas, sobre o currículo da organização cotidiana de instituições para a infância, ou seja, uma corporificação da rotina foi o desafio posto neste texto. (BARBOSA, 2001, p. 01).

Barbosa (2001) ainda defende a necessidade de se pensar a rotina como uma categoria pedagógica central da prática docente-discente. Isso pressupõe entender as especificidades das crianças dessa faixa etária, suas necessidades e interesses. Por tal razão, nesta pesquisa, a rotina tem ganhado centralidade como abordaremos a seguir.

3.5 Rotina na educação infantil: materialização do currículo

As políticas educacionais e sobretudo as políticas de currículo e a prática pedagógica orientam as ações que contribuem para a formação das crianças no espaço institucional em termos das condições de atendimento (estrutura material) e nos aspectos pedagógicos (orientação social, política e pedagógica). O currículo e a prática pedagógica estão ancorados em uma concepção de infância, de criança e de escola de educação infantil, apresentando-se como um movimento, um projeto que ganha materialidade como significação e construção de identidade dessa etapa da educação básica, referenciada em princípios e concepções alicerçados em políticas nacionais e locais. Ao mesmo tempo em que essa identidade vai se instituindo, se

³⁸ “Os grandes temas podem ser resumidamente definidos como: a existência de um discurso que institui um estatuto para a infância; a organização de espaços sociais adequados para a educação e cuidado das crianças; o nascimento de um profissional para atuar na Educação Infantil; a definição de valores para a socialização das crianças derivados de algum tipo de compreensão sobre a educação; a criação de instrumentos de trabalho e alternativas de intervenções; a seleção de metodologias e de conteúdos; a produção de materiais e equipamentos educacionais; as decisões sobre a organização espacial; as discussões sobre os usos do tempo; a organização da vida cotidiana das instituições e das pessoas sob a forma de rotina.” (BARBOSA, 2001, p. 01).

fortalece a constituição do trabalho vivido no cotidiano das instituições de educação infantil e, desse modo, estas assumem a responsabilidade de gerir e materializar as orientações de suas propostas pedagógicas, organizando seu fazer cotidiano; sua rotina.

A rotina é o currículo em ação. Ela é estruturadora da prática pedagógica, carrega a dimensão de organização do espaço e do tempo pedagógico. Como afirma Barbosa (2006, p. 205): “A rotina tem seu lado encantador, que é o de aprender a fazer todos os dias as práticas que garantem a vida”, e essa vida viva é promotora do desenvolvimento global do aluno.

Nesse sentido, pensar em uma rotina a partir de um currículo com perspectiva de justiça curricular, é pensar em um tempo que flexibilize as exigências individuais das crianças e as atividades promovidas pelo adulto, pensando sobretudo nas especificidades da faixa etária. Segundo Bondioli e Gariboldi (2012), os bebês necessitam de uma atenção maior em relação aos seus ritmos individuais, enquanto os maiores de dois anos introduzem, pouco a pouco, os ritmos mais coletivos de desenvolvimento. Pensar em um tempo que respeite a criança é promover atividades com alternância de brincadeiras de maior movimentação e outras mais tranquilas, objetivando sempre valorizar movimentos de experiências individuais, que por vezes podem ser imprevisíveis e coletivos. Enfim, que as crianças possam ter uma estrutura que lhes permita vivenciar autonomia e segurança com previsibilidade dos acontecimentos temporais que vivenciam. (BONDIOLI e GARIBOLDI, 2012).

Refletir sobre o uso, a organização do tempo, requer discutir principalmente a possibilidade de apropriação e ampliação das aprendizagens infantis, a partir do olhar sobre a instituição como um espaço pedagógico, com uma função educativa explícita. Pensar em normas, convenções, conhecimentos culturais, que foram construídos pelo homem ao longo da história, exige atividades sistemáticas que respeitem as crianças e apresentem os conhecimentos da humanidade como direito delas, disponibilizados nas linguagens artísticas da Matemática, das Ciências, do Movimento, da brincadeira e da Língua Oral e Escrita (REDIN, 1998), ou seja, viver o educar e cuidar com responsabilidade e justiça curricular.

Pensar em uma rotina que tenha o tempo pensado e vivido, parceiro de um espaço que não se trate apenas de espaços físicos, mas em ambientes educativos, uma vez que, segundo Forneiro (1998), o termo “espaço”, na sua concepção mais

comum, refere-se ao espaço físico. Para as crianças, esse espaço é tudo que o compõe, nas palavras de Battini (1982, p. 24): “para a criança, o espaço é o que se sente, o que se vê, o que se faz nele, portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme [...] ou pequeno. É esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar”. Entretanto o ambiente “refere-se ao conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo (afetos, relações interpessoais)”. (FORNEIRO, 1998, p. 232). Ou seja, as atividades pedagógicas vividas nesse espaço físico o transformam em ambiente ou não, dependendo da intenção do docente, atribuída à atividade vivida. Em outras palavras, “o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído” (HORN, 2004, p. 16).

As atividades vivenciadas e planejadas nesse ambiente oportunizam à criança compartilhar aprendizagens, conhecimentos e fazer trocas, uma vez que o ambiente por si só não traz o conhecimento, ele não brota espontaneamente do amadurecimento das crianças, ele é construído por meio da interação discente-docente-ambiente. (FRISON, 2008).

Bondioli (2004), nos resultados de sua pesquisa, anuncia que existem alguns marcos temporais que pouco se alteram: a chegada, a roda, o lanche, o pátio e a saída, e, vale salientar, é importante mantê-los constantemente como elementos principais para que as crianças e os professores sintam-se seguros em estar na escola. Uma vez que segurança é um dos aspectos que fazem parte do respeito à criança dentro da instituição.

Então, o entrelace entre a organização do tempo e do ambiente educativo mobilizado pelo adulto proporciona a vivência das crianças em um grupo e em um ambiente que as fazem ter sentido de pertencimento, de segurança, de participação e de cooperação e, conseqüentemente, um espaço e um tempo de prazer, alegria e bem querer. Uma instituição “bonita” em seu sentido de ser justa. (FREIRE, 2006).

Portanto, currículo na educação infantil é vivenciar a rotina. Nas palavras de Barbosa (2001), as rotinas são “constituídas com base em uma política social e cultural que está profundamente vinculada à emergência e à vida concreta das instituições da modernidade” (BARBOSA, 2001, p. 06). A rotina enquanto dispositivo pedagógico atua com o objetivo de estruturar, organizar e sistematizar as ações sociais, políticas e éticas, que acontecem em virtude das nossas crenças e ações. Ela age sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos profissionais que estão educando e cuidando delas.

A rotina apresenta elementos estruturantes: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividades; a seleção de materiais (BARBOSA, 2001; 2006). Estes elementos estruturam o estar da criança na instituição, como também o fazer do professor, uma vez que propiciam a organização do espaço para desenvolver suas atividades; definem o papel no processo de aprendizagem; facilitam o atendimento e o desenvolvimento do trabalho pedagógico; provocam a multiplicidade de ideias e asseguram uma estrutura temporal que se constitui num instrumento valioso para o trabalho escolar e sua organização.

Para isso, a organização do cotidiano das crianças em educação infantil pressupõe refletir sobre o estabelecimento de elementos básicos que compõem uma rotina diária, aquilo realizado com as crianças, como suas necessidades reais e imediatas (CORDEIRO, 2007). Pois numa rotina não estruturada, corre-se o risco de se perder muito tempo com atividades que não contribuem com o desenvolvimento das crianças, muitas vezes equivocadas em relação à idade e/ou ao próprio desenvolvimento global dos alunos ou mesmo sem nenhuma intencionalidade pedagógica, refletindo o descaso no atendimento. (SANTIAGO, 1990).

Bondioli (2004) afirma que pensar a rotina, refletir sobre ela, preservar a autonomia da criança e valorizar a interação como mediação da aprendizagem de mundo nos remetem a algumas reflexões, a princípios que regem o fazer pedagógico e visam ao respeito à criança e ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Paniágua e Plácitos (2007, p. 34) completam sobre estes princípios:

- Grau de continuidade/descontinuidade: a determinação das atividades tem um mínimo de continuidade e se relacionar com o episódio anterior e o seguinte, dependendo do tipo de atividade a ser desenvolvida;
- Duração e tipo de atividade do dia a dia escolar: a duração de cada atividade é atribuição do(a) professor(a) responsável pela sala de aula; cabe a ele empregar com consciência a distribuição desse tempo e refletir sobre a valorização dos saberes inerentes a essas situações;
- Colocação e ritmo dos momentos no dia a dia escolar: devemos, pois, analisar e refletir sobre a colocação das atividades e o ritmo em que as mesmas aparecem no dia a dia da escola, levando em consideração o desenvolvimento infantil e as áreas de conhecimentos específicos para a ampliação dos saberes dos alunos. Ou seja, necessita-se considerar o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos envolvidos.

A rotina tem seu valor vinculado e reconhecido na construção de espaço, ao tratar de deslocamentos espaciais previamente conhecidos e na organização de tempo, na medida em que uma sequência ocorre com uma determinada frequência temporal. (BARBOSA, 2006). Estes dados fazem parte da organização do currículo vivido na instituição, pois se trata de elementos estruturantes da organização institucional e de normatização das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidado e educação. Constituem-se em elementos integrantes das práticas pedagógicas e didáticas previamente pensadas, planejadas e elaboradas, com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição. (BARBOSA, 2006).

Nesse sentido, um currículo justo requer uma rotina que veja a criança como referencial do planejamento, como ser integral, que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo, em vivências concretas com diferentes parceiros e em distintas linguagens, demanda considerar os dois grandes eixos, as interações e as brincadeiras, assim como a indissociabilidade entre o cuidar e educar. (BRASIL, 2009). Por isso, uma rotina, gestada em uma proposta crítica vivida com as crianças, constitui condição essencial em sua formação.

Sendo assim, a rotina de que tratarmos aqui respalda-se, dentre outros autores, em Freire (1998), afirmando que o dia a dia de uma instituição faz pulsar (em diferentes ritmos) um coração vivo de um grupo, uma sequência de atividades diferenciadas que se desenvolvem num ritmo próprio, em cada grupo-classe, em cada escola, em cada rede de ensino, como descrevemos anteriormente. Ela diferencia-se do que é uma rotina pensada pejorativamente como rotineira, com um ritmo pobre, com pouca variação, muito repetitiva, homogênea, enfadonha e chata. Essa ideia em nada lembra uma escola e, sobretudo, uma escola de educação infantil em que a alegria, o prazer, o lúdico, o choro, os porquês, a curiosidade infantil fazem parte de todo um aprendizado, um aprender sobre e para a vida.

Atributos de intencionalidade, tomada de consciência e o exercício de sua função da prática educativa vai se tornando realidade na busca do inédito-viável (FREIRE, 1983), ou seja, das condições, construídas, que podem possibilitar ultrapassar obstáculos, desafios para a busca do *ser mais*, que se traduz, no âmbito da EI, em atitude de respeito à criança e na construção de um currículo vivo, em que existem contestações às forças da emancipação por parte de forças da regulação e do controle social.

Em vista disso, um currículo que tome a criança como ponto de partida exige que se compreenda o mundo que envolve o afeto, o desafeto, o prazer, a fantasia, o movimento, a poesia, as ciências, as artes, a música, a linguagem e as matemáticas e, especialmente, o brincar, como elo mediador e linguagem necessária à construção da identidade pessoal e social em suas múltiplas dimensões. O brincar enquanto linguagem simbólica propõe e traz em si um potencial criativo, originando a simbologia que envolve o mundo da criança, pois a própria experiência lúdica é geradora da realidade simbólica que permeia as demais linguagens.

Portanto, currículo é visto nesse estudo como prática pedagógica materializada na rotina, vivida com intencionalidade, objetivando a construção de conhecimentos por parte da criança, contribuindo para a formação da sua identidade. Concebemos a criança como cidadã, capaz e competente de interferir no ambiente em que vive. Para ela, a vida é algo que se experimenta.

Insistir em práticas espontaneístas é desrespeitoso, é retirar o direito da criança de ser e estar em um ambiente adequado a suas vivências. Desse modo, não há justiça curricular no espontaneísmo, pois formar um indivíduo é muito mais do que puramente treiná-lo no desempenho de destrezas. (FREIRE, 1986). Ser capaz de construir uma prática pedagógica planejada, com intencionalidade, que mobilize o interesse das crianças de modo que elas possam avançar na construção de conhecimentos é condição *sine qua non* para sua formação cidadã.

Assim, nas palavras de Santos (2013), o interesse das crianças é:

condição fundante para a construção de uma prática pedagógica humanizada e voltada para o respeito e autonomia desses sujeitos. As ações desenvolvidas junto a eles são testemunho e conteúdo da ação pedagógica. Portanto, cada gesto, cada palavra e cada olhar da professora e dos outros profissionais da educação [...] influenciam na construção da identidade e da personalidade dos bebês. (SANTOS, 2013, p. 08).

Ações desenvolvidas em uma instituição de educação infantil são, antes de tudo, ações pedagógicas e transformam-se em conteúdos para a aprendizagem da criança. Portanto, a exemplo do adulto, a capacidade de *ser mais*, que está presente nas crianças, é o ponto de partida para se pensar na humanização daquelas que participam de creches e pré-escolas, devendo-se promoverem atitudes intencionais para sua educação. Afinal, ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; nossas atitudes buscam, demonstram a segurança extremamente necessária para a construção da identidade de um indivíduo (FREIRE, 1996, p. 34).

A prática pedagógica dialógica acontece por meio da interação entre os sujeitos, tendo como centro o interesse das crianças e, com a amorosidade e a intencionalidade do professor, reforça e conduz o trabalho docente-discente. Nesse sentido, completa Freire (1996, p. 69-70):

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico. [...] Docência e discência: quem ensina, aprende também. E quem aprende, ensina também. [...] um grande valor, porque ele se insere num paradigma de educação contra-hegemônico, que tem como horizonte a humanização, a liberdade e a justiça social.

Estes são os fios que permeiam a discussão em torno das políticas públicas que nortearam a história da educação infantil ao longo dos últimos 30 anos. Não se trata de narrar sobre um percurso linear, mas povoado de tensões, de conflitos, de dissensos, mas também de consensos no campo do currículo e da educação infantil. Com esses debates, percebemos avanços em ambos os campos de conhecimento. Hoje, parece haver consenso de que há um currículo para a educação infantil, portanto, uma política de conhecimentos para esta etapa da educação básica que guarde suas especificidades, que forneça uma identidade que lhe seja própria.

No que se refere às concepções e aos princípios, o debate atual em nada lembra as concepções de criança de outrora (século XIX, em especial), visto que se passou a visualizar a criança como centro do processo pedagógico. As lutas de setores da sociedade civil em favor das garantias dos direitos das crianças tiveram êxitos e lograram conquistas fazendo, com isso, avançar a perspectiva de currículo que emana desses embates e é discutido atualmente. Tais avanços tornaram possível, hoje, pôr-se em pauta, por exemplo, um currículo com base crítica, com finalidades, conteúdos, cuja prática se efetiva na relação entre os sujeitos, com vistas à distribuição de conhecimentos de forma justa para todas as crianças, em um local institucionalmente pensado para ela, em que possa ser cuidada e educada, brincando, interagindo e, acima de tudo, sendo feliz.

Esse espaço materializa-se em uma instituição de educação infantil, com rotinas diversificadas, planejadas, baseadas em práticas pedagógicas com novas formas de lidar com os conteúdos, tempos e ambientes específicos, respaldadas em princípios e concepções que vislumbram a humanização.

Com essas lentes, buscamos compreender como o currículo é materializado na prática docente-discente, na rotina estabelecida em um centro municipal de educação infantil.

A seguir, apresentamos o percurso metodológico desenvolvido, de acordo com os objetivos de pesquisa.

4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: fazendo caminhos e conhecendo o que fazer na educação infantil

A realidade concreta nunca é, apenas, o dado objetivo, o fato real, mas também a percepção que dela se tenha. (FREIRE, 1984, p. 51)

O capítulo trata do percurso teórico-metodológico que faz a tessitura da presente pesquisa, que buscou compreender como (os)as professores(as) em efetivo exercício constroem sua prática docente a partir do processo de recepção e ressignificação do currículo prescrito para a educação infantil. A ação metodológica é mais do que um caminho ou uma estratégia tecida, é sobretudo uma elaboração do(a) pesquisador(a) em interação com o objeto de estudo e seus dados na construção do conhecimento. (SOUZA JR. *et al.*, 2010).

Tomamos o currículo como uma construção social, cultural, político-ideológica, em permanente movimento, que supre a escolarização de conteúdos, formas e orientações, representado pelo confronto dos valores, dos interesses e das posturas teóricas que vão tomando corpo e se afirmando pelas e nas ações dos sujeitos educadores e educandos. Traduzindo-se desta forma em situações de ensino, que se corporificam nas e com as práticas pedagógicas do cotidiano escolar em todos os segmentos da educação (FREIRE 2006; SANTIAGO, 2007; 1998).

Em educação infantil, compreender o currículo como prática pedagógica requer analisar como se constitui histórica e socialmente o currículo e sua concepção para essa etapa da educação básica e, com isso, a necessidade da explicitação de valores e concepções relativos aos conceitos de infância, criança e a instituição educação infantil em e na relação com essa criança, sua família e a comunidade, traduzidos nos aspectos organizacionais, materiais e financeiros necessários a sua implementação. Considera-se também a formação dos profissionais de educação com saberes específicos à etapa da educação básica em que atuam.

Essas especificidades estão pautadas em uma perspectiva crítica do currículo e em princípios relativos à instituição de educação infantil com perfil pedagógico, que se expressam na condição da indissociabilidade entre o educar e o cuidar; o desenvolvimento infantil fundado em uma concepção de criança produtora de cultura, com um intenso desejo de aprender, de conhecer e experimentar e um(a)

educador(a) que acredite nessa criança, que a respeite e entenda o trabalho docente enquanto ação e reflexão, com intencionalidade, sem perder de vista que a criança é o ponto de partida para a formulação das propostas curriculares. Para tanto, o conhecimento e a consciência crítica, a concepção ativa do ato de ensinar e aprender, com vistas a uma concepção problematizadora e humanizadora da educação, são condições *sine qua non* para esse exercício (FREIRE, 2002).

Afastamo-nos da ideia de currículo para a educação infantil como aquela voltada à escolarização precoce, na intenção de preparar a criança para o Ensino Fundamental, como condição necessária para que ela supere o fracasso escolar nos anos iniciais dessa etapa. Assim como não nos aproximamos da justificativa romântica de que na educação infantil não há necessidade de currículo; o que regeria as práticas cotidianas seriam apenas a assistência, os cuidados básicos com as crianças - alimentação, sono, higiene - vislumbrando uma concepção de educação infantil como “extensão do lar” (BRASIL, 1996).

É no caminhar da pesquisa como a atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade, atitude e prática teórica de constante busca, que situamos o nosso objeto de pesquisa: currículo como prática pedagógica docente-discente na educação infantil. Vinculamos o nosso objeto à abordagem qualitativa, segundo a qual, os fenômenos estão em interação e movimento na busca de problematizar e principalmente compreendê-los como um conjunto de reações, de práticas e de estruturas inseridas num contexto histórico (MINAYO, 2000; TEIXEIRA, 2011).

Para Minayo (2000), a organização de uma pesquisa é realizada em três fases: a fase exploratória, a fase de coleta e sistematização dos dados e a fase de análise/tratamento dos dados. Essas fases são conectadas, complementam-se em um movimento concêntrico, realizado entre idas e vindas na dinâmica inerente ao processo de produção do conhecimento, particularmente na pesquisa qualitativa, em que o(a) pesquisador(a) continuamente interage com os dados e a realidade estudada. A autora alerta ainda sobre a importância da fase exploratória, inclusive afirma que ela poderá vir a ser considerada por si só uma pesquisa. No nosso caso, nessa fase, desenvolvemos a pesquisa exploratória para delimitar campo e sujeitos da pesquisa, o que passamos a tratar em seguida.

4.1 Educação infantil em Pernambuco: um estudo exploratório

A delimitação do campo empírico e dos sujeitos da pesquisa ocorreu com a realização do estudo exploratório que procurou identificar a política de educação infantil do Estado de Pernambuco (PE). Pautou-se na seguinte questão: como se encontram a oferta da educação infantil e a situação de autonomia dos municípios na gestão da educação infantil em Pernambuco? Em que município há oferta de educação infantil consolidada?

O consolidar, nesse sentido, refere-se às ações que os municípios desenvolveram para fortalecer sua educação, criando o Conselho Municipal de Educação (CME), o Sistema Municipal de Ensino (SME), sistematizando e publicando a sua proposta curricular, além de apresentarem um quadro de professores(as) efetivos(as) habilitados, assim como uma oferta para a educação infantil disponibilizada para crianças de 0 a 5 anos em instituições próprias. As instituições próprias, nesta pesquisa, são aquelas apropriadas para o ensino de crianças de 0 a 3 anos (creches) e crianças de 4 e 5 anos (pré-escolas) que apresentam espaços adequados a essa etapa da educação básica e são geridas e financiadas pelo poder público municipal.

Para responder a essas questões, o estudo tomou como ponto de partida a busca em fontes documentais, produzindo um levantamento dos dados. Estes foram obtidos em bancos de dados digitais federais, estaduais e municipais. A saber: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE³⁹ (Informações Básicas Municipais – 2014); Base de Dados do Estado de Pernambuco⁴⁰ (BDE) (matrícula inicial na educação infantil, por dependência administrativa, segundo o tipo de ensino - 2015); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Sinopse Estatística da Educação Básica - 2015); Sites das prefeituras municipais do Estado de Pernambuco (PE). Além da consulta a banco de dados digitais, recorreremos a membros da União Nacional de Conselhos Municipais (UNCME) - PE e do Fórum em Defesa da Educação Infantil de PE (FEIPE), pessoalmente e/ou por meio de telefonemas e e-mails, com vistas a complementar e atualizar as informações.

³⁹ IBGE- <https://cidades.ibge.gov.br/> acessado em 13 de janeiro de 2017.

⁴⁰ Base de Dados de PE - Anuário Estatístico de Pernambuco IBGE, baseado no Método de Tendências, para atender a requisitos de dados do Tribunal de Contas da União. http://www.bde.pe.gov.br/estruturacaogeral/conteudo_site2.aspx acessado em 13 de janeiro de 2017.

Os dados sobre os Conselhos Municipais de Educação-CME foram localizados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Perfil dos Municípios Brasileiros - Conselho Municipal de Educação), ao passo que, para as informações sobre as cidades em que foi implantado o Sistema Municipal de Educação⁴¹, o acesso ocorreu por via de telefonemas e e-mail para a UNCME e Secretarias de Educação Paralelamente, também buscamos informações pessoalmente com funcionários, além de consultar colegas professores(as) e conselheiros(as) do FEIPE. Desse modo, pudemos complementar e atualizar os dados.

O trabalho com fontes documentais, segundo Sá-Silva *et al.* (2009), suscita obstáculos (documentos incompletos, parciais, imprecisos) e o(a) pesquisador(a) deve saber avaliar a credibilidade e a representatividade das fontes, uma vez que podem nos esclarecer sobre uma determinada realidade e assim compor nossas informações com o que estiver disponível. Assim, produzimos um levantamento que gerou dados⁴² sobre o SME e o CME. No caso de existência do CME, buscamos conhecer suas características: ano de criação, composição, número de reuniões anuais e sua função educacional.

Os dados mostraram, que em Pernambuco⁴³ a quase totalidade dos seus municípios (185) tem CME, a maioria deles criados nas décadas de 1990 e 2000 (149), em maior parte, paritários (173) e apresentaram regularidade de reuniões, em média, a cada dois meses. Por fim, quanto à natureza de suas funções, são: normativos, consultivos, fiscalizadores e deliberativos. Entretanto, sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino (SME), apenas 46 municípios executaram a implementação.

Esses dados revelaram o investimento na organização da gestão pública, quando da criação dos CME e implementação do sistema próprio de educação para o município, suas funções e atribuições. Foram organizados em dois mapeamentos:

⁴¹ Verificar quadro sistematizado sobre municípios pernambucanos que tem sistema educacional no apêndice 01.

⁴² Estas informações foram sistematizadas em um quadro disponível no apêndice 01, denominado: Municípios de Pernambuco que apresentam Conselho Municipal com funções e Sistema Municipal de Educação, de acordo com a divisão geopolítica estadual.

⁴³ Segundo dados da FIDEM/ 2000 - O Estado de Pernambuco apresenta, em sua divisão geopolítica, 12 regiões de desenvolvimento: Região Metropolitana, Agreste Central, Agreste meridional, Agreste Setentrional, Mata norte, Mata sul, Sertão Central, Sertão de Itaparica, Sertão do Araripe, Sertão do Moxotó, Sertão do Pajeú. Disponível em <http://www.bde.pe.gov.br/estruturacaogeral/mesorregioes.aspx> acessado em 13 de janeiro de 2017.

um relativo ao atendimento da educação infantil, quanto à oferta de matrículas, por dependência administrativa e o tipo de ensino (creche ou pré-escola) em PE; e outro tratou das condições de autonomia destes municípios, objeto da discussão a seguir.

4.1.1 Atendimento da educação infantil em Pernambuco

O atendimento da educação infantil em Pernambuco, segundo dados do Censo Demográfico/2010 - IBGE⁴⁴, atingiu 820.479 crianças de 0 a 5 anos, das quais 345.771 frequentavam creche ou pré-escola⁴⁵. Esse dado, por si só, já revela o elevado *déficit* no atendimento às demandas educacionais por parte do Estado de Pernambuco a essa etapa da educação infantil, uma vez que esse atendimento corresponde a quarenta e dois por cento (42%) do total. Portanto, em 2010, permaneciam sem a educação infantil formal 496.634 crianças de 0 a 5 anos.

Nos documentos disponibilizados na Base de Dados do Estado de Pernambuco (BDE), as informações podem ser visualizadas, por dependência administrativa, segundo o tipo de ensino. No ano de 2015, 323.653 crianças encontravam-se matriculados em alguma instituição de atendimento à primeira infância; desse contingente, 2.231 matriculadas em instituição estadual, enquanto os municípios foram responsáveis pelo atendimento a 185.351 crianças e a rede privada, por 135.774, conforme a tabela nº 01 a seguir:

TABELA 01: MATRÍCULA INICIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO O TIPO DE ENSINO EM PERNAMBUCO

	Estadual	Federal	Municipal	Privada	Total
CRECHE	368	-	46.220	46.452	93.040
PRÉ-ESCOLA	1.863	-	139.131	89.322	230.316
TOTAL	2.231	-	185.351	135.774	323.653

Fonte: BDE -Base de Dados do Estado de Pernambuco – 2015.

A matrícula inicial na educação infantil ocorre em maior número em instituições do poder público municipal, expressando o que diz a legislação educacional sobre sua responsabilidade com esta etapa da educação básica. Em contrapartida, o atendimento na instância estadual seguiu diminuindo, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988⁴⁶, quando a educação infantil foi

⁴⁴http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/caracteristicas_da_populacao_tab_uf_zip_ods.shtm

⁴⁵ Fonte: BRASIL. IBGE. Censo Demográfico 2010. Tabela 3.13.1.1.

⁴⁶ **Art. 211.** A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional,

sendo pouco a pouco municipalizada. Há ainda uma forte participação das instituições privadas no atendimento à educação infantil, sobretudo no que se refere àquele que se faz por meio de creches, pois, consoante dados da BDE (2015), a participação da esfera privada (46.452) chega a ser praticamente igual àquela que se mostra na esfera pública (46.588).

Ao lançarmos o olhar sobre os dados referentes à matrícula inicial na educação infantil (creche e pré-escola) no Estado de Pernambuco⁴⁷, chegamos às informações sobre a oferta a esse segmento e sua distribuição entre as regiões de desenvolvimento, conforme mostra a tabela nº 02 subsequente.

TABELA 02: DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULA INICIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE E PRÉ-ESCOLA) DE ACORDO COM A DIVISÃO GEOPOLÍTICA ESTADUAL/2015

Regiões de desenvolvimento	Rede estadual	Rede municipal	Rede privada	Total
Metropolitana	324	42.248	65.100	107.672
Agreste central	318	24.708	14.346	39.372
Agreste meridional	298	19.321	5.837	25.456
Agreste setentrional	-	13.621	6.541	20.162
Mata norte	-	13.831	10.082	23.913
Mata sul	-	17.994	11.803	29.797
Sertão central	-	6.001	1.404	7.405
Sertão de Itaparica	905	5.914	718	7.537
Sertão do Araripe	-	10.996	1.912	12.908
Sertão do Moxotó	243	7.067	2.161	9.471
Sertão do Pajeú	-	10.985	2.077	13.062
Sertão do São Francisco	110	11.505	11.908	23.523

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do INEP/ 2015.

A tabela nº 02 mostra a distribuição de matrículas na educação infantil em doze regiões, de acordo com a divisão geopolítica do Estado de Pernambuco e por tutela administrativa (pública estadual, pública municipal e privada). Na rede estadual, está presente em seis das doze regiões (Metropolitana, Agreste central, Agreste Meridional, Sertão de Itaparica, Sertão do Moxotó e Sertão do São Francisco), ao passo que a rede pública municipal e privada tem oferta em todas as regiões.

função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

⁴⁷ Obtidos em consulta à Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015, produzida pelo INEP.

Há um destaque para a Região Metropolitana do Estado⁴⁸ (RM) que apresenta a maior concentração de matrículas (107.672), longe daquela que se coloca na segunda posição, o Agreste Central (39.372). Nessa região (RM), verifica-se o alto número de escolas privadas, quando comparadas à pública. Interessante observar essa questão, uma vez que a legislação faculta ao poder público municipal a responsabilidade desse atendimento e a esfera privada tem se ampliado consideravelmente, portanto refletimos sobre a atuação da esfera pública e o cumprimento dessa legislação. As instituições públicas, sob a responsabilidade do Estado, continuam apresentando um quadro reduzido de vagas em creches e pré-escolas.

Outro aspecto a destacar nesse quadro diz respeito à diferença entre as regiões. Os sertões Central, Itaparica, Araripe, Moxotó, Pajeú são as regiões com menor investimento em creches e pré-escolas, mesmo na esfera privada. No conjunto das regiões, difere um pouco o Sertão do São Francisco, é provável que possamos encontrar explicação, por se tratar de uma região cuja economia baseia-se na pecuária e plantio de culturas de subsistência. Tem uma cidade desenvolvida, Petrolina, que alcança um dos maiores índices de desenvolvimento Humano (IDHM)⁴⁹ do Estado, além de apresentar o maior polo de produção de frutas, destinadas à exportação. É provável que esses dados possam influenciar a ampliação do atendimento à educação infantil.

Em síntese, existe uma diferenciação na oferta da educação infantil no que diz respeito à responsabilidade dos entes federados, ou por parte das esferas públicas ou privada e também quanto à regionalização, uma vez que há maior concentração do atendimento à educação infantil na RM.

4.1.2 A criação de CME e SME e a autonomia na educação infantil

A criação do CME e do SME indica níveis de autonomia nos municípios. Para aquilatar o grau de autonomia em relação à política para o atendimento na educação infantil, recorreremos à identificação dos municípios que criaram Conselho Municipal de Educação (CME) e Sistema Municipal de Ensino (SME). Nesse processo,

⁴⁸ RM: também chamada de Grande Recife (GR) possui o maior aglomerado urbano do [Norte-Nordeste](#) e o quinto maior do Brasil, com uma população de 3,9 milhões de habitantes ([IBGE/2013](#)).

⁴⁹ Ocupa o 6º lugar no ranking com os índices de IDHM 0.697; IDHM Renda 0.695; IDHM Longevidade 0.799; IDHM Educação 0.611.

utilizamo-nos de informações do IBGE (Perfil dos Municípios Brasileiros - Conselho Municipal de Educação – 2014)

O sentido de autonomia que orienta essa pesquisa é aquele voltado à participação social e política nas decisões, enfrentando os conflitos inerentes às dimensões individuais e coletivas que se expressam na distribuição do poder. Logo, do ponto de vista administrativo, a autonomia exige uma mudança nas relações sociais. Nessas relações, os indivíduos vão construindo sua autonomia, pois ela se desenvolve quando encontram um espaço antes habitado pela dependência ao outro, por conseguinte, constituem sua liberdade. (MOTTA, 2003). E contribuem para a autonomia política e administrativa em proveito da coletividade. Por esse motivo, entendemos que a participação social é uma prática de liberdade, envolve condicionantes históricos, culturais e econômicos que atuam nas relações individuais e coletivas. O aprendizado da autonomia corresponde à reinvenção do ser humano no processo de vivência coletiva. (FREIRE, 1996).

Tratando-se dos CME, que são órgãos em que a participação administrativa baseia-se na formação de comissões eleitas por tempo determinado, com essa característica, podem apresentar formas avançadas de participação e, em alguns casos, comissões de representação. (MARTINS, 2002). As decisões que são tomadas nos CME acontecem coletivamente. Nesse sentido, há necessidade de os seus membros terem uma postura política em relação às responsabilidades, fundada na ética, na liberdade, no respeito à dignidade que exige uma autonomia dos sujeitos envolvidos respaldados no órgão administrativo. (SANTIAGO, 2006a). “Nessa perspectiva, os movimentos autônomos e/ou participativos constituem o amplo cenário político e social que alimenta o antagonismo que fundamenta as relações sociais.” (MARTINS, 2002, p. 210).

Os Conselhos, em uma gestão pública, proporcionam uma maior interação entre Estado e sociedade civil e tornam-se, portanto, mediadores de qualidade e instrumentos de expressão, representação e participação da população (GOHN, 2011) ao oferecerem uma nova concepção de cidadania, na qual todos os sujeitos sociais têm o legítimo direito de deliberar sobre a gestão pública. (GUIMÃRAES, 2012; GOHN, 2011). Eles são formados por representantes do Estado, representantes da sociedade civil, com poderes consultivos e/ou deliberativos, que reúnem elementos da democracia representativa e da democracia direta. De acordo com Avritzer (2000, p. 18), são “instituições híbridas”. São órgãos que atuam na

prestação de serviços públicos (saúde, educação, transportes etc.). No caso da educação nos municípios, há quatro tipos de conselhos: Conselho da Alimentação Escolar (CAE), Conselho Escolar (CE), Conselho Municipal de Educação (CME) e, desde 1996, o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, atual FUNDEB. (GUIMARÃES, 2007).

Conforme Gohn (2011), os CME são órgãos que, apesar de apresentarem alguns pontos de fragilidade em relação a sua organização e funcionamento (nomeação do chefe do executivo para presidência do conselho; necessidade de superar limites técnico-burocráticos), ainda representam um dos canais de participação que se constituem espaços de decisão ocupados pela sociedade, referendando a autonomia dos municípios. Daí a importância na formulação e controle das políticas para a educação infantil.

Diante disso, buscamos saber como os CME de PE foram criados e como estão organizados⁵⁰. Em uma consulta feita aos documentos do IBGE 2014, obtivemos informações que possibilitam elaborar um quadro da situação. Podemos observar que no Estado de PE, em 97% dos municípios existe CME. Eles foram criados, em sua maioria (82%), na década de 1990 e 2000. Entretanto o mais antigo conselho implementado data de 1970, em Caruaru, seguido do conselho Recife em 1971, criados nessa década. Isso demonstra que no período recente a participação popular só veio a aumentar a partir dos anos 1990, quando o princípio da gestão democrática orientou a criação de conselhos como instâncias participativas na representação e ampliação da esfera pública, ampliando o fortalecimento da sociedade civil na participação nas ações do Estado⁵¹. Esse contexto corrobora os dados sobre a paridade dos CME no Estado de Pernambuco, o qual atinge 96%. Como também, em relação a sua natureza⁵² (normativos 57% (103), consultivos

⁵⁰ As informações disponíveis nesse levantamento foram dispostas em forma de quadro, disponível no apêndice 01.

⁵¹ Salienta-se que nesse período (1995-1999) o governo do estado de PE, o então governador Miguel Arraes de Alencar, instituiu uma política “do povo para o povo”, com uma proposta popular de ouvir e organizar os movimentos sociais. Na secretaria de Educação, coordenada pela professora Silke Weber, foi instituído o projeto de organização dos CME em todos os municípios de PE. Infere-se, porém, que uma política pública de incentivo a autonomia desses municípios contribuíram para que em sua maioria se efetivasse a implementação dos CME. (GUEDES, 2015).

⁵² **Normativo** – só é exercido quando existe o sistema de ensino próprio. Ele pode, assim, elaborar normas complementares às nacionais em relação às diretrizes para regimento escolar, determinar critérios para acolhimento de alunos sem escolaridade e interpretar a legislação e as normas educacionais. **Consultivo** – Responder a consultas sobre alvará, credenciamento e leis educacionais e suas aplicações, submetidas a ele por entidades da sociedade pública ou civil (Secretaria Municipal da Educação, escolas, universidades, sindicatos, câmara municipal, Ministério Público), cidadão ou

85% (153), fiscalizadores 74% (134) e deliberativos 86% (156)), em que ganha destaque o aspecto deliberativo, além de simultaneamente apresentarem mais de três atributos. Infere-se com isso que os conselhos objetivaram o gerenciamento democrático da educação municipal.

Há municípios que avançaram quanto a sua auto-organização, ao implementarem o Sistema Municipal de Educação (SME), o qual consolida a disposição legal dos elementos que se articulam para a efetiva concretização da autonomia do município. Os órgãos responsáveis pela articulação dos planos, programas e projetos educacionais no SME são as Secretarias Municipais de Educação em conjunto com o CME, em que promovem, viabilizam, administram e definem as políticas educacionais que norteiam os rumos da educação. (TOCANTINS, 2007). Dessa forma, a autonomia se explica na medida em que a atuação democrática conjunta do sistema se efetiva.

O SME é composto pelas instituições públicas municipais de educação básica; instituições privadas de educação infantil; Secretaria Municipal da Educação; Conselho Municipal de Educação (CME); Conselho Municipal do FUNDEF, o qual pode integrar o CME como Câmara; Conselho Municipal da Alimentação Escolar. Cada sistema de ensino atua em função das necessidades e dos objetivos específicos de sua região e são submetidos às diretrizes gerais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Art. 18.

Para identificarmos a existência dos Sistemas Municipais de Ensino do Estado de PE, foi realizado um levantamento a partir de três fontes: aquelas geradas pela UNCME – PE, as buscadas pessoalmente e as originadas dos sites das Secretarias de Educação, que compuseram o quadro divulgado no apêndice 01. Dentre 185 municípios de Pernambuco, 141 são subordinados ao Sistema Estadual de Educação e 46 organizaram seus SME. A tabela nº 03, a seguir, mostra a distribuição desses últimos de acordo com a divisão geopolítica do Estado.

grupo de cidadãos. **Fiscalizador** – promover sindicâncias, solicitar esclarecimento dos responsáveis ao constatar irregularidades e denunciá-las aos órgãos competentes. **Deliberativo** – essa atribuição deverá ser definida na lei que cria o conselho, que pode, por exemplo, aprovar regimentos e estatutos; autorizar cursos, séries ou ciclos; e deliberar sobre os currículos propostos pela secretaria (Secretaria Municipal de Educação, Ministério Público, Tribunal de Contas, Câmara dos Vereadores).

TABELA 03: MUNICÍPIOS QUE APRESENTAM SME DE ACORDO COM A DIVISÃO GEOPOLÍTICA DO ESTADO DE PE

REGIÕES DE DESENVOLVIMENTO	NÚMERO DE MUNICÍPIOS	NÚMERO DE MUNICÍPIOS COM SME
Região metropolitana	15	09
Agreste central	26	05
Agreste meridional	26	01
Mata Norte	19	02
Mata sul	24	07
Sertão central	08	03
Sertão Itaparica	07	02
Sertão do Araripe	10	05
Sertão do Moxotó	07	00
Sertão do Pajeú	17	08
Sertão do São Francisco	07	01
Total	185	46

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da UNCMPE, 2013

A Região Metropolitana do Estado (RM) oferece um atendimento significativo à etapa da educação infantil, também é a que concentra um maior número de SME. Dos quinze municípios dessa região, nove têm SME organizado e funcionando. Quanto às outras regiões, encontramos uma sem SME em nenhum dos seus municípios, a exemplo do Sertão do Moxotó.

Portanto, a maioria dos municípios de PE mostrou-se sem autonomia na proposição de suas ações políticas educacionais, quando não organiza seu sistema de ensino próprio. Certamente isso pode acarretar a não adequação das políticas sociais às peculiaridades locais.

A legislação faculta ao município a criação do sistema de ensino próprio ou a integração ao sistema de ensino estadual. Essa integração há de ser realizada mediante entendimento entre os dois sistemas, em que fiquem claras as responsabilidades de cada um (LDB, Art. 11 § único⁵³). A opção pela vinculação ao

⁵³ **Art. 11.** Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. **Parágrafo único.** Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

sistema estadual de educação acarreta o caráter não normativo, nem deliberativo do CME, ou seja, abre mão de sua autonomia. (TOCANTINS, 2007).

Em síntese, a criação do SME é importante para o município, uma vez que guarda autonomia, toma suas decisões e faz opções para a implementação de políticas educacionais, em razão de se tratar de uma estrutura institucional, constituída por um conjunto de elementos autônomos (órgãos e instituições, com seus respectivos profissionais, normas, planejamento, recursos financeiros e culturais), que interagem intencionalmente na política da educação. (TOCANTINS, 2007). Por esse motivo, essa ação efetiva do município é um dos aspectos que mostram a educação infantil como segmento educacional consolidado. Portanto, a existência de SME criado, implementado e em pleno funcionamento, é relevante para o nosso estudo.

O estudo explicitou ainda que, no Estado de Pernambuco, a Região Metropolitana (RM) foi o destaque quanto ao atendimento e à autonomia pública. Nela, verificamos uma maior oferta de vagas para a educação infantil e uma concentração de municípios com SME organizados (dos 15 municípios, nove possuem o SME organizado).

Nesse caso, a RM e seus municípios com SME (Araçoiaba, Cabo de Santo Agostinho, Igarassu, Itapissuma, Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Paulista e Recife) requereram aprofundamento, constituindo-se em objeto da segunda etapa do estudo exploratório, que contribuiu para refinar os dados e delinear o campo empírico e os sujeitos colaboradores desta pesquisa.

4.1.3 A educação infantil na Região Metropolitana do Recife

Após identificar a região metropolitana do Recife como a que apresentou o maior número de cidades com Conselho Municipal, Sistema Municipal e oferta para o atendimento à educação infantil, buscamos nos aproximar dos municípios dessa região que mais preenchiam os critérios estabelecidos para a seleção do campo empírico. Para tanto, aprofundando-nos, intentando identificar a existência de:

- Proposta curricular sistematizada e publicada, uma vez que se trata de um documento profícuo para o entendimento das políticas do município, um marco de exercício de autonomia no gerir de suas políticas educacionais, posto que norteará a

elaboração dos guias e dos projetos pedagógicos para as escolas, constituindo-se assim um norteador na organização da prática do professor;

- Presença de professores(as) efetivos habilitados em Pedagogia em seu quadro de funcionários. A habilitação em nível superior é uma exigência da LDB e espera-se que favoreça ao profissional entender seu contexto profissional e sua atuação reflexiva;
- Resistência e funcionamento das instituições próprias para a educação infantil no município. Um município que investe em nível financeiro e pedagógico em educação, especialmente nessa etapa de ensino, pressupõe-se que também favoreça a materialização de uma política para autonomia e um olhar diferenciado para as crianças.

A partir desses critérios e do levantamento, cujo mapeamento consta no apêndice 01, buscamos outras informações (ano da criação dos CNE; Lei de implementação do SME; caráter do conselho) de modo a complementar os dados já obtidos. Consultamos a UNCME – PE (via online e via telefone), o IBGE (cidades/2014), os sites das Secretarias Municipais de Educação e dos CME e, sobretudo, fizemos consulta direta (pessoalmente ou via telefone) a algumas Secretarias de Educação que não disponibilizaram informações sobre os SME de forma online, conforme consta no Quadro 01.

QUADRO 01: CME, PROPOSTA CURRICULAR, QUANTIDADE DE PROFESSORES EFETIVOS E DE ESCOLAS DOS MUNICÍPIOS DA RM QUE APRESENTAM SME

Região metropolitana	Ano da criação do Conselho Municipal	*Lei / Ano de implementação do Sistema Municipal de Educação	Caráter do conselho	*Tem proposta curricular? Ano de publicação?	Quantidade de professores efetivos (a)	Quantidade de escolas próprias de educação infantil (b)	Média de professor efetivo por escola própria (a) / (b)
Aracoiaba	1999	Lei 116/2004	Consultivo, deliberativo, normativo	NÃO	31	14	2.21
Cabo de Santo Agostinho	1985	Lei 920/2000	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador	NÃO	287	113	2.53
Igarassu	2003	Lei 2448/2003	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador	SIM / 2012	148	65	2.27
Ipojuca	1985	Lei 1255/2001	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador	NÃO	137	76	1.80
Itapissuma	2010	Lei 778/2011	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador	SIM/ 2010	37	11	3.36
Jaboatão dos Guararapes	1996	Lei 267/2004	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador	SIM / 2011	637	228	2.79
Olinda	2007	Lei: 5621/2008	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador	SIM / 2010	455	153	2.97
Paulista	1997	Lei: 4088/2009	Consultivo, normativo	SIM / 2012	324	125	2.59
Recife	1971	Lei 16768/2002	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador	SIM / 2015	1838	608	3.0

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do IBGE – Cidades- 2014 /*Consulta direta às Secretarias de Educação e/ou site oficial dos municípios.

O quadro nº 01 apresenta um desenho da RM com dados que perfilam a autonomia dos municípios para propor e efetivar políticas para a educação infantil, entre eles: propostas curriculares, professores(as) concursados(as) efetivos atuando em educação infantil em suas redes de ensino e escolas próprias de educação infantil.

No que diz respeito à média referente aos(as) professores(as) efetivos(as) por escola própria de educação infantil, os dados variavam entre 2,0 e 3.36 professores(as) por escola. Os municípios que apresentaram um maior quantitativo médio de professor(a) por escola foram: Itapissuma (3,36) e Recife (3.0), enquanto Ipojuca (1,8) foi o de menor razão (professor(a)/escola).

Quanto às propostas curriculares na RM, dos nove municípios que possuem SME, seis têm o documento publicado e divulgado na rede de ensino (Igarassu, Itapissuma, Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Paulista e Recife). Destas, três documentos foram publicados há menos de cinco⁵⁴ anos: Igarassu, Paulista e Recife, sobre as quais nos debruçamos. Contudo Igarassu não constou especificamente desta análise, uma vez que em sua proposta para educação infantil, não há referência ao atendimento à creche. Nas propostas de Paulista e Recife, buscamos identificar as concepções de infância como categoria social, criança como sujeito de direitos e de educação infantil numa visão pedagógica voltada, portanto, a perceber os conceitos de educar e cuidar de forma indissociável na perspectiva da humanização.

4.1.4 As propostas curriculares de Recife e Paulista

Nesta seção, abordaremos os documentos curriculares publicados e distribuídos pelas redes de ensino de Recife e de Paulista. Procuramos, nas propostas, a organização e as concepções de criança, infância e educação infantil.

A proposta de Recife, intitulada *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife/Educação Infantil*, publicada em 2015, faz parte de uma coleção de seis cadernos referentes às modalidades e etapas da educação básica (exceto Ensino Médio). O caderno destinado à educação infantil é dividido em seis capítulos. O primeiro trata da introdução: apresenta os princípios e a estrutura da proposta. O segundo expõe o contexto da educação infantil e seu marco regulatório nacional e local. Enquanto o terceiro discorre sobre os princípios e concepções da prática pedagógica que se relacionam com os fundamentos teóricos filosóficos. O quarto capítulo desenvolve as diferentes linguagens vivenciadas na educação infantil, junto às matrizes curriculares das áreas, de acordo com os eixos: oralidade, arte, meio ambiente, conhecimento lógico matemático, diversidade e valorização das diferenças e tecnologias. O quinto capítulo aborda a organização curricular, enquanto o sexto e último capítulo apresenta as considerações finais.

A proposta explicita princípios e concepções, baseados nos documentos oficiais da legislação brasileira: Parâmetros de qualidade para a educação infantil

⁵⁴ Contada a partir de 2017, quando da realização desse estudo exploratório.

(2006), Indicadores de qualidade para a educação infantil (2009); LDB (1996); DCNEI (2009). Bem como fundamenta-se em paradigmas acadêmicos: Kramer (1993, 2003, 2006), Rosseti-Ferreira e Mello (2009), Freire (1996, 1983), Oliveira (2002), Piaget (1990), Vygotsky (2003) e Walon (2007). Estes referendam uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos. Como pode ser vista nos trechos da proposta:

A ideia de criança como sujeito ativo, competente, membro de um grupo, capaz de perceber e interagir com o meio, e, portanto, construtora de conhecimento e cultura, é mais recente e deve ser contemplada no fazer pedagógico da Educação Infantil. (RECIFE, 2015, p. 16).

[...] Considera a criança como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos nas interações, relações e práticas cotidianas. (RECIFE, 2015, p.32).

Asseguram os formuladores que o documento tem como “finalidade construir um corpo comum do trabalho pedagógico das unidades educacionais” (RECIFE, 2015, p.135) da rede para fortalecimento das práticas pedagógicas, tendo a criança como centro do processo e vendo-a como sujeito histórico e de direitos.

A infância é identificada como uma categoria histórica, criada no século XVIII, portanto não única, nem universal, mas vivenciada em diferentes contextos e culturas. Assim, “a infância é pensada na Rede Municipal de Ensino do Recife - RMER, como uma categoria histórica e não como um estágio da vida”. (RECIFE, 2015, p. 32).

A concepção de educação infantil perpassa todo o documento. Traz uma visão pedagógica de educação infantil presente no encaminhamento do trabalho com os eixos de ensino, gerados a partir das linguagens infantis, nas orientações didáticas e, sobretudo, no encaminhamento das questões que tratam o educar e cuidar como base conceitual, como podem ser vistos nos excertos subsequentes:

Conceber a Educação Infantil como direito de todas as crianças, espaço de descobertas, experimentos e construções de novas aprendizagens. (RECIFE, 2015, p.15).

[...]Na Educação Infantil, a prática educativa é permeada pelo entendimento do contexto da criança nos aspectos sociais, afetivos, emocionais e cognitivos. (RECIFE, 2015, p. 26).

[...] O conceito de educar vai muito além do ato de transmitir conteúdos: é estimular o raciocínio, aprimorar o senso crítico, ampliar conhecimentos, ensejar condições, para que a criança construa sentidos através das interações com o meio social e cultural do qual faz parte. (RECIFE, 2015, p. 26).

[...] O conceito de cuidar é amplo. Dentre outras definições, pode ser entendido pela ação de preservar, guardar, apoiar, tomar conta; tem relação com auxiliar o outro na tentativa de propiciar seu bem estar. Os dois elementos (educar e cuidar) completam-se e consolidam o atendimento de qualidade na Educação Infantil. (RECIFE, 2015, p.30)

[...] Com o respaldo legal, reafirma-se a natureza educativa das unidades de Educação Infantil, de modo que o atendimento à criança é fundamentado numa perspectiva pedagógica, e não, assistencialista, como ocorria anteriormente. (RECIFE, 2015, p.30)

A proposta coerente com a legislação vigente orienta os professores a vivenciarem uma prática pedagógica (BRASIL, 2006; LDB, 1996; DCNEI, 2009), que se pauta na valorização da criança e da “educação infantil como um direito de todas as crianças, espaço de descobertas, experimentos e construções de novas aprendizagens” (RECIFE, 2015, p. 15). Apresenta os estruturantes: referencial teórico, conteúdos, objetivos e direitos de aprendizagem em todos os eixos relativos às linguagens e, por fim, nas considerações finais, expõe o processo em que a proposta foi elaborada, de forma participativa, com a representação de vários segmentos que compõem o Grupo Ocupacional do Magistério (GOM).

Com relação à cidade de Paulista, sua proposta pedagógica é datada de 2012, abarca as modalidades e etapas da educação básica, com exceção do Ensino Médio. Apresenta três capítulos: a apresentação; um texto introdutório, denominado: “Desenvolvimento sustentável com inclusão social”; e, no terceiro capítulo, o texto intitulado: “Educação numa perspectiva do desenvolvimento sustentável”. Nesse último, apresenta os fundamentos e as diretrizes (aprendizagem e cidadania, avaliação, pedagogia de projetos) da proposta. Por fim, os componentes curriculares: Arte, Ciências, Direitos Humanos, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Estrangeira Espanhol e Inglês, Língua Portuguesa e Matemática. Todos vêm precedidos de uma introdução, com reflexões em torno da fundamentação específica da área e do trabalho metodológico, em seguida, apresentam sua matriz curricular.

O texto aborda os princípios que respaldam o trabalho na escola com os estudantes. Ressalta a compreensão geral de educação, “como um direito de todos e do processo de inclusão educacional, numa perspectiva coletiva da comunidade escolar”. (PAULISTA, 2012, p.15). Completa ainda que a Secretaria de Educação, “junto ao coletivo da rede traça diretrizes, amplas e flexíveis, mas obrigatórias”

(PAULISTA, 2012, p. 15), que conduzirão o processo didático no município. A seguir, o objetivo do documento descrito na sua introdução:

Esse documento tem por objetivo oferecer subsídios para o trabalho didático pedagógico e colaborar na consolidação das escolas públicas municipais de Paulista como espaços inclusivos e de qualidade, que reconheçam e valorizem as diferenças, sejam elas de origem social, cultural, cognitiva e/ou emocionais. (PAULISTA, 2012, p. 14).

No que diz respeito à análise das concepções de criança, de infância e de educação infantil, o documento da Secretaria de Educação de Paulista traz as abordagens sobre criança em diferentes seções. No componente História, é explicitada a concepção de crianças como “sujeitos históricos que participam da realidade objetiva, juntamente com os adultos, seus responsáveis” e de educação infantil, destacando que é “assentada em princípios que contribuem para o enriquecimento das experiências vividas”. (PAULISTA, 2012, p. 152 e 153). Na seção que trata da avaliação, abordam sobre o conceito de criança, restrito a um parágrafo, conforme excerto a seguir:

Uma criança é alguém que já tem uma história singular, já tem uma tradição, já tem uma identidade. Suas formas de agir sobre o mundo se dão principalmente através das brincadeiras, como ações culturalmente contextualizadas [...] Na brincadeira a criança experimenta e expressa sua compreensão do mundo. E, como espaço de valores, é também um espaço de poder. (PAULISTA, 2012, p. 24).

A concepção de criança que a proposta apresenta está explicitada nessas seções e não fundamenta a proposta como um todo, o que torna insuficiente uma reflexão mais aprofundada sobre as concepções de infância, criança e educação infantil, conseqüentemente não auxilia o professor em sua prática pedagógica.

Com relação aos outros componentes curriculares, não foram mencionadas as especificidades do trabalho com crianças. Houve aqueles que explicitaram em seus textos introdutórios aspectos que trataram da educação infantil vinculados à abordagem do componente, a saber: Arte, Geografia, Ciências, Direitos Humanos e Cidadania, Educação Física e Ensino Religioso, Língua Portuguesa e Matemática.

Em Arte, o texto focaliza em seus três eixos de trabalho: artes visuais, artes cênicas e música. Explicita recursos metodológicos, materiais mais adequados para a exploração dos conteúdos nessa faixa etária e expõe algumas situações de atividades específicas.

Geografia traz, no texto introdutório, um parágrafo tratando da educação infantil e, na listagem das competências, elas são elencadas apenas para o grupo V⁵⁵, excluindo a creche e o grupo IV.

No componente Ciências, no que diz respeito à lista de competências, a creche não é contemplada. Para a pré-escola, é indicado o trabalho com quatro eixos (Nosso corpo, espaço e movimento; Nós, os outros seres vivos e os seres não vivos; Nós e os animais; Alimentação e saúde: necessidades imperativas). Quanto ao texto introdutório, são explicitadas algumas características do desenvolvimento das crianças do ponto de vista da Psicologia, como também, apresentado um objetivo específico da área:

[...] dentre os objetivos fundamentais do ensino de ciências, na educação infantil, destacamos alguns relacionados à formação de atitudes, [...] por exemplo, ser associado atividades que possam permitir à criança observar o mundo físico, reconhecer características de seres vivos e, mais adiante, no processo de ensinar e aprender estabelecer relações de causa e efeito entre os diversos fenômenos discutidos em ciências da natureza. (PAULISTA, 2012, p.65).

Com relação ao componente Direitos Humanos e Cidadania, são descritos conteúdos e competências para a faixa etária da educação infantil, além de comentários para a reflexão do(a) professor(a) sobre direitos humanos e a sua relação com crianças. Salientam que os(as) professores(as) sejam capazes de relacionar os conteúdos dos RCNEI com as competências elencadas no eixo: tolerância no contexto da diversidade, como mostram os excertos a seguir:

Pensar a educação para os direitos humanos e cidadania para a educação infantil, inclusive [...] para crianças de 0-3 anos, pode parecer uma tarefa pretenciosa, entretanto, se levarmos em consideração que certos princípios de todas as disciplinas são introduzidas nos primeiros anos de vida, não há razão para que os princípios dos direitos humanos e cidadania fiquem fora desta extraordinária fase de apreensão da realidade". (PAULISTA, 2012, p. 80)

[...] sugere-se que os(as) professores(as) encontrem suas próprias estratégias, e que estas sejam eficazes para relacionar os conteúdos indicados pelo RCNEI – (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), [...] com as competências propostas. (PAULISTA, 2012, p. 81)

⁵⁵ Neste município, a educação infantil está organizada em creche - crianças de 0 a 3 anos (grupos I, II, III) e pré-escola – crianças de 4 e 5 anos (grupos IV, V).

Em Educação Física e Ensino Religioso, apesar de constarem, como indicador ao trabalho do(a) professor(a), competências e conteúdos a serem tratados para a educação infantil, não há nenhuma menção, em seu texto introdutório, às especificidades desse segmento.

Sobre as línguas estrangeiras: o Inglês não consta em educação infantil, nem é indicado para o trabalho, o Espanhol sim, para as creches e pré-escolas. No texto introdutório, há informações sobre as relações entre o componente e a educação infantil e orientações para o professor, ainda que com pouca argumentação teórica, conforme pode ser visto no trecho a seguir:

Nessa fase não se devem inserir no ensino noções gramaticais e discussões de caráter linguístico. O trabalho deverá privilegiar atividades lúdicas e de caráter participativo, assegurando às crianças o desenvolvimento de habilidades esperadas para esta fase do ensino. Na verdade a inserção do espanhol funciona mais como um mecanismo que auxiliará o desenvolvimento da criança em seu caráter moral, mostrando-lhes os valores e princípios que são importantes para a formação e constituição da cidadania. (PAULISTA, 2012, p.173).

Os componentes Língua Portuguesa e Matemática trazem, em seu texto introdutório, aspectos sobre o ensino na educação infantil, porém de forma incipiente, uma vez que são áreas que apresentam diversas pesquisas e indicações para o professor nessa etapa de ensino.

A leitura das duas propostas pedagógicas revelou que a da cidade do Recife traz explicitamente seus contextos de apropriação da política local e nacional para a educação infantil, evidencia aspectos de política como: formação dos profissionais em creches e pré-escolas, um projeto político pedagógico que respalda a implementação de uma política voltada a essa etapa do ensino.

Os componentes curriculares são baseados em linguagens, organizados da seguinte forma: a oralidade, a leitura e a escrita; a formação de leitores na educação infantil; arte; conhecimento lógico-matemático; ambiente natural e social; diversidade e a valorização das diferenças e tecnologias. De igual forma, sugere, como eixos norteadores do cotidiano da educação infantil, a ludicidade e interação, aspectos essenciais concernentes à concepção de criança e de educação infantil assumida no texto.

Também são apresentados aspectos pautados na legislação vigente e nas entidades que são referência em educação infantil na área acadêmica: Associação

Nacional de Pesquisa em Educação (Anped) e na política: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

O município do Paulista, na organização do seu documento, inclui a EI em cada componente curricular; não há um texto específico abordando as concepções de criança e educação infantil que respaldam o trabalho pedagógico com esse segmento. Na maioria dos componentes curriculares, foram explicitados aspectos que tratavam do fazer pedagógico com a educação infantil, como já foi apontado anteriormente. No componente História, houve uma diferenciação, ele trouxe as concepções de crianças e de educação infantil escritas em seu texto introdutório. Outros limitaram-se a escrever em seus textos orientações didáticas, como podemos ver no trecho abaixo:

Na educação infantil o ensino e a aprendizagem das artes visuais deverão ocorrer a partir de inúmeras situações nas quais os estudantes as experimentem sensorialmente, através do tato, visão, olfato [...] diversos suportes de formas e tamanhos... (PAULISTA, 2012, p. 34)

O documento do referido município para a educação infantil apresentou argumentos conceituais frágeis, não ofereceu suporte teórico, nem ancoragem política, fragmentado e pouco articulado, tanto com a produção acadêmica, quanto com os documentos oficiais que tratam da política nacional para esta etapa. Limitou-se a traçar, tangencialmente, considerações isoladas para seus componentes, sem contextualizar as especificidades cultural e social das crianças desta cidade.

Ademais, seu conjunto não expressou uma articulação dos componentes curriculares entre si e, transversalmente, entre cada componente nas diferentes etapas da educação básica, denotando uma perspectiva segmentada de proposta curricular, uma vez que privilegia o trato “disciplinado” de cada área em detrimento da busca de sua integração.

O estudo exploratório indicou um município da RM que reunia mais elementos constitutivos das políticas para a educação infantil. Para tanto, consideramos a oferta da educação infantil, a existência de escolas próprias e professores(as) efetivos(as) (concursados(as) em seu quadro de funcionários, bem como a existência de Conselho Municipal de Educação, de Sistema de Ensino próprio e de uma proposta pedagógica própria, sistematizada e fundamentada quanto às

concepções de criança e de educação infantil. Esses foram critérios que nos levaram a definir o município do Recife como lócus da investigação.

4.2 O campo empírico: a educação infantil no Recife, contexto e política

Recife, capital pernambucana, fundada em 1534 juntamente com as capitanias hereditárias. Seu nome foi dado pela grande quantidade de recifes no litoral da região. Hoje com 483 anos, é considerada uma das grandes metrópoles do nordeste, segundo maior polo médico do País, o maior Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* entre as capitais da região nordeste do Brasil, além de uma das cidades mais visitadas por turistas. Ao todo, tem 94 bairros, distribuídos pelas seis regiões político-administrativas (RPA), sendo o mais populoso o bairro de Boa Viagem, com 122.922 residentes, e o menos populoso o bairro de Pau-Ferro, com 72 residentes. Trata-se de uma das cidades mais povoadas do Estado, possui uma população de 1.625,583⁵⁶, com uma área territorial de 218.435 km² e densidade demográfica de 7.039,64. Contava com uma população de 0 a 4 anos de 96.846⁵⁷, em 2010, dados do último censo divulgados pelo IBGE⁵⁸.

Recife possui uma rede de ensino de referência, especialmente pela sua estrutura física e de pessoal. Apresenta características diferenciadas no que diz respeito ao quantitativo de professores(as), alunos(as) e às ações pedagógicas que desenvolve. Em levantamento visto⁵⁹ sobre os aspectos estruturais e organizacionais, incluindo: atendimento às crianças, quantitativo de professores(as), orientações curriculares e ações pedagógicas, encontrou-se um retrato da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) que consolida a opção desta pesquisadora pelo campo de estudo e pelos sujeitos da pesquisa.

Em 2010, a matrícula inicial para as crianças de 0 a 5 anos foi de 46.196⁶⁰, sendo 15.825 públicas e 30.331 privadas. Já em 2015, encontramos 47.860 crianças nessa faixa etária matriculadas, sendo 15.267 em escolas públicas e 32.593 em

18 Estimativa da população em 2016, segundo o IBGE, Diretoria de Pesquisas e Indicadores sociais.

57 As crianças de 5 anos não estão incluídas nesse quantitativo, uma vez que a fonte de informação (IBGE, Censo Demográfico 2010) coloca essa idade em um outro intervalo 5-10 anos.

58 Não há disponibilização de outros índices com data posterior a 2010.

59 As informações sobre as ações pedagógicas, propostas pela RMER, foram obtidas por meio de conversa informal com uma assessora da divisão de educação infantil da RMER, informante-chave, no dizer de Minayo (2007).

⁶⁰ Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

escolas privadas. Em cinco anos, houve um aumento na oferta com mais 1.664 vagas, das quais 558 para as escolas públicas e 1.106 para as escolas privadas.

A tabela nº 04 apresenta um demonstrativo de matrículas na educação infantil.

TABELA 04: MATRÍCULA INICIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO O TIPO DE ENSINO

Município / Tipo de ensino	RECIFE									
	Total		Estadual		Federal		Municipal		Privada	
	2010	2015	2010	2015	2010	2015	2010	2015	2010	2015
Creche	11.142	17.207	24	-	-	-	4.370	5.110	6.748	12.097
Pré-escolar	35.054	30.653	355	109	-	-	11.076	10.048	23.623	20.496
Total	46.196	47.860	379	109	-	-	15.446	15.158	30.371	32.593

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

A oferta de vagas pelo poder público do Recife aumentou nos últimos cinco anos para as crianças de 0 a 3 anos, passando de 4.370 para 5.110, acréscimo de 740 vagas. Na faixa etária entre 3 e 4 anos, houve uma queda de 1.028 vagas, evidenciando assim uma baixa de 288 vagas no quantitativo geral, passando de 15.446 para 15.158. A demanda da população de crianças de 0-4 anos é de 96.846, ocorrendo uma diferença em necessidades de vagas de 50.650. Isso parece indicar a grande expansão da rede privada em 5.349 vagas no mesmo período. Apesar dessa ampliação no setor público e privado, a necessidade de vagas ainda persiste, tendo em vista a crescente demanda dessa faixa etária.

Quanto aos dados de 2017, ocorreu na rede pública municipal uma ampliação de 1.361 matrículas⁶¹, conforme mostra a tabela nº 05 a seguir:

TABELA 05: DISTRIBUIÇÃO E NÚMERO DE CRIANÇAS MATRICULADAS POR FAIXA ETÁRIA E TURMAS - RECIFE 2017

Grupos	Idade	Nº de Turmas	Nº de Crianças	Subtotais
Berçário	0 a 11 meses	40	526	10.892
G I	1 a 1 ano e 11 meses	67	1.202	
G II	2 a 2 anos e 11 meses	100	1.821	
G III	3 a 3 anos e 11 meses	112	2.078	
G IV	4 a 4 aos e 11 meses	290	4.988	10.892
G V	5 a 5 anos e 11 meses	362	5.904	
Totais		971	16.519	16.519

Fonte: Dados Preliminares de Matrícula da D.O.R. (Divisão de Ordenamento de Rede) em Fevereiro/2017.

⁶¹ Os dados da rede pública estadual e da rede privada não estão disponíveis para consulta.

Os dados indicam que na educação infantil da cidade do Recife a oferta ocorre em espaços educativos com diferentes formatos. Existem quatro tipos de instituições: Creches, Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), escolas exclusivas para pré-escolar, turmas de educação infantil em escolas regulares do Ensino Fundamental, conforme características a seguir apresentadas na tabela nº 06 a seguir:

TABELA 06: TIPOS DE UNIDADES EDUCACIONAIS EDUCAÇÃO INFANTIL - RECIFE 2017

Tipos de unidades educacionais EI	Nº de unidades
1. Creches (0 a 3 anos e 11 meses)	52
2. Creches – Escolas /CMEI (0 a 5 anos e 11 meses)	28
3. Escolas Específicas de pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses)	12
4. Escolas do Ensino Fundamental com pré-escola (com grupos III, IV e V)	143
Total geral	235

Fonte: Dados Preliminares de Matrícula da D.O.R. (Divisão de Ordenamento de Rede) em Fevereiro/2017.

As *Creches* que recebem crianças de 0 a 3 anos. Há um bom quantitativo de instituições conveniadas, mantidas por ONGs ou pela própria comunidade que são chamadas de creches comunitárias, seu atendimento acontece de forma integral e parcial. Nesse último caso, sua gestão é feita por um profissional que não precisa ser do Grupo Ocupacional Magistério (GOM).

Os *CMEI* – (Centro Municipal de Educação Infantil) agrupa crianças de 0 a 5 anos, atende em horário integral crianças de 0 a 3 anos e horário parcial para crianças de 4 e 5 anos. Sua dinâmica é diferenciada das outras instituições, na forma de gestão e na rotina. No CMEI, as salas contam com o apoio de outros funcionários, além do(a) professor(a), para as turmas de 0 a 3 anos, uma ADI (auxiliar de desenvolvimento infantil) e um estagiário. As turmas de 4 e 5 anos contam com um ADI, além do(a) professor(a). No que tange à gestão, organiza-se com um(a) coordenador(a) efetivo(a) que atua na função pedagógica; um(a) gestor(a) responsável pela ação administrativa ambos(as) pertencentes a RMER e ao GOM e um(a) funcionário(a) técnico-administrativo(a).

As *escolas exclusivas* para pré-escolar atendem crianças de 4 e 5 anos em horário parcial,⁶² Têm um diretor e um vice-diretor eleito pelo voto direto da comunidade, um coordenador pedagógico e, na sala de aula, apenas o(a) professor(a). E, *turmas de educação infantil em escolas regulares do Ensino Fundamental*. Atendem em horário parcial crianças de 4 a 5 anos. Nelas, a gestão também é feita por um diretor e um vice-diretor eleito pelo voto direto da comunidade e um coordenador pedagógico que se divide no acompanhamento à educação infantil e ao Ensino Fundamental, já que a escola conta com os dois segmentos de ensino e o(a) professor(a) atende sozinho(a) a turma em sala de aula.

A RMER atualmente conta com 971 turmas destinadas à educação infantil, distribuídas em seis grupos por faixa etária: Berçário (0-1 ano), Grupo I (1-2 anos), Grupo II (2-3 anos), Grupo III (3-4 anos), Grupo IV (4-5 anos) e Grupo V (5-6 anos) em 235 unidades de atendimento. Destas, 52 são destinadas exclusivamente à creche, 12 a escolas específicas, que contemplam apenas pré-escola, 143 escolas de Ensino Fundamental que contém salas de educação infantil e 28 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), que atendem creche e pré-escola. Vale salientar que dez destes CMEI receberam construções projetadas no padrão do programa Pró-infância⁶³. Essas informações parecem anunciar uma rede de ensino que aplicou investimentos nessa etapa da educação básica, ainda que esteja longe de alcançar a meta 01 do PNE:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 42).

Em relação às orientações curriculares, a RMER dispõe de um documento orientador, denominado Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2015)⁶⁴, elaborado por um Grupo de Trabalho formado por 35 profissionais (professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), assessores(as)). Tem por objetivo construir um trabalho pedagógico de fortalecimento da rede e da prática pedagógica docente-discente/gestora. (RECIFE, 2015).

⁶² Vivenciam o que uma das assessoras da Secretaria de Educação chama de “organização de escola”.

⁶³ Sobre o programa Pró-infância, descreveremos adiante.

⁶⁴ Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/politica-de-Ensino>>. Acesso em 13 de maio de 2017.

Além deste documento, as ações pedagógicas funcionam com mais três linhas de ação expedidas e orientadas por ofícios circulares, projetos, orientações gerais e de monitoramento da criança pelo professor (grupos 4 e 5).

No que tange aos projetos, sete temas caminham paralelos à proposta curricular de ensino: *Sonhar, planejar, alcançar: fortalecimento financeiro para famílias* e *Ateliês (são opcionais, acontecem por adesão das instituições); Brincadeiras musicais da palavra cantada, Mundoteca, Robótica: lego, Mesas educacionais, Mente Inovadora / MindLab* e o *Alfa Letrar* - apenas para os grupos IV e V- (estes últimos são vivenciados por todas as unidades educacionais).

As orientações para o(a) professor(as) relacionadas aos projetos, são disponibilizadas pela Secretaria de Educação e contemplam: ofícios circulares, tais como a indicação do tema do ano letivo, orientações para o planejamento anual, estruturado em torno do tema gerador das ações a serem vividas nas escolas, orientações para o período de adaptação etc. Os grupos IV e V recebem algumas orientações por meio do Diário Escolar, que sugerem ações para o planejamento e atividades da ação didática, a exemplo da distribuição dos objetivos e conteúdo a serem vivenciados bimestralmente. Há ainda sugestões de atividades/tarefas de Língua Portuguesa e Matemática entregues ao(à) professor(a) para uso em sala de aula, em média, duas por semana. Além disso, ainda para esses grupos, são distribuídas, para fins de monitoramento da aprendizagem da criança, orientações pedagógicas visando à diagnose bimestral em Língua Portuguesa.

Em suma, a Rede de Ensino do Recife atende à população de crianças de 0 a 5 anos, em espaços de aprendizagem diversos, como uma proposta curricular com elementos teórico-conceituais explícitos e professores(as) concursados para materializar a política de educação infantil consolidada com a prática pedagógica.

4.3 A instituição de educação infantil: campo de pesquisa e os sujeitos colaboradores

A escolha do campo empírico ocorreu a partir de um traçado que teve início com a nossa participação em um encontro coletivo para professores(as) de creche e CMEI. Nesse espaço, tivemos a oportunidade de rever colegas, aproximarmo-nos das professoras, coordenadoras pedagógicas e equipe da Secretaria de Educação do Recife. Foi um momento singular e, dessa aproximação, emergiu a indicação dos

CMEI que fizessem parte do projeto do Pró-infância em parceria com o município. Foram indicados por apresentarem uma ótima estrutura física e boas condições de funcionamento, por atenderem às crianças de 0 a 5 anos e contarem com professores(as) efetivos(as) em atuação, além de vivenciarem práticas significativas com respeito aos direitos das crianças.

O programa Pró-infância⁶⁵ é de âmbito nacional, tem como objetivo “garantir o acesso de crianças a creches e pré-escolas de educação infantil públicas, especialmente em regiões metropolitanas, onde estão registrados os maiores índices de população nessa faixa etária”. (BRASIL, 2011). Para tanto, auxilia com o apoio técnico e financeiro os municípios para a construção de instituições públicas de educação infantil, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliários. Funciona em convênio com os municípios com base num regime de colaboração.⁶⁶

No estado de Pernambuco, 150 municípios aderiram ao programa. Na região Metropolitana, seis dos 14 municípios têm unidades construídas e em atividade. Em Recife, existem dez instituições distribuídas por quatro das seis Regiões Político-administrativas (RPA) da cidade. As instituições apresentaram modelos especificados pelo programa⁶⁷, estabelecendo um critério importante para a escola do nosso campo de pesquisa: o da estrutura física de qualidade, uma vez que uma

⁶⁵ O Programa Pró-infância foi formulado pelo MEC, através da resolução nº 06 de 24 de abril de 2007, dentre as políticas de governo instituídas até então, talvez a única voltada para apoio técnico e financeiro para a construção, reforma e a aquisição de equipamentos e mobiliários para as instituições públicas de educação infantil.

⁶⁶ O município, ao aderir ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e realizarem ações pelo Plano de Ações Articuladas (PAR), pode solicitar o convênio ao programa. Em contrapartida, cabe ao município oferecer o terreno, licitar as obras e colocar a instituição em funcionamento. Quanto aos recursos financeiros, são entregues a gestão municipal para a construção da unidade, baseando-se nas diretrizes e parâmetros técnicos, fornecidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), dividido pelas fases da construção, mediante prestação de contas pelo responsável pela obra. O MEC também orienta a aquisição do mobiliário e dos equipamentos, que devem ser certificados e adequados para atender às particularidades da educação infantil.

⁶⁷ Há três tipos de projetos arquitetônicos para a construção dessas instituições: A, B ou C: **O tipo A** são construções com especificações propostas pelo proponente. No **tipo B**, o prédio deverá atender às seguintes orientações: ser térreo, ter cinco blocos, distribuídos entre as funções administrativa, de serviços e multiuso e blocos pedagógicos, um pátio coberto e área externa para playground, torre de água e estacionamento. Essa estrutura conta com oito salas pedagógicas, sala de informática, secretaria, pátio coberto, cozinha, refeitório, sanitário, fraldário, adaptados para pessoas com deficiência. Tem capacidade de atendimento de 240 crianças com até 5 anos de idade em dois turnos, ou 120 em horário integral. Quanto ao **tipo C**, trata-se de uma escola de educação infantil, com capacidade de atendimento de 120 crianças com até 5 anos de idade em dois turnos, ou 60 em horário integral. A estrutura conta com quatro salas pedagógicas, sala de informática, secretaria, pátio coberto, cozinha, refeitório, sanitário, fraldário, adaptados para pessoas com deficiência. Divididas em quatro blocos: administrativo, de serviços e dois pedagógicos. Na área externa, ficam o playground, caixas d'água e estacionamento. (LORENZONI, 2017; SANTOS, NUNES E FALSIANO 2015).

estrutura física e material que oferece boas condições de trabalho ao(à) professor(a) valoriza as especificidades da criança e contribui para uma prática mais efetiva.

Assim, para maior aproximação com o campo, em outubro de 2017 foi realizada uma visita à Divisão de Educação Infantil (DEI) da Secretaria de Educação do Recife, quando recolhemos informações (endereço, nome e telefone das gestoras) sobre as dez unidades do projeto Pró-infância no município a fim de conhecermos as instituições e apresentar nossa intenção de pesquisa, objetivando verificar a receptividade dos membros da escola para o trabalho.

Posteriormente, conhecemos cada unidade, quando fizemos visitas com a finalidade de nos inteirarmos da história da construção da instituição e identificar se aquele CMEI atendia aos outros critérios estabelecidos *a priori* para o campo: CMEI com professores(as) efetivos(as), com licenciatura em Pedagogia e experiência de atuação na etapa da educação infantil e que tenha como gestor(a)/coordenador(a) administrativo-pedagógico um(a) professor(a) do GOM.

Nos CMEIs, o contato inicial ocorreu com a gestão e em algumas instituições com a coordenação. Nesse momento, fomos apresentadas às professoras e expusemos o teor do projeto da pesquisa. Fizemos os esclarecimentos sobre os objetivos e os critérios da escolha do campo. Solicitamos a permissão da gestão e das professoras para a realização da pesquisa em sua unidade; houve uma grande receptividade, tanto por parte da gestão e da coordenação, como das professoras.

Com relação à estrutura física, chamou atenção a exibição de murais com comunicados da rede e da própria instituição, assim como a produção das crianças e desenhos para a decoração feitos pelo professor. Em algumas, apenas desenhos produzidos pelas crianças, em outras, pela professora e em outras, a autoria das duas aparecia nos painéis. Víamos nas paredes o trabalho desenvolvido em relação às temáticas vivenciadas e alguns aspectos da rotina das crianças.

Ainda em relação à estrutura física, identificamos três unidades do tipo B, três do tipo C e quatro com projeto próprio (A). Salas amplas, todas bem equipadas e agradáveis, claras, utilizando-se da luz do sol, além de climatizadas. Grandes pátios como espaço comum, parque, biblioteca, sala para as mesas interativas (projeto “Mind Lab” trazido pela Secretaria de Educação). Em duas delas, o espaço externo não estava sendo usado por falta de estrutura e manutenção.

Em relação ao atendimento, quatro unidades atendem crianças de 1 a 5 anos; cinco, de 0 a 5 anos e uma unidade, 0-3 anos. As crianças de 0 a 3 anos são

atendidas em horário integral, enquanto as de 4 e 5 anos em horário parcial. Quanto ao corpo docente, em sua grande maioria, são licenciadas em Pedagogia. Em todas as unidades visitadas, entre as professoras que atuam com as crianças de 0 a 3 anos, foco de nossa atenção, apenas uma tinha como formação inicial Psicologia. Em nossa primeira visita, percebemos as crianças felizes, vivenciando as atividades propostas.

A visita aos CMEIs oportunizou o contato com cada instituição e uma aproximação com os sujeitos colaboradores da pesquisa, professores do berçário (crianças de 0-1 ano), grupo I (crianças de 1-2 anos), grupo II (2-3 anos), grupo III (3-4 anos). Vale salientar que, em uma pesquisa qualitativa, os sujeitos não são um objeto da realidade, de usufruto do(a) pesquisador(a), mas um ser ativo, com suas crenças, valores e significados, portanto, são protagonistas das práticas que acontecem no interior da instituição. (ANDRÉ, 1995). Nesse sentido, nossa atitude em relação aos sujeitos participantes foi de respeito, confiabilidade e parceria.

O contato com os dez CMEIs possibilitou, além de um melhor reconhecimento do campo empírico, verificar que dentre eles, o CMEI *Juntos Somos Fortes* foi aquele que mais adequou-se aos critérios estabelecidos, bem como se mostrou receptivo. Todas as professoras têm Curso de Licenciatura em Pedagogia, atuam há pelo menos quatro anos na educação infantil e demonstraram interesse pela pesquisa.

No que concerne ao acolhimento da pesquisadora, manteve-se aberto a uma boa relação ao longo dos cinco meses de coleta dos dados, que se revelou fundamental para a compreensão das relações que se estabeleceram nessa instituição de educação infantil. É importante reconhecer que foi gratificante conviver com as crianças, os funcionários e, em especial, as professoras, a coordenadora e a gestora.

4.3.1 O CMEI: campo de pesquisa

O CMEI *Juntos Somos Fortes* é uma construção que segue o modelo tipo A do Pró-infância. Trata-se de um prédio com primeiro andar, com acesso por rampa de dois lances. Sua estrutura física é dividida em três blocos: administrativo, de serviços, pedagógicos, um amplo pátio coberto e uma área externa pequena (sem funcionamento, necessitando de manutenção), além de uma caixa d'água.

O bloco das salas de aula localiza-se no primeiro andar e contempla cinco salas (berçário com solário, lactário, banheiros para crianças dos grupos 01-04/05). Sala do projeto mesas interativas, biblioteca, dois banheiros para crianças. No térreo, no bloco administrativo: secretaria, três salas pequenas (recepção, almoxarifado para materiais pedagógicos), dois banheiros para adulto, adaptados para pessoas com deficiência, um banheiro para crianças. Por fim, o bloco de serviços: refeitório, cozinha, duas salas pequenas para serviços (lavanderia, almoxarifado geral).

No geral, trata-se de uma boa estrutura física, suas salas são amplas, todas bem equipadas e claras, utilizando-se da luz do sol, além de climatizadas. São salas agradáveis, atendem crianças de 0 a 5 anos, em horário integral para os grupos do berçário ao grupo 3 e parcialmente os grupos 4 e 5.

As funções administrativo/pedagógicas são assumidas por uma gestora, uma coordenadora pedagógica, uma auxiliar administrativa⁶⁸, seis professoras, nove ADI, dezesseis estagiários, três serviços gerais e dois porteiros. A proporção de adultos x crianças em cada sala é de cinco crianças para um adulto no berçário e grupos 1, 2, 3, no horário da manhã; nos grupos 4, 5, é de um adulto/dez crianças no seu horário de atendimento.

Participamos efetivamente da vida do CMEI: das reuniões pedagógicas em que foram planejados, avaliados e discutidos os projetos e eventos a serem vivenciados, como também abordadas as questões mais administrativas. Presenciamos a relação com os pais; festividades e a rotina das salas do berçário ao grupo 3. Interessou-nos saber como se materializava a prática docente-discente na instituição, como ocorria a dinâmica da relação professor- aluno em todos os momentos da rotina, seja nas atividades planejadas pelas professoras nas salas temáticas, seja nos momentos de higienização e alimentação. Noutras palavras, o currículo em movimento. Especificamente, a dinâmica que antecede e circula o trabalho do professor com as crianças.

Assim, nosso objeto de observação, análise e discussão são as atividades que focam a relação docente-discente, sem perder de vista as relações que acontecem no movimento da instituição como um todo. Nesse processo, também foi

⁶⁸ Por ocasião da pesquisa encontrava-se de licença médica

importante visualizarmos o trabalho do apoio à dinâmica dos grupos, especialmente dos(as) estagiários(as) e do(a) ADI.

No início das observações, chamou-nos atenção a forma como a gestão e a coordenação conduzem a disposição didática da rotina vivenciada em salas temáticas do grupo 01 ao grupo 03, articulada entre professores, ADI e famílias, uma demonstração de organização e segurança na condução da dinâmica do CMEI. Isso passou a exigir uma atenção particular para entender como e quais os conteúdos, procedimentos e saberes são articulados na relação docente-discente durante esse tempo real vivenciado, onde e quando se concretizam as relações pedagógicas. Nesse sentido, tornou-se possível desenvolver o processo de compreensão e apreensão da prática pedagógica das professoras do CMEI em foco, no intento de reunir informações que demonstrem como o currículo é vivido em uma instituição de educação infantil.

4.3.2 Os sujeitos colaboradores da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram professoras que fazem parte do quadro efetivo do CMEI *Juntos Somos Fortes*, as quais são responsáveis pelas salas do berçário e dos grupos 01, 02, 03. Apresentam idades entre 30 e 43 anos e todas acumulam experiência em educação infantil, como também fizeram licenciatura plena em Pedagogia e especialização. A professora do grupo 3 tem mestrado em Psicologia Cognitiva. Das quatro, três atuam no CMEI desde sua inauguração em 2014. O seu tempo de experiência com a docência varia de 5 a 12 anos. Tais informações podem ser vistas, a seguir, no Quadro 02:

QUADRO 02: SUJEITOS DA PESQUISA/TITULAÇÃO/TEMPO DE SERVIÇO

Professoras	Graduação/ano conclusão	Especialização/ ano conclusão	Tempo de serviço em docência na educação infantil	Tempo de serviço no CMEI <i>Juntos Somos Fortes</i>	Idade
Berçário	Pedagogia UFPE/ 2004	Gestão de pessoas – IBEX/ 2005 Gestão e coordenação pedagógica- ALFA/2015 Primeira infância- UFRPE/2017	9 anos	5 anos no CMEI	30
Grupo 1	Pedagogia UNIVERSO/2017	Psicologia/UFPE Educação Infantil/UFPE	8 anos	5 anos no CMEI	-
Grupo 2	Pedagogia UFPE/2010	Gestão e coordenação UFPE/2014	5 anos	5 anos no CMEI	32
Grupo 3	Pedagogia UFPE/2011	Psicopedagogia UNICAP/2014 Mestrado em Psicologia cognitiva- UFPE/2016	5 anos	3 anos no CMEI	30

4.4 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Na fase de campo, produzimos dados por meio de procedimentos e instrumentos que proporcionassem uma interação constante da pesquisadora com o campo empírico. Elegemos a observação participante das práticas vividas nas salas de aula do CMEI, além da pesquisa documental, importante procedimento para que pudéssemos ampliar o entendimento necessário à contextualização histórica da RMER e, por conseguinte, da instituição selecionada.

4.4.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental tem como fundamento compreender o social, favorecer a observação do processo de maturação dos grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos e práticas (CELLARD, 2008), que possibilitem o aprimoramento de ideias e a descoberta de novos conhecimentos e informações para delimitar a escola como campo empírico. Esse tipo de pesquisa possibilita desvelar aspectos quanto ao objeto, uma vez que os documentos informam sobre um momento da história dessa rede de ensino e influenciam a vivência do presente pelos seus atores sociais. (LÜDKE; ANDRÉ, 2001; MINAYO, 2007). Nomeamos o *corpus* documental, as fontes que orientaram e indicaram a organização, os critérios para o currículo da RMER, e, conseqüentemente, a ação do professor em sua prática pedagógica.

Analisar a documentação teve a finalidade de contribuir para a compreensão das bases das políticas curriculares - diretrizes, princípios, conceitos e ações - para a educação infantil, assim como as orientações para as práticas do currículo: procedimentos, atitudes e saberes específicos a essa etapa da educação. Para tanto, selecionamos os documentos: Política de ensino da Rede Municipal do Recife; dois ofícios circulares para orientações pedagógicas; além do planejamento de aula das professoras observadas, que referenciaram a feitura da política de ensino da RMER, que favoreceram perceber as relações existentes entre a política local e a sala de aula. Como pode ser visto no quadro nº 03 a seguir:

QUADRO 03: CORPUS DOCUMENTAL – EDUCAÇÃO INFANTIL

Autoria	Corpus documental	Ano
Documentos produzidos pela Secretaria de Educação	Política de ensino da Rede Municipal do Recife	2015
	Ofício circular 13/2018: orientação para o período de adaptação	2018
	Ofício circular 17/2018: orientações sobre o ano letivo na RMER	2018
Produção das professoras	Planejamento de aulas	2018

Fonte: a autora

A análise documental foi feita com base na análise temática. (BARDIN, 2011). Em todos os documentos, procuramos identificar os temas significativos que teriam norteado as concepções de educação infantil e de criança, como também aspectos que orientam as práticas do currículo.

O primeiro documento analisado para a contextualização do objeto foi a proposta curricular da rede municipal de ensino da cidade do Recife. O documento traz os elementos norteadores da prática pedagógica docente-discente vivida nas escolas municipais, permitindo construir o entendimento sobre as concepções de educação infantil referentes aos conceitos históricos e da legislação sobre a infância e a criança, como também aspectos que orientam as práticas do currículo: princípios da prática pedagógica, elementos constituintes da prática pedagógica e organização curricular.

As orientações curriculares que a Secretaria de Educação propõe para as escolas da rede são divulgadas em ofícios circulares, enviados para os gestores via e-mail. Destacamos dois deles, por interferirem diretamente na organização da prática pedagógica institucional dos CMEI. O primeiro - Ofício circular nº 13/2018 de 23 de janeiro de 2018 - tratou da organização do período de adaptação para as crianças de 0 a 5 anos. O segundo - Ofício circular nº 17/2018 de 30 de janeiro de 2018 - abordou a apresentação da temática anual para todas as escolas da rede municipal. Neles foram trazidas sugestões de atividades para o planejamento pedagógico, assim como sugestões de recursos e as ações com datas especificadas para as culminâncias dos subtemas para o trabalho com o projeto. Os planejamentos das docentes foram analisados com base na temática que indica as iniciativas da professora na seleção e organização do trabalho pedagógico, assim como os procedimentos que ela constrói/dispõe para realizar esse trabalho.

4.4.2 A observação participante

A observação participante, um dos procedimentos mais importantes para a coleta de informações na pesquisa qualitativa, possibilitou à pesquisadora criar uma relação de conhecimento com seu objeto de estudo, como um fenômeno concreto da vida social, estabelecido em uma rede de significados socialmente compartilhados. (VIANNA, 2007; TURA, 2011). Por isso, a ideia de “participante” pressupõe um compartilhamento, uma interação com a situação estudada e esse caminho é de mão dupla: interagimos com a situação, afetando-a e sendo por ela afetados. (ANDRÉ, 1995). Todavia vale salientar que, como em qualquer técnica de pesquisa, ela não é neutra. Durante a observação, realizamos registros sobre a prática pedagógica no cotidiano da instituição/CMEI, um ambiente social, com identidade própria capaz de absorver elementos vindos do exterior, trabalhá-los internamente, ressignificá-los, por meio de uma dinâmica especial, única. (FORQUIN, 1996). Por esse motivo, ratificamos a observação como procedimento básico desta pesquisa para a coleta e produção dos dados, tendo em vista nossa preocupação em compreender como as professoras constroem sua prática docente-discente, recepcionando e ressignificando os conteúdos anunciados no currículo prescrito.

O diário de campo foi um instrumento fundamental para os registros da observação. Ele serviu de suporte às observações para registro dos gestos, impressões e acontecimentos evidenciados nos processos dialógicos de sala de aula. Recomenda Minayo (2000) que o diário de campo seja um aliado inseparável das observações, por possibilitar o registro de impressões pessoais, conversas informais, comportamentos e falas contraditórias, manifestações dos interlocutores diante dos pontos observados, entre outros. O diário, conforme preceituam Bogdan e Biklen (1994), propicia ao investigador elaborar um registro escrito e sistemático do que ouve e observa, inserido no mundo que pretende estudar, incluindo as pessoas, suas práticas e tentar conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar sua confiança.

No processo de observação, ocorreram registros fotográficos que foram usados como instrumento de apoio ao diário de campo. Essa decisão metodológica inscreve-se como necessária, porque, não raramente, durante a observação, confrontamo-nos com uma multiplicidade de estímulos e, certamente, diante de

situações complexas, o registro oportunizou a revisão das ações vividas pela professora junto ao grupo de crianças em suas práticas cotidianas, a rotina da sala, sua organização pedagógica, de modo a evidenciar as situações o mais realisticamente possível. Ao observar, é humanamente impossível ver tudo. (VIANNA, 2007). Assim, as fotografias auxiliaram para reiterar algumas situações e extrair possíveis dúvidas durante o processo analítico.

As observações foram feitas e transcritas pela própria pesquisadora no período de primeiro de fevereiro de 2018 a 21 de junho de 2018⁶⁹. Nesses cinco meses de convivência com a equipe e as crianças no campo de pesquisa, foi possível participar das reuniões pedagógico-administrativas, festividades e atividades das turmas do berçário até o grupo 03, ficando em média dez dias letivos em cada turma, perfazendo um total de 48 dias no CMEI.

Nesses 48 dias, foram feitos registros descritivos diários que originaram posteriormente cinco relatórios gerais: um que descreveu a rotina da instituição e outros quatro correspondentes a cada turma observada.

Para efetivarmos a organização e tratamento dos dados, retomamos nossos objetivos com a finalidade de realizar a leitura flutuante, como recomenda Bardin (2011). Posteriormente, fizemos a leitura mais rigorosa para a codificação das informações dos relatórios e categorizamos os dados com temas vivenciados na rotina diária de atividades do CMEI: os ateliês, onde se sobressaíram as brincadeiras e as linguagens e os cuidados pessoais: alimentação e o banho. Para a categorização e tratamentos dos dados, veremos a seguir a abordagem em que este estudo baseou-se.

4.5 Organização e tratamento dos dados

O processo de organização e tratamento dos dados constitui, segundo Minayo (2000), a terceira fase de uma pesquisa, na qual se faz o tratamento por inferências e interpretações dos dados coletados. A organização e o tratamento dos dados integram o ciclo da pesquisa e este não ocorre de forma estanque, mas sim

⁶⁹ Nesse período, houve duas interrupções no atendimento na creche. A primeira, por nove dias, greve dos professores da rede e outra por três dias greve dos caminhoneiros do Brasil, que reduziu o abastecimento de combustível, impossibilitando o transporte dos funcionários.

entre idas e vindas, nas quais as etapas combinam-se, complementam-se e conectam-se entre si.

Assim, nossas lentes voltaram-se à ampliação e compreensão das categorias teóricas principais: currículo, prática pedagógica e educação infantil. Elas “traduzem os pilares para a reflexão conceitual, tanto no trato com a literatura, quanto no contato com os dados”. (SOUZA JÚNIOR, MELO E SANTIAGO, 2010, p. 37).

Para a organização e o tratamento dos dados, recorreremos à Análise de Conteúdo (AC), conforme preconiza Laurence Bardin (2011). Segundo Bardin, a AC é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). O interesse reside, não na descrição dos fatos pura e simplesmente, mas sim no que estes irão nos apresentar depois de tratados. Dentre os tipos de análise sugeridos pela autora, optamos pela análise temática categorial, a qual consiste em descobrir os núcleos de sentidos que compõem a comunicação, por meio dos momentos apontados como necessários a essa construção, a saber: a pré-análise, realizada com vistas à organização dos dados, composta de três tarefas: a leitura flutuante; a constituição do *corpus* e a formulação das hipóteses e dos objetivos. A primeira consiste na leitura exaustiva do material, de modo que o(a) pesquisador(a) possa impregnar-se do seu conteúdo na iminência da construção de hipóteses emergentes. A constituição do *corpus* versa sobre o conjunto de documentos que serão analisados. Sua organização implica escolhas que respondem a algumas regras de seleção e validade (exaustividade, representatividade, pertinência). E por último, mas não necessariamente no final, a organização da análise, uma vez que entendemos serem tarefas que se apresentam em movimento espiral: a formulação das hipóteses e dos objetivos, que consiste em explicitar e precisar as direções da análise, que funcionam em um processo. (BARDIN, 2011; MINAYO, 2000).

Para a realização da análise, foi necessária, antes de tudo, a categorização dos dados, visando encontrar um caminho de ordenação da realidade para apreendê-la conceitualmente.

No processo de análise dos dados construídos por meio do recurso de observação, foi feita referência à organização da instituição de educação infantil, fato que consideramos significativo para a compreensão do currículo enquanto prática pedagógica docente-discente, materializada em sua rotina, aspecto da realidade estudada, que possibilitou estabelecer as seguintes categorias empíricas

selecionadas a partir da interpretação e da inferência dos dados: ateliês/salas temáticas; espaços diversificados e cuidados pessoais. A partir dessas categorias, outras subcategorias possibilitaram a organização dos dados: as brincadeiras, as linguagens, alimentação e o sono. Tais categorias refletiram as propriedades/aspectos e as relações da realidade objetiva com os graus do desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais. (SOUZA JÚNIOR, MELO E SANTIAGO, 2010). Tendo em mente esse requisito, buscamos identificar como o currículo foi implementado enquanto prática pedagógica na educação infantil com crianças de 0-3 anos, objetivo que nos moveu em cada etapa da organização dos dados.

Desse modo, em cada etapa da análise, íamos identificando quais e como os elementos da prática pedagógica docente-discente vivenciada reportavam-se à política de ensino da rede municipal de Recife, quando eram ressignificados e sinalizados e quais os princípios e concepções que norteavam as ações planejadas pelo docente para as atividades com as crianças.

A leitura flutuante, em se tratando de pesquisa documental, permitiu o aprofundamento e a intimidade com os dados coletados e produzidos, possibilitando uma primeira organização deles, ao passo que íamos construindo o entendimento sobre a política de ensino da Rede Municipal de Ensino. Alguns ofícios circulares expedidos pela administração e os planos das professoras, documentos que fazem o currículo e que interferem diretamente na prática docente-discente, mereceram uma leitura cuidadosa, da qual resultou a análise, que teve como uma das preocupações a identificação dos seus princípios e concepções, como também orientações práticas para viabilizar o trabalho no CMEI investigado.

No caso do registro das observações do cotidiano, feito em diário de campo, a leitura flutuante das informações resultou na organização de quatro relatórios gerais, um por grupo de crianças, composto dos dados produzidos durante os cinco meses de imersão no campo de pesquisa. Esses relatórios sinalizaram que, na organização do CMEI, a rotina disposta em ateliês destacou-se como um diferencial que garantia que os princípios de interação e brincadeiras acontecessem e a relação entre educação e cuidado se apresentasse de forma indissociada.

A exploração do material deu-se por meio de operações de codificação, decodificação e enumeração, em função da transformação dos dados brutos, tratados de modo significativo e válido, para alcance do núcleo de compreensão do

texto. Percebemos assim a articulação presente entre os documentos oficiais produzidos pela rede municipal do Recife e a prática pedagógica vivida no CMEI *Juntos Somos Fortes*. Esta etapa confirmou e ampliou elementos sinalizados na pré-análise. E à medida que explorávamos os dados, iniciávamos a etapa de tratamento e interpretação dos resultados, que nos conduziu, por meio da categorização, a identificar os sentidos presentes, as aproximações entre a proposta curricular do município e a organização da instituição e os planos semanais das professoras. Vimos que as atividades e os conteúdos apontados estão de acordo com a organização da instituição e dos elementos constituintes da prática pedagógica fundamentados na proposta curricular do município.

A prática pedagógica docente-discente que materializa o currículo resulta da articulação de suas relações com seus pares, com as crianças e com os documentos. É nessas inter-relações que a prática é construída e reconstruída. Dessa forma, na intenção de sabermos como essa prática acontece em um CMEI, com crianças de 0 a 03 anos, é que realizamos as análises em exposição nos capítulos seguintes, iniciando com a análise dos documentos elaborados pela Rede Municipal do Recife para, em seguida, tratarmos da prática pedagógica docente-discente vivida.

5 O CURRÍCULO PRESCRITO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE RECIFE

[...] a consciência da prática implica a ciência da prática embutida, anunciada nela. Desta forma, fazer ciência é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas, dos que repousavam à espera do desnudamento. (FREIRE, 1994, p. 102)

O entendimento da política e da prática pedagógica docente-discente no município de Recife (PE) constituiu-se no processo de análise de documentos oficiais e da prática docente-discente vivenciada em uma instituição de educação infantil. Inicialmente nos debruçamos sobre os documentos que orientam essa política, com seus fundamentos e concepções. No capítulo seguinte, refletiremos, a partir dos dados empíricos, sobre a prática vivida pelas professoras responsáveis pelas turmas de crianças de 0-3 anos, objetivando caracterizar como o currículo prescrito é recepcionado e ressignificado pelas professoras.

De início, tomamos como objetos de análise o documento: *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2015)*; os *ofícios circulares*, encaminhados pela Secretaria de Educação que pautaram orientações didáticas para as instituições de educação infantil, os *planos de aula das professoras*, durante o período de observação em cada sala de aula (fevereiro a junho de 2018), além de sinalizar como acontece a organização do tempo e do espaço pedagógico no CMEI.

5.1 Proposta curricular da Rede Municipal do Recife

A proposta curricular da cidade do Recife (PE) traz os elementos norteadores da prática pedagógica docente-discente estabelecida para as instituições de ensino de educação infantil. Lançada em 2015, sua construção deu-se por uma equipe de 35 técnicos(as), professores(as) da rede municipal de ensino e 24 assessores da academia, que se organizaram em Grupos de Trabalho (GT), por área do conhecimento, cujo trabalho conjunto resultou no documento divulgado. Para a sua implementação, foram realizadas mais de 50 reuniões ao longo de dois anos de

atividades⁷⁰. O texto publicado contou com a seguinte estrutura: introdução; 1 - A construção histórica e social da educação infantil; 2 - Política da rede municipal do Recife para a educação infantil: explicitando princípios e concepções; 3 - Multiplicidade de experiências e linguagens na educação infantil, eixo para o trabalho com as crianças: oralidade, escrita e leitura, Arte (dança, música, teatro, artes visuais), a dimensão socioecológica (ambiente natural e social), o conhecimento lógico-matemático, diversidade e valorização das diferenças e as tecnologias. Os principais temas discutidos que fundamentam a política de ensino do Recife foram explicitados com destaque para a ação político-pedagógica para a educação infantil e o currículo na educação infantil.

No que se refere à educação infantil (EI), encontramos as concepções históricas de infância, criança e educação infantil e quanto ao currículo destinado a essa etapa, destacam-se os princípios e elementos constituintes da prática pedagógica docente e sua organização curricular.

Utilizamos-nos, para a análise do referido documento, das categorias analíticas pré-estabelecidas, geradas com o referencial teórico deste estudo. Isto é “Educação Infantil” e “Currículo na Educação Infantil”, com a intenção de responder aos objetivos propostos, mas também devido às características do material analisado.

5.1.1 Educação infantil: concepção e contexto

A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife-Educação Infantil (proposta curricular da rede municipal) trata das concepções históricas de infância e criança e suas relações com as mudanças nos contextos: social, econômico, político e cultural de cada época. Defende a infância como categoria social, concepção surgida no século XVIII, baseada nos paradigmas de liberdade, autonomia e independência. Diferentemente da ideia de infância apenas como faixa etária, estágio da vida da criança, inocente, frágil e dependente, essa visão ampliada de infância parte da premissa de que existem várias infâncias, relacionadas aos aspectos sociais e culturais de cada povo.

Na mesma direção, é traçado o caminho das concepções de criança, apresentadas ao longo da história, porém maior referência se dá à criança como

⁷⁰ Informações disponíveis em: <<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/projetoseacoes>>. Acesso em: 08 de maio de 2017

sujeito de direito, sujeito ativo, membro de um grupo, capaz e competente para interagir com o meio, construir conhecimento e produzir cultura. Aponta como marco regulatório para o fortalecimento dessa concepção a Constituição Federal de 1988, que ampliou os direitos das crianças, entre eles, o direito a ter direitos, sendo estendida aos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil - PQEI (2006) e nas DCNEI (2013). Entender a criança como ser em desenvolvimento, sujeito histórico e de direitos é a concepção defendida na proposta curricular da rede de Recife e que orienta as ações pedagógicas a serem vivenciadas nas instituições de educação infantil.

Nesse contexto, a proposta demarca seu posicionamento, quando afirma que:

[...] as concepções contemporâneas de criança e infância são fundamentadas pelo cenário histórico de cada época, em diálogo permanente com as teorias do desenvolvimento humano que circunscrevem a forma como se compreende a ontogênese infantil, e o processo de ensino e aprendizagem que consolida a formação do ser crítico, interativo e ativo. (RECIFE, 2015, p. 17).

As concepções de infância como categoria social e de criança como sujeito histórico e de direitos sugerem uma prática de educação infantil educativa, pautada no direito da criança à educação. Sua finalidade e sua função social vão além do cuidar, característica da função higienista ou apenas de guarda e assistência, próprias da concepção assistencialista.

Desta feita, aponta como contexto de atuação a educação como direito, baseado nos princípios políticos de solidariedade, liberdade, participação e a justiça social. Nessas condições, ressalta-se o atendimento às crianças respeitando a legislação vigente, assim como a garantia de direitos ao conhecimento e à aprendizagem com base nas interações e brincadeiras. Destacado em sua proposta curricular:

[...] a Política de Ensino da Educação Infantil do Recife (RMER) pretende promover a unidade das ações pedagógicas nas instituições de ensino, garantindo os direitos de aprendizagem das crianças com base nas interações e brincadeiras. (Recife, 2015, p.13)

A proposta aborda as questões da formação dos professores e a relação com as famílias como espaços privilegiados de construção do conhecimento a favor do desenvolvimento das crianças e dos adultos numa relação recíproca de parceria para as aprendizagens.

Assim, a formação dos profissionais da educação infantil das instituições de ensino da Rede municipal do Recife é enfatizada na política curricular da cidade como condição para a efetivação das orientações contidas no documento. Nesse sentido, é discutida a necessidade de se repensar a formação continuada, especialmente para os professores, visando ao aprendizado baseado na troca de experiências, no diálogo com os pares, com a academia e com a comunidade.

Nessa direção, a atuação dos profissionais das instituições que trabalham com a educação infantil, professores(as), gestores(as) e o Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI) tem como orientação o trabalho integrado com as famílias. Segundo o documento (RECIFE, 2015), a qualidade do atendimento à criança passa pela interação da família com a creche e pré-escola. Ambas as instituições, cada uma com seu papel social, são responsáveis pela aprendizagem cultural e social que a criança vive, logo, possuem a função de facilitar a convivência da criança nos diferentes contextos. O diálogo torna-se assim ferramenta indispensável nessa interação. Como pode ser visto nos seguintes excertos:

A família e a instituição educacional constituem instâncias fundamentais na formação da criança e influenciam diretamente os processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Assumem diferentes papéis, mas ambas contribuem para o aprendizado infantil sobre o mundo e as diferentes culturas, propiciam interações com uma diversidade de pessoas que as acolhem. (RECIFE, 2015, p. 55)

[...] Em suma, quando se envolve a família na dinâmica da creche ou pré-escola, por intermédio de atividades educativas, eventos, reuniões, momentos de estudo, projetos e ações colaborativas, contribui-se para uma educação de melhor qualidade para as crianças, na medida em que os aspectos afetivos, cognitivos e motores serão abordados conjuntamente pelos distintos contextos de desenvolvimento. (RECIFE, 2015, p. 59).

A proposta curricular referenda ainda a necessidade de ampliar o olhar sobre as ações pedagógicas, uma vez que a formação de professores “é um processo em que, a despeito de limites e resistências, tem-se a oportunidade de [...] romper com paradigmas e formar um novo perfil docente que atenda às demandas da sociedade”. (RECIFE, 2015, p. 60). Neste sentido,

[...] entende-se a formação continuada como prolongamento da inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional amplo, na busca de superação das vulnerabilidades. E, principalmente, é concebida na rede de ensino como um direito, dada a natureza plural da docência que abrange o conhecimento e a formação humana, ambos

inconclusos e em permanente processo de qualificação (RECIFE, 2015, p. 60).

Sendo assim, há preposição de que o processo de formação do(a) professor(a) seja contínuo, social, científico e humano, vivenciado como um direito do(a) profissional, constituindo parte do todo dessa proposta.

5.1.2 Currículo na educação infantil

O currículo da educação infantil na cidade do Recife (PE) está organizado a partir dos princípios da prática pedagógica, dos elementos constituintes da prática docente e da organização curricular.

Quanto aos princípios que orientam a prática pedagógica, eles dialogam com as teorias sobre o desenvolvimento da criança, as interações e brincadeiras, a ludicidade e a participação da criança e as ações de cuidar e educar. Os diálogos acontecem com os principais teóricos da Psicologia do desenvolvimento infantil: Piaget, Vygotsky e Wallon, uma vez que, como princípio, a proposta indica o conhecimento da criança como uma das condições para uma atuação mais efetiva dos profissionais nas instituições de EI. Há o reconhecimento de que o saber do professor sobre a criança, especialmente nos primeiros anos de vida, favorece-a, faz com que a criança seja estimulada em suas potencialidades, por meio de atividades de motricidade, de linguagem, da cognição e da interação social. As orientações para as atividades pedagógicas, a organização do ambiente, o material utilizado nas instituições, baseiam-se nas teorias sobre as interações e emoções de que tratam os autores supracitados.

Outros autores, como Corsaro (2009), Cole e John-Steiner (2010), foram referendados para tratar do desenvolvimento infantil em relação à criança e à construção da cultura. Essa relação acontece no grupo de brincadeira e/ou no grupo classe de uma maneira geral; lá há negociações, compartilhamento de valores e interesses, assim como construção de conhecimentos coletivos, trazendo para o ambiente educacional seus contextos já vivenciados. A criança na troca com seus pares, reinventa, reproduz e apropria-se dos conhecimentos do meio sociocultural.

Os diálogos são traçados referindo-se especialmente à aprendizagem. A proposta explicita que a aprendizagem se relaciona com o ato ou efeito de aprender, envolve uma ideia de transformação, seguida de ação e construção do

conhecimento (PIAGET, 1975, 1990, 1997). Vygotsky (2003), por sua parte, defende que o aprendizado da criança se dá pela interação de estruturas internas e contextos externos em que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados. Wallon (2007, 2008) acrescenta o valor da afetividade e das emoções, as quais merecem atenção na sala de aula, pois têm um papel preponderante no desenvolvimento humano e na aprendizagem. Enfatiza também a importância das atividades pedagógicas e dos objetos a serem trabalhados de formas variadas, além de sinalizar a organização dos espaços e do material utilizado como fundamental para que a criança possa manifestar suas emoções.

Nesse contexto, as interações sobressaem-se no trabalho com as crianças. Aliadas às brincadeiras, constituem um dos princípios básicos da orientação pedagógica para essa etapa da educação. As interações representam a condição para a criança desenvolver-se e aprender sobre o mundo que a rodeia, compartilhar significados, resolver conflitos, trabalhar com suas emoções e sentimentos, enfim, aprender sobre/com a vida. Ao longo do documento (Proposta curricular da cidade do Recife), esse princípio é citado várias vezes em diferentes seções, como atestamos na sequência:

A importância da interação com o meio, a relação com as emoções, os sentimentos, a afetividade e o contexto social são elementos fundamentais tanto para o desenvolvimento quanto para a aprendizagem infantil. Destacam-se especialmente as interações criança/criança, nas quais elas compartilham e negociam significados, resolvem conflitos, constroem microculturas em seus grupos de brincar, apreendendo e ajustando informações e conhecimentos do mundo adulto aos propósitos do que fazem juntas. (RECIFE, 2015, p. 27)

[...]

Nesse contexto, o planejamento e a organização dos ambientes de aprendizagem buscam garantir a realização de práticas pedagógicas com foco nas crianças, norteadas pelas interações e brincadeiras. (RECIFE, 2015, p.46).

[...]

As interações e as brincadeiras, nesse documento, são os dois eixos norteadores que compõem a prática curricular infantil. Ao brincar e interagir com outros grupos, a criança alarga seus padrões de referência e de (re)conhecimento da diversidade, o que repercute na constituição de sua subjetividade. (RECIFE, 2015, p. 92).

[...]

As diretrizes e os fundamentos, abordados em todo o documento, objetivam promover os direitos de aprendizagens das crianças e a compreensão dos(as) educadores(as) sobre os processos constituintes de um ambiente educacional estimulador, desafiador, criativo, que valorize e respeite o desenvolvimento e a aprendizagem

infantis; que respeite a cultura e a diversidade; que colabore com as relações interpessoais e que trabalhe numa perspectiva de valorização do currículo com base nas interações e brincadeiras no cotidiano da creche ou pré-escola. (RECIFE, 2015, p.135)

Assim, as interações constituem orientação para o planejamento do(a) professor(a) em sua ação, na organização do ambiente da sala, na promoção das atividades, com vistas às relações de afetividade, criatividade e respeito ao desenvolvimento da criança. Desse modo, ao interagir com seus pares e com os adultos do seu convívio, ela está criando laços afetivos coletivos e de pertencimento a um grupo social, ou seja, a proposta favorece ao(à) professor(a) a vivência do educar e cuidar de forma indissociada, conforme poderemos conferir em seguida:

A RMER, por meio dos momentos de formação, de discussões coletivas e da própria prática cotidiana, orienta as instituições e os(as) educadores(as) da Educação Infantil que, ao educar, cuida-se, e ao cuidar, educa-se. A criança passa, a partir dessa configuração, a ser reconhecida em todas as suas potencialidades, sendo respeitada enquanto sujeito de direitos. O trabalho desenvolvido, nessa perspectiva, por profissionais conscientes, críticos e comprometidos com uma educação de qualidade, possibilita à criança condições, para que ela explore o ambiente de diferentes maneiras, e construa sentidos a partir das suas ideias, ações e relações sociais. (RECIFE, 2015, p. 32).

Nesse caminhar, *educar e cuidar* constituem-se outro princípio básico. O cuidado, na faixa etária de 0 a 5 anos, traduz-se como um direito da criança, mas também como uma prática educativa, uma vez que, além de ser entendido como preservação, “tomar conta”, “guardar” e apoiar, abriga uma relação intrínseca da criança com o outro. Essa relação que auxilia o adulto na tentativa de propiciar o bem-estar dessa criança, deste modo, efetiva-se intimamente no educar.

As crianças necessitam do apoio de todos os adultos da instituição para se desenvolverem de forma saudável, sustenta a proposta. Em vista disso, o educar apresenta um caráter amplo, indo além do “transmitir conteúdo: é estimular o raciocínio, aprimorar o senso crítico, ampliar conhecimentos, ensejar condições, para que a criança construa sentidos por meio das interações com o meio social e cultural do qual faz parte”. (RECIFE, 2015, p. 29)

A proposta explicita ainda que a relação educar-cuidar está pautada na ética, em práticas solidárias na perspectiva de formação humana, que envolvem adultos e crianças, ambos com fundamental importância para as aprendizagens vivenciadas.

Tais atitudes se completam e consolidam o atendimento de uma educação infantil de qualidade. Daí “a indissociabilidade do binômio educar/cuidar estar fortemente presente nesse contexto, fundamentando a prática pedagógica nos diferentes momentos do cotidiano.” (RECIFE, 2015, p. 31).

Nesse sentido, os princípios de *cuidar e educar* estão intrinsecamente ligados aos de *interação e brincadeiras* e são ponto principal para a participação das crianças com vistas à formação crítica, interativa e ativa.

Nessa perspectiva, valorizar as interações é dar voz e vez às crianças, ou seja, garantir sua participação no cotidiano, nos momentos de planejar e atuar nas atividades promovidas pela instituição. Pois são ações que promovem a construção do ser crítico e participativo em sua própria educação.

Nesse universo, a brincadeira apresenta-se como principal atividade que promove a interação. Trata-se do principal modo de expressão infantil, de aprendizagem social, cognitiva e motora, respalda a construção de vínculos, a composição de microculturas nos grupos de brincadeira que fazem a criança entender e atuar no mundo adulto. Conforme a proposta, “na brincadeira, a criança se conhece melhor, se expressa, explora o corpo e o mundo ao seu redor, adquire autoconfiança e conhecimento de suas potencialidades e limites, além de desenvolver áreas sensoriais e motoras”. (RECIFE, 2015, p. 40).

O trecho seguinte traz a concepção de brincadeira como linguagem e principal atividade da criança:

[...] a brincadeira apresenta-se como principal modo de expressão infantil, meio através do qual os pequenos aprendem várias coisas relevantes para o seu desenvolvimento. Em parceria com outras crianças ou adultos, o brincar ocorre em diferentes contextos sociais, ao longo das experiências e interações culturais com a comunidade e com as práticas criadas nas instituições educacionais. Ao brincar, a criança penetra no mundo social adulto. Nesse processo, não o imita meramente, mas “reproduz interpretativamente” as relações que percebe ao seu redor (RECIFE, 2015, p.28)

O ato de brincar, maior forma de expressão das crianças, requer atitudes e ações planejadas por parte do professor, com proposição de brincadeiras livres ou dirigidas que contribuam com o desenrolar de processos de significação diversos, a partir dos quais a criança desenvolve a compreensão sobre os distintos objetos sociais, em meio a aprendizagens afetivas, cognitivas e motoras. Esses são alguns aspectos que a brincadeira objetiva na educação infantil, por isso, a proposta reforça

sua recomendação aos(às) professores(as) para terem conhecimento dos saberes que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural para então formular sua prática pedagógica, considerando a brincadeira como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas. (RECIFE, 2015).

Um outro princípio que a proposta referenda para a educação infantil é a *ludicidade*. Experiência plena que integra o sentir, o pensar e o agir, ao prazer e à satisfação, definição que a proposta curricular da rede do Recife referenda em Luckesi (2006). Vejamos:

Luckesi (2006) define a ludicidade como experiência plena que integra o sentir, o pensar e o agir ao prazer e à satisfação. Sendo assim, é recomendável que os(as) educadores(as) tenham conhecimento dos saberes que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para então formular sua proposta pedagógica. Considerando a brincadeira como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas. (RECIFE, 2015, p. 39).

Essa compreensão permeia a proposta para orientar as ações dos(as) professores(as) na realização das atividades. A proposta ratifica também a importância da ludicidade do educador, indicando uma formação lúdica contínua como necessária ao fazer pedagógico, uma vez que valoriza a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade e as experiências corporais da ação, do pensamento e da linguagem para com a criança. O fragmento a seguir explicita essa importância:

A formação lúdica contínua do(a) educador(a) instiga a criatividade e a criticidade; aguça o espírito de liberdade e a alegria de viver; propicia o ganho em qualidade e sustentação para sua atuação pessoal e profissional; permite-lhe questionar-se quanto a sua postura e conduta em relação ao objetivo prioritário de proporcionar aos/às estudantes um desenvolvimento integral. Quanto mais o adulto vivenciar a ludicidade em suas ações, mais prazerosa será sua atuação profissional (RECIFE, 2015, p. 42).

A ludicidade está na proposta como um estado de ser, uma atitude do(a) professor(a), que por sua vez, ao promover as atividades do cotidiano, instiga a criatividade e a alegria como uma forma global de expressão, atuante em diferentes áreas do conhecimento, enxergando uma postura teórica respaldada em autores como Luckesi (2006). A ludicidade é vista como um fenômeno interno, pessoal de satisfação e se relaciona dialeticamente com o brincar, que é uma ação externa, cultural. (BROUGÈRE, 2002). Com efeito, buscou-se na Psicologia do

desenvolvimento o apoio a tais concepções, que sustentam a ludicidade como uma atitude do professor e não uma ação vinculada a um objeto ou atividade do fazer cotidiano.

Todavia, por vezes, a proposta afirma que “a ludicidade é *um recurso* de estimulação prática, utilizado em qualquer momento do desenvolvimento” (p. 41). Em outra passagem, destaca que “explorar esse conteúdo de forma lúdica é uma ótima estratégia para atingir os objetivos concernentes à linguagem oral” (p. 64). Essas afirmações constantes do documento contradizem-se em relação à teoria na qual a proposta se respalda sobre o lúdico. Uma vez que os recursos lúdicos têm a ver com objeto, algo que se utiliza como suporte na organização do ensino, servem como artifícios de motivação. Enquanto a ludicidade não significa um objeto, mas sim situações que viabilizam a construção de conhecimentos e a motivação aparece de forma intrínseca, estimulada pela intencionalidade do(a) professor(a) ao desejo de aprender e inferir determinada atitude ou atividade como lúdica, que por se tratar de um processo interno pode ser ou não ser lúdica, depende de quem e como ela vai ser vivenciada.

A proposta explicita o relacionamento da ludicidade com a ação-formação do(o) professor(a) e os estruturantes da prática pedagógica docente-discente: o planejamento, a organização do tempo e do espaço escolar e sua avaliação, norteiam e dão vida às ações do professor e à materialização do currículo na educação infantil, como referenda o trecho a seguir:

Na instituição de Educação Infantil, a organização do trabalho pedagógico pode potencializar a estruturação de situações, tempos, lugares, materiais para interação da criança com pessoas de diversas idades, envolvendo-a nos momentos de planejamento, e ouvindo-a e observando-a de maneira atenta, com a devida valorização do lúdico e das culturas infantis e sem atividades mecanizadas que não façam sentido para o(a) estudante. (RECIFE, 2015, p. 28)

No que diz respeito ao planejamento, na proposta, a criança é o centro da organização da prática docente, princípio coerente com a concepção de criança e de infância que o respalda. A organização do tempo e do espaço também segue a mesma direção, do respeito às especificidades da criança e sua faixa etária, visando à promoção de cuidados e aprendizagens, ajustados às capacidades e potencialidades da criança naquele dado momento de sua vida. Essa organização

do espaço pedagógico, também chamada de rotina, é descrita como ações pautadas em atividades planejadas e organizadas pelos(as) professores(as), que pressupõem pensar o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias, com certa flexibilidade e atenção às necessidades e interesses das crianças. Ou seja, o que fundamenta as ações da rotina é a criança, como sujeito do processo e o educar/cuidar, orientando a prática docente. Para tanto, a intencionalidade, a sensibilidade na ação avaliativa pertinente a cada momento vivido *in loco* pelo(a) professor(a) é o diferencial que se busca, conforme o trecho da proposta que diz da finalidade da rotina:

A finalidade da rotina é mapear e organizar a prática pedagógica com foco no educar/cuidar da criança. Dessa forma, o planejamento pedagógico contempla um conjunto de atividades rotineiras e sequenciadas, para que a criança perceba a relação espaço-tempo. No entanto, não se trata de um planejamento não flexível que precisa ser rigorosamente cumprido em detrimento da motivação e dos interesses infantis. Cabe sempre ao(à) educador(a) avaliar a pertinência da realização de ajustes, com vistas a um melhor aproveitamento por parte das crianças. (RECIFE, 2015, p. 51).

Ainda aludindo à rotina, especialmente quanto faz referência ao *espaço* físico entendido aqui como ambiente de aprendizagem, relacionando-o à relação estabelecida entre ele, as crianças e os adultos, a proposta orienta os(as) professores(as) a criarem ambientes que promovam a identidade pessoal; oportunidade para movimentos corporais - estimulação dos sentidos, sensação de segurança e confiança; oportunidades para contato social e privacidade (CARVALHO, 2009), além de “proporcionar o registro e a divulgação dos projetos educativos e das produções infantis” previsto nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil. (BRASIL, 2009, p. 50). Portanto o espaço/ambiente não se limita a sua dimensão física.

Sobre o tempo, especificamente, o documento recomenda a previsão de “atividades que atendam ao relógio biológico da criança [...], mas também, o histórico e psicológico. Relógio que se movimenta, diferentemente para cada indivíduo, de acordo com sua percepção e contexto no qual está inserido.” (RECIFE, 2015, p. 50). Esclarece ainda o sentido de tempo na educação infantil, destacando:

O tempo trata-se de um momento biológico com ritmo, sequência e transformação; é um momento psicológico com motivações, capacidades e estabilidades ou instabilidades; é um momento

histórico-cultural que desencadeia inter-relações. É um aspecto integrante do planejamento, visto que possibilita dois espaços significativos no processo de aprendizagem: o da repetição do conhecido e o do contato com a novidade. (RECIFE, 2015, p. 50).

Quanto à *avaliação*, a proposta formula sua concepção sobre o ato de avaliar. Apresenta o respaldo legal, expõe intenções e sugere instrumentos para sua realização. Avaliar, segundo o documento, vai além de olhar a criança como ser meramente observado. Volta-se primeiro à intenção pedagógica do(a) professor(a) e levam-se em conta também as condições para o(a) professor(a) formular objetivos e planejar atividades que respeitem a diversidade e contribuam para a busca de alternativas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. O Plano Nacional de Educação (PNE - 2014) prevê a avaliação da educação infantil “com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes”, enquanto as DCNEI tratam das especificações quanto à forma e aos registros da avaliação das crianças.

Na proposta curricular da rede de ensino da cidade do Recife, com relação à prática da avaliação na educação infantil, sugere-se, como instrumento, o *portfólio* para a avaliação do grupo e para a avaliação individual, registros particulares do(a) professor(a), focados nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento ao longo do processo educativo. A orientação é para que se utilize da observação como instrumento privilegiado, e que sejam feitas notas de forma sistemática, pois serão transformadas em relatórios semestrais e deverão ser entregues à família para acompanhar a criança, como também, apresentar ao(à) próximo(a) professor(a), quando de seu ingresso no Ensino Fundamental.

Algumas considerações e orientações, escritas na Proposta, fundamentadas em Hoffmann (1991), são apresentadas para a ação avaliativa sem tensões na educação infantil. Vejamos:

- a) avaliar com acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança;
- b) observar a criança a partir do conhecimento de algumas características relacionadas a determinados momentos do desenvolvimento;
- c) oportunizar novos desafios com base na reflexão da ação;
- d) registrar as manifestações das crianças e aspectos significativos de seu desenvolvimento e;

e) promover o diálogo sistemático entre os adultos que trabalham com as crianças e os pais ou responsáveis. (RECIFE, 2015, p. 55)

Do texto, depreende-se que avaliar é um ato de investigar a qualidade e o resultado das ações de forma analítica e reflexiva, tanto individual como coletiva, com vistas à melhoria do trabalho docente e da aprendizagem da criança.

Em suma, os elementos constituintes da prática pedagógica docente caminham em sintonia com os princípios e concepções de educação infantil, criança e infância, que a proposta curricular do município propõe, traduzindo orientações e sugestões à prática pedagógica docente, que se materializa na organização curricular.

Desse modo, o movimento do currículo nasce nas relações de objetividade e subjetividade, nas relações estruturadas a partir da brincadeira, da ludicidade a nas ações de planejamento, avaliação e organização do tempo e do espaço escolar. Esses são elementos constituintes da prática pedagógica que respaldam e dão vida às ações do professor e à materialização do currículo na educação infantil.

Nessa direção, se dá a organização curricular da rede de ensino do Recife, fundamentada em documentos nacionais e locais, orientadores dessa etapa da educação básica⁷¹, os quais trazem em seu bojo uma concepção de currículo como movimento, que integra as experiências do dia a dia das crianças e os conhecimentos que fazem parte do contexto de formação integral para a promoção do desenvolvimento da criança, ressaltando que a ação de aprendizagem acontece na interação entre a criança e o meio cultural e social. A proposta respalda seu conceito de currículo nas DCNEI (2009), conforme art. 3º, a saber:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (p. 97).

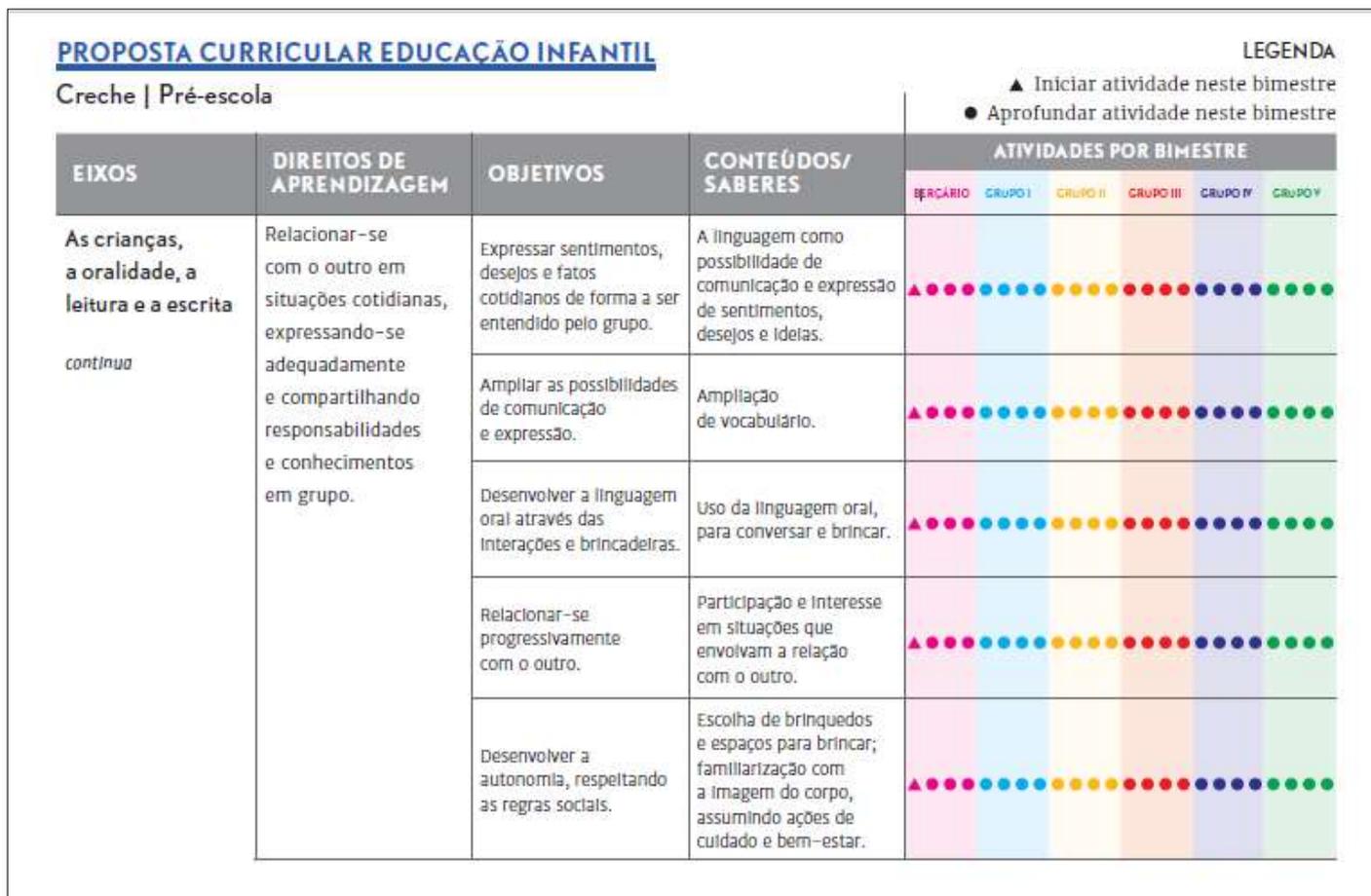
Explicitamente, o documento: Política de ensino da Rede Municipal do Recife concebe o *currículo* enquanto prática, como experiência que contribui para a

⁷¹ Constituição Federal (1988); DCNEI (2013); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990); LDB (1996); RCNEI (1998); Plano Nacional de Educação – PNE (2001, 2014); FUNDEB - Emenda Constitucional nº 53, 2006 (BRASIL, 2006) a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007; Política Nacional de Educação Infantil (2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009); Programa Currículo em Movimento (2009); Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013) altera a LDBEN, instituindo a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos.

formação humana e para o acesso aos bens culturais e ao conhecimento em toda sua diversidade. Ele é o centro da escola, nele e com ele se materializam as concepções teóricas, ideológicas e políticas na direção da aprendizagem.

No que diz respeito à apresentação da *matriz curricular*, baseia-se em expectativas de aprendizagem e está organizada em linguagens em cinco eixos de ensino: 1 - Oralidade, leitura e a escrita; 2 - Arte: visuais, teatro, dança, música; 3 - Conhecimento lógico matemático; 4 - Diversidades: étnico-raciais, sexualidade e gênero; 5 - Tecnologias. Todos os eixos estão estruturados por direitos de aprendizagem, objetivos, conteúdos/saberes e atividades por bimestre, como exemplifica o recorte da figura 01 da matriz curricular, a seguir:

FIGURA 01 — MATRIZ CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Política de ensino da Rede Municipal do RECIFE, 2015.

A Pedagogia de projetos figura, na proposta, como metodologia e é considerada como principal ferramenta que possibilita a participação das crianças promovendo hipóteses, descobertas e investigações numa parceria com o meio e

com o outro. As linguagens ganham materialidade com integralidade, sempre a partir da ludicidade e da brincadeira como princípios. De acordo com a proposta curricular:

os projetos oferecem a possibilidade de compreender os mais diversos conhecimentos através de múltiplas linguagens. Configuram-se como uma metodologia de trabalho que visa organizar a classe em torno de metas previamente definidas por professores(as) e crianças, promovendo um clima de interesse e integração, com produções e apresentação de um produto final aos pais e à comunidade escolar. (RECIFE, 2015, p. 46).

A metodologia de Pedagogia de projetos afirma-se como fonte da organização curricular para o trabalho com os objetivos, conteúdos/saberes e propõe-se, em seus objetivos, a desenvolver aprendizagens significativas com base no processo de experimentação e investigação; objetivos que se pressupõe serem de uma proposta pedagógica de qualidade. E ratifica:

Uma proposta pedagógica de qualidade pressupõe o desenvolvimento de aprendizagens significativas com base no processo de experimentação e investigação que deve ser estimulado e vivenciado desde a Educação Infantil, fundamentado na “cultura de projeto”, na qual a conduta de antecipação, para prever e explorar o futuro faz parte de nosso presente. Essa influência do futuro sobre adaptações cotidianas só faz sentido, se o domínio que se pretende desenvolver acerca dos diferentes espaços, cumpre a função de melhorar as condições de vida do ser humano. (RECIFE, 2015, p. 43).

Em suma, a política de ensino do Recife ancora-se, como já foi dito, na compreensão de criança como um ser ativo, competente, pertencente a uma categoria social; tem como princípios políticos a valorização da prática educativa, viabilizada pela intencionalidade educativa dos que fazem as instituições de educação infantil da cidade do Recife. Com efeito, a proposta fundamenta-se nas interações sociais como fonte de aprendizado e desenvolvimento das crianças. A proposta curricular que ora analisamos, as indicações sobre o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade voltam-se à perspectiva pedagógica do direito à formação integral do indivíduo.

Ademais, concepções, princípios, elementos da estrutura didática e metodologias indicadas na legislação vigente do País estão na base do documento. Apresenta-se, em especial, a Constituição Federal de 1988, uma das primeiras a legislar sobre a educação infantil, ampliando o direito das crianças, indicando a

educação infantil como direito da criança em instituições coletivas, desde o nascimento, como opção da família e dever do Estado. (BRASIL, 1988). As DCNEI (2009) concebem a criança como ser íntegro, capaz e competente, com direito a participar do seu processo educativo, cabendo às instituições possibilitarem condições para que as interações e práticas sejam vivenciadas na perspectiva da educação para a cidadania, evidenciando os princípios políticos de solidariedade, liberdade, participação e justiça social.

Percebe-se a articulação na proposta curricular da rede municipal de Recife em relação à legislação nacional, como também aos princípios e orientações publicizados na produção acadêmica, sobretudo no que concerne às concepções de brincadeira (KISHIMOTO, 1999; BARBOSA, 2009) de criança (BARBOSA, 2009; BRASIL, 1999; 2009), de infância (KULMANN JR, 2007; CORSARO, 2009; SARMENTO, 2009) e de educação infantil (BARBOSA, 2009; BRASIL, 1998, 2009; MACHADO, 2005; OLIVEIRA, 2002; ROSEMBERG, 1989).

5.2 Ofícios circulares de orientação curricular

As orientações curriculares que a Secretaria de Educação propõe para as escolas da rede são divulgadas em *ofícios circulares* que são enviados para os gestores via e-mail. Destacamos dois deles (em anexo) que interferiram diretamente na organização da prática pedagógica das instituições: 1 - Ofício circular nº 13/2018 de 23 de janeiro de 2018, que tratou da organização do período de adaptação para as crianças de 0 a 5 anos; 2 - Ofício circular nº 17/2018 de 30 de janeiro de 2018, que orientou a apresentação da temática anual para todas as escolas da rede municipal.

O *ofício nº 13/2018* especifica uma prática de organização do período de adaptação das crianças às instituições de educação infantil. A adaptação refere-se a um período delicado em todas as escolas que trabalham com educação infantil, pois para muitas crianças, é o primeiro contato com outro grupo diferente da família; algo que mobiliza o emocional e o social da criança, a constituição de vínculos importantes para a aprendizagem e para a vida⁷².

Na Prefeitura do Recife, esse momento é tratado com atenção diferenciada. Inicialmente, são estabelecidos horários e dias para o atendimento nas instituições,

⁷² Sobre as relações de apego e constituição de vínculo da criança, ver a teoria do apego do psicanalista inglês John Bowlby (1907-1990).

objetivando que os funcionários possam dar maior atenção às crianças e aos pais nesse período, uma vez que a adaptação atinge as crianças, mas também as famílias que passam pelo processo, às vezes com a mesma insegurança e emoção vivida pelas crianças. As famílias, nesse processo, também receberam atenção, tanto quanto as crianças. Dessa forma, as orientações em torno das ações e encaminhamentos para o trato com as crianças e suas famílias são sustentadas na literatura e nas pesquisas publicadas sobre o tema. Algumas importantes orientações constaram no Ofício circular nº 13/2018, vejamos:

- As mães, pais e/ou responsáveis devem receber atenção especial para ganhar a confiança e familiarizar-se com toda a equipe da unidade educacional;
- As crianças de Berçário e Grupo I têm direito à presença de um de seus familiares na unidade educacional durante o período de adaptação, por um período mais longo do dia;
- A rotina e horários devem ser flexibilizados para as crianças com dificuldades na adaptação;
- Crianças que demonstrarem insegurança, muito choro, apatia ou estiverem assustadas merecem atenção e carinho especial da equipe de educadores da unidade educacional.

Há uma orientação para que os funcionários, previamente habilitados para esse momento, auxiliem os pais que acompanham os filhos nos primeiros dias na instituição. Atenção especial estende-se às reações das crianças, que expressam de várias formas seus sentimentos de insegurança, medo, euforia; algumas choram, outras ficam apáticas e não participam das atividades. Enfim, não existe um modo único de reação das crianças, tampouco dos familiares. Existem a organização da instituição, o planejamento específico para esse período, a segurança e a confiança da equipe gestora; professores(as) e auxiliares fazem a diferença para amenizar um período instável para todos da instituição.

As orientações mostraram o respeito à criança e ao seu nível de desenvolvimento, assim como a especificidade desse conteúdo da prática pedagógica institucional. (SOUZA, 2009). Desse modo, percebe-se a adaptação, como um conteúdo pedagógico, que faz parte da base de funcionamento de uma escola de educação infantil em particular.

O *Ofício nº 17/2018* anuncia o encaminhamento para a dinâmica da organização curricular da rede de Recife: a escolha do tema do ano letivo.

No ano de 2018, a temática eleita foi “*Ler para sonhar, escrever para criar*”, escolhida entre as cinco opções: 1. *Ler para sonhar, escrever para criar*; 2. *Recife autor, alfabetizar por amor*; 3. *Ler, escrever e contar: escrevendo histórias na cidade do Recife*; 4. *Recife: cidade leitora. Você leu? Então me conta*; 5. *2018: o ano da leitura. Tu leu? Então me conta*. A votação aconteceu em uma plataforma online, em que todos os funcionários da Secretaria de Educação e estudantes com idade a partir de 11 anos votaram⁷³.

O tema eleito objetivou “mobilizar estudantes e professores para juntos descobrirem o exercício da leitura e da escrita como construção coletiva, compartilhada, significativa e prazerosa, contribuindo com o processo de formação do leitor e do escritor.” (OFÍCIO CIRCULAR Nº 17/2018).

O tema faz parte das orientações da Secretaria de Educação para a construção das atividades coletivas vividas nas escolas. O documento norteia os planejamentos da instituição e conseqüentemente dos(as) professores(as) e, ainda, sugere pautas para as reuniões de planejamento, como posto no Ofício circular nº 17/2018:

Considerando a importância das discussões coletivas, a necessidade das definições das ações específicas do espaço escolar, no que se referem às questões pedagógicas e administrativas [...] que tem repercussões para a prática de sala de aula, orientações curriculares e direcionamentos das políticas educacionais, a Diretoria Executiva de Gestão Pedagógica convida os profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino a participar das referidas atividades, conforme detalhamento a seguir:

1. Apreciar detalhes da nova turma e sua avaliação do ano anterior poderá contribuir com as ações planejadas para 2018, a fim de garantir os Direitos de Aprendizagem das crianças;
2. A rotina nas Creches e Creches-escolas, bem como a organização de espaço, tempo e materiais, deve ser sempre observada;
3. Contemplar a Política de Ensino da Rede Municipal, nas suas especificidades;
4. Observar Perfil de Construção dos Processos de Alfabetização e Letramento na Educação Infantil, documento em anexo⁷⁴ [...].

Vale salientar que, no preâmbulo desse ofício circular, é ressaltado que ele foi fundamentado na Matriz Curricular da Política de Ensino e elaborado com a participação de representantes da equipe técnico-pedagógica, coordenadores e

⁷³ Resultado apresentado em Ofício circular nº 296/2017.

⁷⁴ O tópico nº 04 do ofício chama a atenção, pois se trata de um documento que traz objetivos selecionados específicos da Língua Portuguesa (oralidade, leitura, escrita, tecnologia da escrita, consciência fonológica), detalhado por grupo etário.

professores da Rede Municipal de Ensino do Recife, demonstrando um esforço de participação da gestão na política curricular.

Dentre as orientações da Secretaria de Educação, destacam-se as ocasiões de planejamento nas instituições, especialmente quando expõem que: “o planejamento pedagógico favorece novas oportunidades para que a comunidade escolar pense junto ações para o ano letivo”. Há sugestões de leitura e aprofundamento do tema do ano letivo. São orientações que influenciam diretamente a prática pedagógica da instituição e constituem o movimento do currículo no CMEI. Desta feita, o tema eleito para o ano letivo serve de base para os projetos elaborados e encaminhados pelas escolas, pensados para serem vivenciados ao longo do ano, subdivididos em temas bimestrais para cada turma.

No CMEI Juntos Somos Fortes, as temáticas foram discutidas e escolhidas em reuniões coletivas com a gestora, a coordenadora e os(as) professores(as). As temáticas ficaram assim distribuídas, conforme o quadro nº 04, a seguir:

QUADRO 04 – TEMAS BIMESTRAIS POR SALA DO CMEI

Temas bimestrais	Berçário	Grupo 01	Grupo 02	Grupo 03
I bimestre: contos clássicos da Literatura infantil	Chapeuzinho vermelho	Três porquinhos	Cachinhos dourados	João e o pé de feijão
II bimestre: Poemas e poesias	Poemas de Cecília Meireles e Vinícius de Moraes	Poemas de Cecília Meireles Vinícius de Moraes	Poemas de Cecília Meireles e Vinícius de Moraes	Poemas de Cecília Meireles e Vinícius de Moraes

Fonte: Elaboração da autora

No primeiro semestre, ocorreram dez reuniões para planejamento, sempre realizadas no exercício do princípio coletivo, sejam como Planejamento Institucional⁷⁵, sejam como planejamento das atividades do CMEI com as professoras e a equipe gestora.

Para o Planejamento Institucional (PI), foi reservado, no calendário letivo, um dia no semestre, enquanto as reuniões entre o corpo docente, a gestão e coordenação (em torno de duas por mês) acontecem ao final do expediente, convocadas pela gestão escolar. Nestas últimas, tratou-se de questões pedagógicas

⁷⁵ No Planejamento Institucional (P.I.), todos os funcionários do CMEI participam, inclusive os terceirizados da limpeza e da cozinha. A metodologia utilizada para a organização da reunião foi divisão em subgrupos por segmento, discutiram-se questões específicas para cada segmento e posteriormente discutiu-se, entre todos os funcionários, aspectos mais gerais que dizem respeito à gestão do CMEI.

ao se avaliar e discutir os projetos propostos - baseados no tema do ano letivo, o qual norteou as ações da Rede municipal no ano de 2018. Questões administrativas foram discutidas, tendo em vista o bom funcionamento do CMEI: infraestrutura, avisos aos pais, festividades e comemorações que envolviam a comunidade.

A forma como a gestão e a coordenação conduziram a organização pedagógica/administrativa, temporal e espacial, revelou o caráter participativo de acompanhamento, cooperando para a organização e segurança na condução da dinâmica do CMEI. Em todos os eventos, houve uma reunião para planejamento coletivo e, ao término da atividade, outra para avaliação.

Apesar de o nosso objeto de investigação - observação, análise e discussão - englobar atividades que focam a relação docente-discente na sala de aula, convém esclarecer que essas relações estavam inseridas em uma prática pedagógica institucional e plural que refletiu e organizou a ação na sala de aula.

Quanto ao planejamento semanal, realizado pelas professoras e revisitado pela coordenação, teve articulação com os projetos bimestrais descritos anteriormente. A intencionalidade das professoras, quanto ao plano diário, foi percebida diante das especificidades da faixa etária, do tipo de atividade para cada grupo de crianças, objetivando o desenvolvimento infantil.

5.3 Planos de aula

Os Planos semanais elaborados pelas professoras organizam o trabalho com as crianças nos aspectos relacionados com o tempo e o espaço. Tais planos se orientam a partir da rotina geral estabelecida para o CMEI e a específica para cada grupo de crianças. São elaborados mapas em que constam a rotina da sala e seus horários específicos, também chamados aqui de marcadores temporais, já que são atividades permanentes que acontecem sempre no mesmo horário e no mesmo espaço da instituição, por isso mais marcantes para as crianças, sobretudo quanto ao tempo. (BARBOSA, 2006).

As professoras detalham, para cada dia, cada momento⁷⁶ da rotina, o trabalho a ser realizado com as crianças. Descrevem as atividades orientadas por elas, nos momentos dirigidos e nos momentos livres. As atividades de alimentação e higiene

⁷⁶ Chamamos de “momentos” um intervalo de tempo, em torno de uma hora e trinta minutos, que é vivenciado depois do café da manhã e antes do lanche ou depois do lanche e antes do almoço.

são citadas em seus planos, vistas como marcadores temporais, como podemos observar na figura nº 02:

FIGURA 2 — PLANEJAMENTO DE AULA

HORA	SEGUNDA (04)	TERÇA (05)	QUARTA (06)	QUINTA (07)	SEXTA (08)
7:00	ENTRADA	ENTRADA	ENTRADA	ENTRADA	ENTRADA
7:40	CAFÉ DA MANHÃ	CAFÉ DA MANHÃ	CAFÉ DA MANHÃ	CAFÉ DA MANHÃ	CAFÉ DA MANHÃ
8:00	BOM DIA GII	BOM DIA	BOM DIA	BOM DIA	BOM DIA
8:20	<u>ARTE: Chamadinha</u> -Escutar, cantar e dançar juntos a canção Olha pro céu (Luiz Gonzaga) - Apresentar música e falar do seu autor - Pintura coletiva do céu noturno descrito na canção (NÃO REALIZADO).	<u>BIBLIOTECA:</u> Roda de leitura e brincadeira literária: É O LOBO? - Escolha de <u>livros</u> para folhear sob orientação do professor. Observar a capa, encontrar páginas específicas, etc...	<u>PÁTIO:</u> - Estimular a utilização das brincadeiras disponíveis no pátio e oferecer outros brinquedos para a interação entre as crianças, os materiais e o espaço oferecido.	<u>LINGUAGEM:</u> Leituras de imagens do São João (Data show ou impressa colorida). - Escute e dança espontânea (forró). - Lista oral e escrita a partir da leitura das imagens: O que temos no nosso São João?	<u>MOVIMENTO:</u> Brincando de arrasta-pé: Brincadeira musical com forró: Pagode Russo (Luiz Gonzaga). - Numa roda as crianças vão realizar os movimentos coordenados entre a professora e o grupo numa brincadeira musical que envolve o ritmo do forró e os movimentos corporais.
9:20		LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
9:40	<u>FAZ DE CONTA:</u> Brincando de faz de conta de livre escolha.	<u>FAZ DE CONTA:</u> Brincadeira com fantoches diversos e interpretação de personagens.	<u>VIDEO:</u> Episódio junino de Cocoricó. + Vídeos com canções.	<u>FAZ DE CONTA:</u> Momento de integração dançando forró com roupas típicas (separar as fantasias e adereços que temos e que faz menção ao período junino)	<u>FAZ DE CONTA:</u> Show de talentos com brincadeiras no espelho e microfone: fantasias e adereços para que as crianças se apresentem umas para outras cantando, dançando, contando histórias... etc.
	BANHO	BANHO	BANHO	BANHO	BANHO
10:40	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
11:00	ESCOVAÇÃO/DESCANSO	ESCOVAÇÃO/DESCANSO	ESCOVAÇÃO/DESCANSO	ESCOVAÇÃO/DESCANSO	ESCOVAÇÃO/DESCANSO

Fonte: docente CMEI

Os planos semanais são documentos que configuram a prática pedagógica docente-discente. É um esboço das vivências que ocorrem no CMEI. As professoras elaboram-nos semanalmente e entregam à coordenadora para serem vistos. Segundo a coordenação, não se trata de fiscalizar se a atividade foi feita ou não, mas para auxiliar o(a) professor(a) no que for preciso para a realização das atividades, por exemplo: separar brinquedos e materiais específicos, imprimir ou gravar mídias que auxiliem na melhoria da ação etc. Os planos possibilitam oferecer dicas e sugestões para a sincronicidade das atividades do CMEI como um todo. É possível perceber o papel da coordenação pedagógica no movimento do currículo e no gerenciamento da prática pedagógica institucional. No entanto não significa dizer que os planos são elaborados e vividos de uma mesma forma, uma vez que a realidade não é homogênea e que apesar de se guiarem por uma mesma configuração de rotina, por um mesmo documento geral (a proposta curricular do

município), há questões divergentes quanto à relação estabelecida entre a forma de registro no plano – determinada por uma concepção de criança e de instituição de educação infantil - e as práticas vivenciadas. O movimento do currículo não é único, ele sofre modificações no desenho das ações escritas e vividas pelos(as) professores(as) em cada espaço de aula.

A análise dos planos de aula das professoras contemplou o seguinte aspecto: como foi feito o registro das atividades nos planos de aula? O que registraram?

No que diz respeito ao registro das atividades, todas as professoras o fizeram. A diferença existiu, no entanto, na forma como o registro foi realizado; houve professoras que explicitaram a atividade e, em seguida, colocaram o conteúdo a ser explorado; duas delas explicitaram a atividade com detalhes, além de apresentarem os eixos que faziam parte do objetivo daquela ação pedagógica. Uma delas apresentou, em seu registro, em três semanas consecutivas, sequências didáticas de temáticas voltadas ao projeto bimestral discutido no coletivo do CMEI para sua turma. Uma outra apenas colocou o conteúdo sumariamente junto à atividade a ser desenvolvida; isso aconteceu sobretudo nas atividades livres, que são apresentadas com poucos detalhes e em menor quantidade em função da necessidade de tempo para as crianças naquela faixa etária. Vale salientar que, por vezes, o imprevisto se fez necessário com outras atividades para suprir o tempo de espera das crianças, em virtude de não haver planejamento antecipado.

Chamou atenção o fato de os conteúdos de movimento e brincadeiras de faz de conta não serem pautados pelas professoras no eixo que a proposta sinaliza: Linguagem das Artes. Elas resignificaram a feitura do plano, seguindo a organização interna da instituição, pois em sua rotina se utiliza um momento para as crianças vivenciarem esse tipo de atividade: o “ateliê de Movimento”, em que se trabalham as questões corporais, de atividades chamadas circuitos motores, que envolvem atividades de movimento (correr, saltar, pular, localizar-se dentro e fora; em cima e embaixo etc). Como também a brincadeira de faz de conta que, na proposta, consta no eixo Linguagem da Arte/Teatro, e no CMEI, elegeram como um momento de ateliê de Faz de Conta, vivenciado, dependendo da turma, quase todos os dias da semana. No ateliê de Linguagem, assim chamado na instituição, desenvolvem-se os trabalhos com Língua Portuguesa e raciocínio lógico-matemático, com mais aproximação da nomenclatura dos eixos da proposta curricular do município.

A instituição e seus(suas) professores(as) apresentam em seus planos os elementos que constituem a prática curricular, os princípios que são expostos na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, linha do currículo - brincadeiras e interações - e complementam com os cuidados necessários ao bem-estar das crianças e à organização geral da rotina vivida na instituição.

Uma outra questão dos planos foi que o registro das atividades de alimentação e higiene constou apenas da rotina semanal. Embora vividas de forma intencional, essas atividades não apresentaram indícios de espontaneísmo ao verificarmos a prática pedagógica da instituição. Dessa forma, outro princípio que se sobressaiu, ao observarmos a relação dos planos com a proposta geral e prática pedagógica docente-discente, é a indissociabilidade entre o educar e o cuidar.

O planejamento é um dos componentes responsáveis pelo movimento do currículo no CMEI. Apresenta a recepção e intencionalidade do(a) professor(a) diante da elaboração das atividades e a relação dinâmica estabelecida entre os adultos e as crianças com a rotina, com a vida do CMEI. Ou seja, há observância dos elementos e dos princípios da proposta, os direitos de aprendizagens das crianças e uma ressignificação dos eixos, conteúdos e saberes expostos na proposta curricular, traços que evidenciam a autonomia e o trabalho coletivo que orientam e movimentam o currículo.

O planejamento é concretizado nas atividades da rotina da instituição, que conseqüentemente materializam o currículo. Apresentaremos a seguir o contexto, a forma de organização geral do CMEI, campo de pesquisa, explicitando seus principais estruturantes.

5.4 A organização do trabalho no CMEI

A vida no CMEI é organizada por uma rotina a ser seguida conforme a proposta curricular do município. Neste documento, a rotina sugerida percorre os seguintes momentos, apresentados no quadro nº 05, a seguir. (RECIFE, 2015):

QUADRO 05 – ROTINA SUGERIDA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RECIFE

HORA	ATIVIDADE	SUGESTÃO DE PROCEDIMENTOS
7 h	Recepção/ acolhida das crianças	Troca de roupa em parceria com as famílias, materiais de livre escolha (brinquedos, jogos de mesa, livros, gibis, encartes....
7:30	Café da manhã	
8h	Atividades de integração (bom dia)	Musicalização, banho de sol, cantigas de roda, brincadeiras
8h30	Atividades nas salas e/ou espaço externo	Roda de conversas, agenda do dia, atividades com o nome (crachás, fichas, listas, escolha dos ajudantes do dia), roda de histórias, baú da matemática, atividades com projeto.
9:30	Lanche	
10h	Brincadeiras livres integradas	Cantinhos de livre escolha: faz de conta, leitura, jogos, ocorrendo paralelamente o banho individual
11h30	Almoço	
12h30	Repouso ou atividades opcionais	Leituras, massinha, brinquedos

Fonte: Secretaria de Educação do Recife

As instituições caracterizam-se pelas suas especificidades, necessidades e intencionalidades inerentes a cada grupo de crianças e profissionais. Por isso pode haver modificações no modo como a rotina é organizada, mudanças de nomenclaturas e formas diversas de organização dos espaços diferenciados. Porém os marcadores temporais e as atividades propostas pela rotina exposta no documento da Política de Ensino da Prefeitura da cidade do Recife (RECIFE, 2015) permanecem como orientação.

A *rotina* enquanto categoria teórica e prática pedagógica orienta o trabalho no CMEI. Quanto ao planejamento do espaço e do tempo, este organiza-se em torno de atividades com as linguagens em ateliês/salas temáticas⁷⁷, que se configuram ao mesmo tempo como espaço físico e conceitual, o lugar da criação de significados. (RINALDI, 2012). Essa organização inicia-se no grupo 01 e compreende quatro espaços: 1 - Faz de conta, 2 - Arte, 3 - Linguagem, 4 – Movimento, além das

⁷⁷ Esse formato de organização espacial, chamado ateliê, foi sugerido às instituições da Rede municipal do Recife, como um projeto de organização da rotina, sendo opcional sua implementação. A inspiração veio das escolas da Reggio Emilia, cidade da Itália e adaptadas para o Brasil. O termo atelier é um estrangeirismo, emprestado da língua francesa, que a nossa língua adotou. Grosso modo, significa lugar onde um artista trabalha. O termo admite várias acepções. Em termos pedagógicos, chama-se atelier a um modo de organização da prática curricular que consiste em sessões realizadas em torno de uma área ou tema específicos. Este mesmo nome também é válido quando reportado a um grupo de pessoas que trabalham juntas num projeto criativo ou num estudo de um tema particular, podendo ser do universo literário, artístico ou ainda científico.

atividades de alimentação e higiene, que se consubstanciam em grandes marcadores temporais. Vale salientar que cada turma tem sua sala de referência, por onde iniciam o dia, colocam os pertences pessoais, trocam de roupa, fazem as atividades livres, o repouso e aguardam a chegada dos pais e/ou responsáveis no final do horário. Cada turma vivencia sua sala de referência, de acordo com as características de cada faixa etária: Grupo 01 (1 ano): Movimento, G2(2 anos): Faz de conta; G3 (03 anos): Arte; G4 (04 anos) e G5 (05 anos): Linguagem.

Nos ateliês, as atividades dirigidas acontecem antes do lanche e as atividades nas salas de referência, denominadas de brincadeiras livres-integradas, ocorrem depois do lanche, conforme projeto traçado pela Secretaria de Educação do Recife, Divisão de Educação Infantil:

Para reorganização das salas dos grupos infantis em ateliês/salas temáticas, implica a compreensão de que cada grupo infantil permanece com sua sala de referência (momentos de chegada, descanso, saída...), mas que diariamente as crianças vivenciarão as diversas linguagens no cotidiano da Creche-Escola, através de um “circuito ou rodízio de atividades/salas temáticas” que caracteriza o formato de ação proposto neste projeto (RECIFE, 2014 p. 04)

A organização dos ateliês/salas temáticas funciona em sistema de rodízio: as crianças percorrem as salas para as atividades diversificadas, explicitadas em informativo, exposto em todas as salas e entregue aos professores no início do ano letivo. As atividades com as crianças são planejadas pelas professoras individualmente de acordo com a rotina, acontecem sempre no primeiro momento de dia, depois do “bom dia coletivo”. São atividades ligadas aos eixos do ensino, às linguagens: oralidade, leitura e escrita; arte; conhecimento lógico-matemático e movimento, permeadas pelos princípios de interação e brincadeiras, especialmente a de faz de conta.

O dia no CMEI segue as orientações da Secretaria de Educação, inicia-se com a *recepção* às crianças em suas salas de referência, em seguida acontece o café da manhã, seguido do *bom-dia* coletivo, momento em que as crianças do grupo 01 ao 04 reúnem-se no pátio para realizarem atividades de musicalização, socialização etc. As próximas atividades são vivenciadas nos ateliês com intervalo para o lanche, seguido das brincadeiras integradas ao banho e no final da manhã o almoço seguido da higiene bucal.

O berçário não participa das salas ambientes, uma vez que a rotina vivida pelos bebês ocorre em função das suas rotinas individuais, já que cada criança tem

um ritmo biológico próprio e vivencia uma rotina organizada em função de cada família, especialmente quanto ao sono e à alimentação. O bebê vai se apropriando do contexto institucional ao longo do ano, ao participar das atividades do CMEI, inclusive a professora, ao planejar as atividades, não os exclui dos projetos e de todas as festividades e comemorações vividas na instituição, como mostram as fotos 01, 02 e 03.

Foto 01: Bom dia coletivo



Fonte: a autora

Foto 02: Aniversário do CMEI



Fonte: a autora

Foto 03: Berçário no carnaval do CMEI



Fonte: a autora

Desse modo, o contexto do CMEI evidenciou uma relação entre a Proposta Curricular do Município, os Ofícios circulares registrados pela Secretaria de Educação, os princípios da instituição e a organização dos docentes e das crianças (linguagens, normatização), ao apresentar o movimento do currículo: a intencionalidade da escola, a organização dos processos de seleção, organização e construção de conhecimento por meio dos conteúdos e práticas pedagógicas, percebida na sua materialização, ou seja, na sua vivência cotidiana.

O currículo no CMEI *Juntos Somos Fortes* é organizado sob a forma de um conjunto de atividades da gestão-coordenação com as professoras e funcionários, realizadas com as crianças, com os pais, a partir de uma rotina, que é elaborada de forma coletiva, tendo os ateliês como estrutura de funcionamento dos espaços e do conhecimento, que tem como orientação a proposta curricular da rede municipal de ensino e os ofícios circulares que guiam a prática pedagógica.

O currículo prescrito, proposto pela Rede Municipal de Recife, levanta concepções, princípios, elementos que se destacaram em nossa análise, que constituem o centro do processo de ensino–aprendizagem, vivido na rotina. Dentre

eles, estão aspectos que sobressaíram às lentes do pesquisador no campo de pesquisa, tratados no capítulo seguinte em categorias empíricas.

Em suma, entender o currículo prescrito em seus diferentes níveis (Municipal; institucional; sala de aula/professor(a)) objetivou nosso trabalho inicialmente e contribuiu para nossas análises. Agora, entender como o currículo prescrito é vivenciado, ou melhor, como é recepcionado e ressignificado pelas professoras, qual o movimento vivido em uma instituição de educação infantil a partir das categorias apresentadas é o que veremos no capítulo a seguir.

6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE-DISCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CURRÍCULO EM MOVIMENTO

O processo de saber, que envolve o corpo consciente todo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto, envolve igualmente outros sujeitos cognoscentes, quer dizer, capazes de conhecer e curiosos também. (FREIRE, 1994, p. 122).

O currículo na educação infantil é uma criação social e cultural que reflete escolhas sociais conscientes, que informa valores e crenças de um grupo em relação a sua organização, seleção e construção dos saberes. Ancora-se nas concepções de criança, de educação infantil, de sociedade e se apresenta como sendo tudo o que abarca a vida na escola em movimento, com intenção e deliberação. (FREIRE, 1983, 1996, 2006; MACLAREN, 1997; MOREIRA, 2001; SACRISTÁN, 2000).

Com base nessas concepções, debruçamo-nos para a análise das relações que os sujeitos docentes e discentes estabeleceram com os conteúdos, com seus pares, com os adultos, na organização das experiências vividas na prática pedagógica docente-discente nos grupos de crianças: berçário (0-1 ano), grupo 01 (1-2 anos), grupo 02 (2-3 anos) e grupo 03 (3-4 anos) do CMEI *Juntos Somos Fortes*.

Nossa intenção, neste capítulo, é apresentar o movimento do currículo na educação infantil, de modo a evidenciar como acontece a vivência do currículo, quando a professora seleciona e organiza os conteúdos em relação às ações, no trabalho com as crianças, e que ressignificações procedem das orientações prescritas pelos documentos curriculares e que materializam sua prática docente-discente.

O currículo, como se sabe, foi estruturado com base nas concepções e princípios que regem as políticas nacional e local. No caso em análise, buscou a organização por ateliês/salas temáticas, que consistiam em uma organização conceitual-pedagógica, como também física/estrutural, que se referenciava em concepções por eixos temáticos e direitos de aprendizagem, diferenciando-se de uma proposta de escolarização por disciplinas. Pretendia assim que as relações fossem vividas por temáticas vinculadas a princípios, tais como, interações e brincadeiras. Buscou-se uma prática curricular em que a relação docente-discente

acontecesse como forma de aprendizagem do mundo e com o mundo, pois em sua organização visava à indissociabilidade do cuidar e educar, que se evidenciava nos momentos dos cuidados pessoais, em geral, vividos de forma tranquila, com gestos de amorosidade, não etapistas, articulados com as atividades dos ateliês. Portanto, o currículo movimentava-se e estruturava-se com três elementos: os ateliês, os espaços diversificados e os cuidados pessoais. Os ateliês são analisados por dois vieses: a brincadeira e as linguagens verbais. Tratamos essas duas temáticas também nos espaços diversificados. Focamos ainda os cuidados pessoais que transversalizaram a prática pedagógica docente-discente. Essa é a estrutura sobre a qual nos debruçamos na análise dos dados produzidos por meio das observações.

Antes de iniciarmos as análises das informações colhidas em sessões de observação da prática, tecemos algumas considerações sobre os sujeitos do currículo: as crianças de 0 a 3 anos em situação escolar e explicitamos o contexto do centro de educação infantil, lócus da pesquisa. Apresentamos algumas características do chão, do espaço físico onde o currículo acontece. Abordamos, a seguir, a forma de organização geral, apresentando os principais estruturantes do currículo materializado na rotina diária, com destaque para a roda de conversas, tema que se sobressaiu quando da análise dos dados empíricos, para, na sequência, mencionar as categorias construídas a partir das relações vividas na prática docente-discente, iniciando por um conteúdo singular da educação infantil: o período da adaptação.

6.1 A criança 0 a 3 anos no contexto de uma instituição de educação infantil

Inicialmente, faz-se necessário tratarmos das especificidades das crianças⁷⁸ de 0 a 3 anos, os sujeitos do currículo e o contexto que as situa nessa realidade, o espaço físico do CMEI; em seguida, a rotina do berçário. Concomitantemente, vamos adentrando algumas especificidades da prática pedagógica docente-discente vivida nesta turma.

As crianças de 0 a 3 anos não são seres passivos, elas interagem, têm capacidades e competências. “São pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição [...], são dotadas de um corpo, no qual, afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados.” (BARBOSA, 2010, p. 2). Sua individualidade vai

⁷⁸ Para guardar o anonimato, atribuímos nomes fictícios às crianças citadas ao longo do texto.

se definindo ao articular esses elementos, por meio da interação com adultos e crianças, ao longo de sua história, portanto, seres inconclusos, de relação, históricos, datados e situados num contexto. (FREIRE, 1983). A criança é competente, única, singular, curiosa e rica em iniciativas pelo espaço que a cerca. A ampliação do seu universo cultural e pessoal acontece principalmente nas instituições de educação coletiva, quando entram em contato com esse ambiente e conhecem outros mundos diferentes dos seus. (BARBOSA, 2010; 2008).

As instituições de educação infantil têm, dessa forma, grande responsabilidade nessa formação e apresentam um currículo que considere os bebês-crianças como seres de convivência, que não só conhecem ou se apropriam da cultura existente, mas também a criam e a produzem. (OLIVEIRA, 2010, p.5). As crianças aprendem observando, tocando, brincando, experimentando, construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, “buscando compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos”. (OLIVEIRA, 2010, p. 5). Conhecer a condição do ser criança como produtor de conhecimentos nessa relação com objetos da realidade cultural é assumir que o conhecimento deve estar a serviço da compreensão dessa mesma realidade cognitiva, emocional, cultural e social. (FREIRE, 1983).

Essa compreensão requer uma instituição que amplie os contatos das crianças com o mundo, cujo currículo volte-se para a formação humana, que os professores mediem os conhecimentos, organizando, selecionando a vida no CMEI, com práticas de convívio com pessoas ou com objetos que evidenciem o patrimônio cultural, artístico e científico, por meio do exercício da docência. (BARBOSA, 2008; 2009; 2010).

Essa instituição - creche e pré-escola -, segundo as DCNEI (2009), configura um espaço educativo, que tem o papel de educar e cuidar das crianças junto às famílias e cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, que indica a responsabilidade do Estado diante da educação coletiva das crianças na concepção desses ambientes educacionais que, conseqüentemente, precisam ser:

espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. (BRASIL, 2009, p. 5).

As funções que as instituições de educação infantil desenvolvem reafirmam a condição das crianças de seres de direitos. Direito a uma instituição, a um ambiente social de afirmação, de aceitação, de confiança e de respeito, um espaço privilegiado de convivência, uma oportunidade de viver com um grupo em uma cultura, priorizando as aprendizagens, com conteúdos compatíveis com a faixa etária, com seus interesses e necessidades a partir de meios participativos, dialógicos e dinâmicos. (BARBOSA, 2008, 2010; OLIVEIRA, 2002, 2010; CAMPOS, 2010; KRAMER, 1986, 1993).

Ao nos referirmos ao espaço de uma instituição de educação infantil, mencionarmos um ambiente que é formado pelo modo de ser, de estar e das relações que se travam nele, por isso é importante investigar sobre o espaço físico que compõe essas instituições. “A organização do espaço físico das instituições de EI deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo etc.” (FARIA, 2001, pp. 70-71). Portanto, falar de espaço físico é tratar de elementos funcionais do processo educacional, que refletem a concepção de educação assumida pela instituição.

O espaço físico torna-se mais do que paredes, salas e pátio, são espaços de convivência e de ampliação dos conhecimentos culturais, sociais e cognitivos, de modo que também se trata de currículo. Nesse sentido, o espaço é visto como ambiente, pois de acordo com Horn e Gobbato (2015), o “ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos envolvidos no processo, adultos e crianças” (p. 71). Deste ponto de vista, um ambiente faz parte de um currículo com uma concepção de criança como sujeito de direito: um ambiente bonito, alegre, organizado na sua inteireza para um atendimento de qualidade, que significa um ambiente que proporciona interação, em que o adulto seja estimulador e parceiro nas iniciativas infantis, conduzindo o ambiente/espaço para algo construído na relação, como referendam Horn e Gobbato (2015):

um espaço organizado pode proporcionar interações entre as crianças e delas com os adultos. À medida que o adulto, nesse caso o parceiro mais experiente, alia-se a um espaço que promova a descentralização de sua figura e que incentive as iniciativas infantis, abrem-se grandes possibilidades de aprendizagens sem sua intermediação direta. O espaço não é, portanto, algo dado, natural,

mas sim, construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições. (HORN E GOBBATO, 2015, p. 80).

A seguir, descreveremos como é a estrutura física do CMEI e como ela se transforma em um ambiente em sua vivência cotidiana, ou seja, na construção do ambiente/espaço que é formado com e nas interações entre as pessoas, os objetos e o meio físico.

6.2 CMEI: o espaço educativo para a educação infantil

O CMEI *Juntos Somos Fortes* possui uma estrutura física limpa, bem cuidada, alegre, de qualidade, de inegável boniteza, nos termos de Freire (2006). Afinal uma “escola não é só um espaço físico [...] é um modo de ser.” (GADOTTI, 2007, p. 12). Contudo um modo de ser merece um corpo equilibrado, um espaço apropriado e será sobre o espaço físico que vamos explicitar a seguir.

O CMEI é um prédio com um piso térreo e um 1º andar. No térreo, encontra-se a parte administrativa, onde funcionam serviços diversos, um amplo espaço coberto e uma pequena área externa, pouco utilizada pelas crianças. No primeiro andar, estão localizadas cinco salas de aula, distribuídas por grupo etário: berçário (0-1 ano) e grupos de 01 ao 04/05 (crianças de 1 aos 5 anos), uma sala destinada ao projeto Mesas Interativas, a biblioteca e dois banheiros para crianças.

Nas salas de aula, funcionam os ateliês, e é o espaço onde ocorre a maior parte das atividades, cuja utilização se faz em forma de rodízio. São espaços usados coletivamente, assim como o refeitório e o pátio coberto. Dada a sua especificidade, o uso coletivo não se verifica com o berçário.

O berçário situa-se no primeiro andar do CMEI em uma sala ampla, dividida em cinco ambientes: o solário, espaço aberto, com acesso por uma porta de vidro temperado, que é de uso exclusivo desse grupo; do lado esquerdo, um lactário situado em um pequeno corredor, onde é produzida a alimentação das crianças; do lado direito; o banheiro, espaço de trocas e do banho, com um chuveiro, com banheira e dois trocadores.

O salão principal é um espaço amplo, climatizado, onde as crianças passam a maior parte do dia e desenvolvem as atividades, como pode ser visto nas fotos ilustrativas. Nele, estão dispostos quatro armários, um menor, onde são colocados

livros ao alcance das crianças; um maior, onde ficam os brinquedos, também de fácil acesso das crianças e dois armários fechados, destinados a guardar o material dos adultos e da professora. Existem ainda quatro berços para o repouso das crianças.

Foto 04: Sala berçário: salão principal



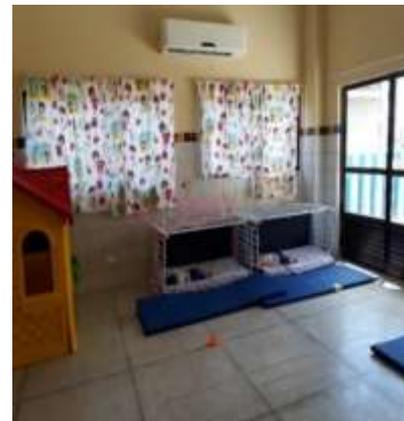
Fonte: a autora

Foto 05: Sala do soninho



Fonte: a autora

Foto 06: Sala berçário: salão principal



Fonte: a autora

Dois deles estão propositalmente dispostos deitados (vide foto 6), com o colchão as grades laterais, de modo a facilitar que a criança, ao acordar, possa, se já se locomover, ir ao encontro de algum adulto ou de algum objeto que desejar. Caso não se locomova autonomamente, pode ela virar-se e participar das atividades que estiverem acontecendo ou observá-las. Existe também a “sala do soninho” (foto 05), um espaço menor, climatizado e mais aconchegante quanto à iluminação. Nela, estão dispostos sete berços, além de dois armários, um para guardar colchões e outro com gavetas e prateleiras, onde é guardada a roupa de berço. Nesse espaço, são colocadas as crianças que têm maior dificuldade ou precisam de maior aconchego para dormir ou ainda para crianças de outras salas que necessitem dormir em horários em que o repouso dos seus grupos não esteja organizado.

Incluem-se ao mobiliário da sala uma casinha de plástico grande, uma piscina pequena de bolinhas, dois colchões cobertos com edredom e almofadas para as crianças ficarem confortáveis. Possuem almofadas de amamentação, outras de vários tipos e tamanhos, adquiridas por doações. Além de vários brinquedinhos de pelúcia, de plástico, mordedores etc. A decoração das paredes tem no painel na frente, confeccionado em EVA (Etil Vinil Acetílico/emborrachado), a frase “Sejam bem-vindos”. Depois de um mês de trabalho com as crianças, a professora acrescentou duas árvores e pratinhos com motivos de chapeuzinho vermelho, com o carimbo da mão de cada criança com o nome deles.

A sala do berçário é um espaço estruturado com funcionalidade e possibilidades para a estimulação da capacidade motora dos bebês para explorarem o ambiente, fundamental nessa fase do seu desenvolvimento, pois instiga a curiosidade e a criatividade. (RODRIGUES E BUENO, 2012).

Com relação aos profissionais, existem uma professora, uma cozinheira (exclusiva para o lactário), uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) e duas estagiárias, perfazendo uma proporção de um funcionário (ADI e estagiário) para cada cinco crianças matriculadas, por turno (manhã, intermediário e tarde). Então, uma relação de um adulto por quatro crianças.

A ação pedagógica do professor, planejar as ações que facilitem as interações, constrói um espaço que pulsa, que busca o respeito diante das trocas, do exercício da vontade, das escolhas, dos desejos, dos limites, o que contribui para uma prática humanizada com vistas à autonomia dos sujeitos crianças em parceria com os adultos. Pois a “autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, [...] não ocorre em data marcada, neste sentido [...] está centrada na liberdade.” (FREIRE, 1996, p. 120). Então, ao incentivar iniciativas para as aprendizagens em ambientes facilitadores, com experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas à criança, busca-se o *ser mais*, ou seja, busca-se o entendimento da infância como condição para a existência humana, pois é sim, o princípio da busca do *ser mais*. (FREIRE, 1983, 1996).

Os quatro ateliês ficam no 1º andar, junto ao berçário, à biblioteca e à sala das mesas interativas (tecnologias). Eles seguem essa mesma lógica de organização, um espaço físico, que busca a promoção de relações, interações e brincadeiras, limpo, amplo e seguro.

Foto 07 Ateliê de Movimento



Fonte: a autora

Foto: 08 Ateliê de FDC



Fonte: a autora

As quatro salas de trabalho têm a mesma metragem e foram organizadas por temáticas: faz de conta, movimento, artes, linguagens. São espaços amplos, climatizados, decorados com alguns trabalhos das crianças que se modificavam a cada mês. Nas salas do G01 e G02, há dois armários e uma mesinha de apoio e espaço para guardar os colchões. Na sala do G03, quatro mesinhas com quatro cadeiras de tamanho apropriado à altura das crianças e, na sala do faz de conta, uma arara para pendurar fantasias, assim como brinquedos de vários tipos (carrinhos, casinha, jardinagem, bonecas etc.)

Neste mesmo andar, há dois banheiros infantis, um para as crianças do G01 e G02 e outro para as crianças dos grupos 03 e 04, 05. O primeiro banheiro tem um trocador, dois chuveiros e três sanitários abertos, sem portas e o segundo, dois chuveiros, três sanitários com portas, todos pequenos, adaptados à idade das crianças, valorizando sua autonomia na hora dos cuidados pessoais.

Foto 09: Banheiro G1 e G2



Fonte: a autora

Foto 10: Banheiro G3 e G4



Fonte: a autora

Foto 11: Banheiro G3 e G4



Fonte: autora

As paredes da instituição falam por si só, sobretudo no andar de cima, onde a maioria dos trabalhos das crianças são expostos. Segundo Staccioli (2013), as paredes das salas de uma escola infantil têm função comunicativa, estética e de valorização das produções expostas das crianças: cartazes de poesias, histórias que faziam parte do projeto vivenciado na instituição (contos de fadas e poesias e poemas de Vinícius de Moraes e Cecília Meireles).

Foto 12: corredor do 1º andar



Fonte: a autora

Foto 13: Cartaz produzido pelas crianças



Fonte: a autora

Foto 14: Cartaz produzido pelas



Fonte: a autora

Nas salas, poucas produções elaboradas individualmente, com exceção da sala de linguagem que ostentava cartazes de letras, números, listas de palavras, poesias, textos coletivos, calendário, aniversariantes do mês e ajudantes do dia, dentre outros que se modificaram ao longo dos meses de observação.

No térreo, há alguns painéis coletivos, quadro de aviso com o cardápio do mês com assinatura de uma nutricionista, além da cozinha, lavanderia, área de serviço, refeitório, banheiro adulto e das crianças, salas da gestão e dos professores, além do almoxarifado e secretaria, por fim, um pátio coberto onde são realizadas as atividades de “parque”, atividades livres e o bom dia.

Os espaços/ambientes refletem a concepção de criança, de educação infantil ali praticada, apresentada na forma da decoração, quando expõem os trabalhos das crianças, pois há uma valorização de suas produções individuais e, nessa faixa etária, especialmente as produções coletivas; os banheiros apresentam uma arquitetura que incentiva a autonomia das crianças etc. Por isso tudo, entendemos que a forma de organização dos espaços das salas, dos banheiros, das paredes, também é currículo, também é construído para e com as crianças em interação com os adultos.

A apresentação do espaço físico do CMEI traz consigo duas questões: a concepção de educação infantil embutida nas ações coletivas da equipe da instituição que transforma o espaço físico em um ambiente acolhedor e alegre, com boniteza. Um espaço físico bem concebido⁷⁹, a serviço da criança com responsabilidade estética, inclusive, sinaliza para políticas públicas para a educação infantil de qualidade, com o respeito ao direito da criança. Essa segunda questão nos remete ao que disse Freire sobre a necessidade e a pedagogicidade de/em espaços físicos bem cuidados e dotados de boniteza, postos à disposição das crianças. “A eloquência do discurso [...] pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.” (FREIRE 1996, p. 141).

Contudo, neste CMEI, um aspecto merece ser destacado. Falta espaço externo para as crianças brincarem com areia e/ou brinquedos ao ar livre. Sabemos da importância de as crianças poderem usufruir de momentos ao ar livre, em contato

⁷⁹ O CMEI *Juntos Somos Fortes* faz parte do programa do governo federal: o pró-infância e seu projeto pensado junto à prefeitura da cidade e o MEC, um projeto de um centro de educação infantil apropriado às crianças de 0 a 5 anos e seguindo as recomendações dos parâmetros de infraestrutura para a educação infantil. (BRASIL, 2006).

com a terra, onde elas se confrontem com pequenos obstáculos para seu desenvolvimento integral. Com efeito, existem um “jardim” na frente da creche e uma pequena área lateral, com grama e areia, porém não apropriada às crianças. Essa questão vai de encontro ao que preceituam as DCNEI (BRASIL, 2009) e os parâmetros de infraestrutura da educação infantil. (BRASIL, 2006). A ausência desses elementos impossibilita a vivência das crianças em áreas ao ar livre, que permitiriam o estar em contato com a natureza, o brincar com terra, água, plantas etc.

Sabemos, contudo, que essa ausência pode ser explicada pela localização de equipamentos públicos, como o CMEI campo de investigação. Situado em uma encosta, na chamada “formação barreiras”⁸⁰, em área periférica da cidade do Recife, o CMEI ocupa lotes estreitos e íngremes. As características do local e do solo, bem como uma ocupação intensiva encarecem os custos dos terrenos e das construções, quando observadas as normas técnicas.

Ainda no que se refere à qualidade do espaço do CMEI, não se pode deixar de aludir à manutenção da estrutura física e material. Essa questão é tratada com um dos maiores desafios para a gestão da instituição e, de resto, de toda administração pública. Apesar das instalações do CMEI serem relativamente novas, seu uso intensivo já dá sinais de desgaste, portanto, de necessidade de reposição de peças e consertos em geral. É sabido o quanto as municipalidades são devedoras de recursos para a manutenção dos serviços públicos, carecendo de uma atitude por parte de gestores institucionais e de servidores em diferentes níveis. Na instituição campo de pesquisa, parece que seus profissionais dignam-se a ter esperança, a esperar, ou seja, a buscar a resolução dos problemas em prol da qualidade do serviço a ser prestado. Encontramos, nesta atitude proativa, traços do que Freire descreveu como uma tarefa do(a) educador(a) progressista. Para Freire, uma das “tarefas do educador ou educadora progressista através da análise política, séria e concreta [...] é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos para a esperança”. (FREIRE, 2009, p. 11).

⁸⁰ Trata-se de formação encontrada no litoral nordestino, notadamente, na Região Metropolitana do Recife, caracterizado por um relevo peculiar, formado por encostas que circundam uma ampla planície de terreno sedimentar. Grande parte da ocupação dessa área, ao norte como ao sul da cidade, se fez a partir dos anos 1950, por habitações precárias, instáveis e, sobretudo, frágeis ante as precipitações pluviométricas volumosas.

Portanto, é em um contexto esperançoso que o currículo se movimenta e hospeda as atividades vividas pelas professoras com as crianças. Elas são organizadas observando-se as possibilidades de tempo e espaço, tendo em vista as concepções de quem nela trabalha. É tendo em mente essas questões que apresentaremos, a seguir, as atividades que constituem a rotina proposta pela Secretaria de Educação e vivenciada pelo CMEI nos grupos 01, 02 e 03.

6.3 A rotina: o chão da prática pedagógica docente-discente

A rotina sugerida pela Secretaria de Educação do município é organizada a partir de um roteiro que delimita o tempo e espaço das atividades com as crianças, como pode ser visto nos cartazes afixados na entrada da instituição. Porém o que está prescrito sofre, ordinariamente, algumas modificações, devido às especificidades de cada estabelecimento. No CMEI *Juntos Somos Fortes*, e para os grupos observados, ela acontece como veremos a seguir.

FIGURA 03: CARTAZ: ROTINA DA CRECHE



Fonte: Prefeitura da Cidade do Recife – Secretaria da Educação

6.3.1 Recepção/acolhida das crianças

A instituição é aberta às 7h para a recepção aos pais, que aguardam no pátio interno do CMEI; nesse momento são fornecidas informações pela direção aos pais

e/ou responsáveis que trouxeram suas crianças. Os avisos são: horário de buscar a criança, festividades, acontecimentos importantes na esfera da Secretaria de Educação que atingirão o CMEI, como: feriados municipais, greve dos professores e Agente do Desenvolvimento Infantil (ADI), formações dos professores, vacinação etc.

Em seguida, os pais dirigem-se para as salas de aula de referência do grupo do(a) seu filho(a), onde fazem a troca da roupa que vem de casa, pela farda⁸¹ da creche (mesmo quem vem de farda de casa tem-nas trocadas). Esse momento é preparatório para a separação das crianças, dos pais/responsáveis, com mais aconchego e carinho. Nesse tempo, as professoras conversam com os pais, esclarecem dúvidas sobre alguma questão que tenha surgido sobre atitudes, atividades que foram vivenciadas na tarde anterior ou em casa, respondem a questionamentos.

Esse momento de troca de roupa e despedida dos pais ocorre em cada sala com diferentes estratégias direcionadas pelas professoras, tendo em vista a especificidade da faixa etária. Para as crianças de 1 ano (G.01), os pais trocam suas

Foto 15: Acolhimento das crianças pelos funcionários



Fonte: a autora

roupas e ficam na sala por mais um tempo, a pedido da professora. Ainda há aqueles que se disponibilizam para ficarem por mais 15 a 30 minutos e administrarem o café da manhã para seus filhos, junto aos funcionários e estagiários do CMEI e lá se despedem dos filhos. Com as crianças de 2 anos (G.02), os pais são encorajados a se despedirem das suas crianças ainda na sala de aula. Quanto às crianças de 3 anos (G.03), após a troca de roupa, realizam atividades com

⁸¹ A farda consiste em uma camiseta com a marca da prefeitura, calcinha ou cueca e um short azul. Fraldas descartáveis são trazidas pelos pais, são usadas pelos grupos 01 e algumas crianças do grupo 02.

massinha ou desenho livre, antes de irem ao refeitório; os pais despedem-se das crianças na sala e alguns genitores participam dessas atividades. Essa diferenciação de atitudes em relação à acolhida das crianças é compatível com a especificidade da faixa etária no momento da separação dos pais.

Os pais, estando seguros do ambiente em que seus filhos irão permanecer, despedem-se com naturalidade das crianças, mesmo que ocasionalmente ocorram choros, uma vez que é a principal forma de comunicação das crianças pequenas, e elas se pronunciam nesse momento também expressando seus agrados e desagradados.

As instituições que trabalham com crianças destinam um tempo a essa despedida, porém quanto menor a criança, maior a necessidade de ampliação desse tempo, apesar de entendermos que também existem diferenças de criança para criança, necessitando às vezes de mais ou menos tempo para as despedidas, mesmo estando com maior idade⁸². Assim, o maior aprendizado para as crianças é a compreensão da rotina da instituição, aprendizagem que pode dar-lhes a segurança necessária para estarem bem no espaço educacional. Assimilar a rotina do CMEI pode também propiciar a compreensão da transitória separação dos pais e/ou mães, entendendo que eles voltam para buscá-las e que os pais estão seguros em deixá-las nesse espaço.

As professoras e funcionárias demonstraram receptividade com os pais no acolhimento a eles e suas crianças, criando um clima lúdico de chegada à instituição e, nesse caminhar, a rotina vai sendo internalizada e as crianças vão crescendo em suas conquistas e autonomia.

6.3.2 Atividades de alimentação: café da manhã, lanche e almoço

As atividades de alimentação, no período da manhã, consistem em servir o café da manhã, lanche e almoço. Estes momentos são interativos e a instituição objetiva a autonomia física das crianças, ao incentivar a participação em atividades realizadas sozinhas ou com ajuda dos pares, pais ou adultos do CMEI. Esses momentos materializam-se quando caminham em direção ao refeitório, quando se

⁸² Ao longo dos dias de observação, ocorreram diferenças no tratamento de familiares na despedida de seus filhos. Um avô que só ia embora, todos os dias, depois da segunda etapa do dia, o “bom dia” (G02); outra mãe sempre esperava a criança terminar de se alimentar para se despedir (G03).

alimentam sozinhas, quando tiram a camiseta para não se sujarem, quando lavam as mãos e escovam os dentes, aspectos importantes para o desenvolvimento da criança em sua formação pessoal e social.

Foto 16: Cuidado pessoais: lavar as mãos



Fonte: a autora

No café da manhã⁸³, algumas crianças descem em companhia dos pais e outras vão com os funcionários e estagiários do CMEI. Quanto à atividade do lanche, há solicitação para as crianças de todas as idades lavarem as mãos, sentarem-se nas cadeirinhas e alimentarem-se, uma vez que se trata de frutas e alimentos líquidos. Esse tipo de alimentação contribui para as crianças se servirem sozinhas, estimulando a autonomia. Vale salientar que os funcionários ficam disponíveis, auxiliando e orientando a ingestão do alimento.

Na hora do almoço, essa refeição tem um diferencial, as crianças descem com uma caixa com as escovas de dentes, já com a pasta, revezam-se para trazê-la, além de almoçarem sem camisa, ao retornar à sala para o descanso, colocam novamente a camisa. Quando terminam o almoço, tomam um suco, vão em direção ao lavabo com a ajuda dos funcionários, lavam a boca e escovam os dentes, em seguida sobem com os ADIs para o repouso/sono, que acontece na sala de referência; os colchões já estão organizados e elas vão deitando-se. Algumas crianças são balançadas pelos funcionários até dormirem. Todos dormem.

⁸³ O cardápio no café da manhã constava de papa, sanduiche de queijo, suco e cuscuz com leite. No lanche, era ofertado suco, iogurte ou porções de fruta picadinha e, no almoço, refeições completas com feijão, verduras, arroz ou macarrão e carne.

Fica patente que as aprendizagens são significativas para essa etapa do desenvolvimento infantil: andar, comer, vestir-se, lavar-se, escovar os dentes, ou seja, atividades de se alimentar e realizar a higiene vão sendo introduzidas e vivenciadas cotidianamente, tendo em vista o crescimento das crianças.

As crianças do grupo 01 (1 ano), diferentemente dos outros grupos, apresentam certa dificuldade para se alimentarem sozinhas e são auxiliadas pelas funcionárias, professora e pais. No início das observações, apenas uma criança alimentava-se sozinha com um pouco mais de autonomia. Já nos últimos dias de observação em que eles já estavam com quase três meses frequentando o CMEI, o incentivo em se alimentarem sozinho foi intensificado, metade da turma já “tentava” comer só, o prato pronto é colocado em sua frente com a colher e algumas vezes a sua mão na colher, o que não inviabiliza que os adultos da sala ajudem nesse momento: oferecendo o alimento a quem não quer provar, dando o alimento na boca das crianças, mesmo as que estão iniciando no processo de se alimentarem sozinhos.

Algumas atitudes autônomas, principalmente na hora da alimentação, ocorrem de forma crescente; as aprendizagens foram visíveis quando notamos as crianças com 2 e 3 anos (G.02 e 03) alimentando-se sozinhas⁸⁴, todavia aconteceu de uma ou outra pedir ajuda para comer, rejeitarem o alimento que foi servido e aí a ação, a atuação dos adultos atentos, faz a diferença, com acolhimento, conversas e incentivos constantes⁸⁵.

⁸⁴ Observação referente às três refeições que ocorrem no período de tempo da manhã.

⁸⁵ Apesar de o grupo 3 apresentar maior desenvoltura, tem uma criança que não gosta de almoçar e os incentivos a ela são mais intensificados; numa ocasião, a coordenadora foi chamada, conversou e a ajudou a se alimentar, pois só queria tomar leite; Há ainda os que no lanche não comem determinada fruta, são incentivados a comerem, mas quando o lanche só é aquela fruta que ele não aceita, não há segunda opção (essa atitude acontece apenas no lanche); No grupo 02, há duas crianças que pedem, na hora do almoço, ajuda para os adultos e há aquelas que são ajudadas pela professora, funcionária e estagiária, pois se alimentam lentamente ou precisam de um incentivo para aceitarem os alimentos, especialmente na hora do almoço.

Foto 17: Cuidados pessoais: alimentação



Fonte: a autora

Outro aspecto bastante significativo observado nas crianças de 3 anos diz respeito aos momentos de aprendizagens vividos além da própria autonomia física em atitudes nas interações socioculturais que o ato de se alimentar viabiliza. A interação entre as crianças, quando conversavam entre si sobre o alimento, sobre brincadeiras; às vezes ofereciam comida sua para o outro, quando não queriam mais; escolhiam lugar para se sentarem à mesa, perto do amigo de que mais gostam; esperavam a hora de o adulto trazer a refeição etc. São aspectos culturais e sociais que vão além da condição de se alimentar apenas para suprir uma necessidade biológica.

6.3.3 Atividades de integração: “Bom dia coletivo”

O “Bom dia coletivo” é constituído por um conjunto de atividades de socialização de experiências, que abre o dia na instituição, com múltiplas e diversificadas atividades, tem início às 8h, logo após o café da manhã. Trata-se de um momento dirigido, coordenado, em cada dia, por uma professora e um dia pela coordenadora. Todas as crianças participam, excetuando-se o berçário; elas são reunidas no pátio coberto e fazem oração e atividades diversas, a principal é a musicalização e outras, a saber: contação de história, recitação de poesias, dança, apresentações das crianças e dos professores; geralmente são relacionadas ao projeto que o CMEI está vivenciando na ocasião.

Foto 18: Bom dia coletivo: musicalização



Fonte: a autora

Em todos os “Bom dia”, houve uma oração⁸⁶ e músicas do universo infantil e religiosas⁸⁷. Já as outras atividades foram esporádicas: em alguns momentos, contação de histórias⁸⁸, em outros, dança e recitação de poesias de Vinicius de Moraes; ocorreu também a apresentação das crianças do grupo 04 no período da Páscoa e, por ocasião do aniversário do CMEI, fez-se uma encenação teatral com as professoras.

As crianças interagem bastante durante essas atividades, especialmente os dos grupos 02, 03 e 04. Elas rezam, cantam, acompanhando a professora. São sempre chamadas a cantarem músicas ao microfone e sempre há voluntários e voluntárias. Ficam atentas à contação de história, com exceção de poucos que se dispersam, conversado com o coleguinha. Assistiram atentamente às apresentações e demonstraram vibração com os momentos de dança.

⁸⁶ Nos “Bom dia” as crianças são solicitadas por meio de uma música a rezarem/orarem: “*cinco dedinhos nessa mão, outros cinco aqui estão. Vamos juntar os dez dedinhos para fazer a oração*”. A oração é conduzida pela professora coordenadora do “Bom dia”, são sempre orações de agradecimentos, por exemplo: “Papai do céu, obrigada por esse dia, obrigada pela minha família, pela minha escola e por todos que cuidam de mim. Te pedimos para nos abençoar para que esse dia seja de muita paz e muita alegria, nós te amamos papai do céu e queremos ficar bem juntinhos de ti. Em nome de Jesus. Amém”.

⁸⁷ Músicas ouvidas e cantadas pelas crianças no “Bom dia”: “Os anjos de Deus”; “Jesus Cristo está passando por aqui”; “Eu preciso de você”; “Jesus ama cada um”; “Deus é bom para mim”; “Jesus no coração” (músicas religiosas), “Pé de chuchu” (música infantil) e após a oração sempre se canta: “Olá coleguinha, olá coleguinha!” “Bom dia, boa tarde, boa noite”; “A canção do dia, como está o dia?”; “Janelinha abre e fecha”; “A bruxa” (a mais pedida).

⁸⁸ As histórias contadas foram: “Os três porquinhos” e “Corujinha” como recurso do livro, com as crianças posicionando-se em pé.

Chamaram-nos atenção a oração e o canto de músicas religiosas fazendo parte do roteiro da atividade do “bom dia”. As músicas cantadas de cunho religioso cristão e a intenção da oração destacam-se na observação nessa atividade coletiva.

Possivelmente, as atividades são reflexo de uma cultura de cunho histórico. Como afirma Valente (2018), a historicidade da presença da religiosidade na escola pública brasileira tem sua origem quando os Jesuítas administravam as igrejas e escolas. A escola servia à Igreja Católica para a catequese e conseqüentemente tinha grande força na imposição de comportamentos da sociedade. Os aspectos religiosos estavam presentes revelando o poder da Igreja. Mesmo depois da separação entre Estado e Igreja, a estrutura escolar continuou seguindo o modelo jesuítico. (DOMINGOS, 2009).

Foto 19: oração



Fonte: a autora

Entretanto, a partir da Constituição de 1988 e da LDB (1996), o Estado brasileiro, por ser laico, garante respeito àquele(a) que professa qualquer religião, como também àquele(a) que não professa nenhuma. Segundo Branco e Corsino (2015),

compete ao Estado o oferecimento da educação às crianças pequenas – laica e democrática capaz de formar cidadãos críticos com capacidade argumentativa e de difundir conhecimentos artísticos, culturais, científicos e tecnológicos das diferentes áreas. (p. 131).

Evidencia-se que Constituição expressa, como condição, a convivência de todas as possíveis culturas, sejam elas quais forem, em espaços de educação

coletiva, reafirmando o caráter de escola laica em um estado laico. Domingues, (2009) afirma:

A laicidade é ao mesmo tempo, um direito jurídico e um ideal político, visando a fundação de uma comunidade de direito onde coexistem os princípios de liberdade de consciência, igualdade, prioridade ao bem comum, respeito e tolerância. A laicidade então permite a manifestação da diversidade sem comunitarismos, preservando o direito das minorias sem excluí-las do princípio de inclusão na sociedade. É a manutenção do princípio da unidade na diversidade, atenta à emancipação da pessoa humana nos planos intelectual, ético, social e espiritual (p. 67).

A forma como é feito o trabalho no CMEI não fere o Estado laico perante a lei. Mas entra em uma esfera para a qual Fischmann (2008) chama atenção: a de crenças de religiosidade dominante de uma linha religiosa em um espaço público. Ou seja, a intenção pessoal/privado predomina no público, ressaltando a existência uma relação tênue entre educação e laicidade em uma instituição com crianças.

Parece haver uma naturalização desse tipo de atividade nas escolas de educação infantil, o que salta aos olhos, inclusive ao olhar os dados do Questionário Diretor Prova Brasil 2011: 51% das escolas cultivam o hábito de cantar músicas religiosas ou fazer orações no período letivo no horário de entrada ou do lanche, entre outros. Diferentemente do que preconiza a proposta da Rede do Recife, isto é, que não se faça referência à religiosidade, tampouco a alguma religião.

As professoras recepcionavam os conteúdos de musicalização do eixo: Arte-Música citados na proposta, com um olhar que deixava transparecer as crenças pessoais. Trata-se de uma resignificação cultural e pessoal dos objetivos traçados para a musicalização dos profissionais da instituição, que optaram por essas atividades.

Vale salientar que não observamos em nenhum outro momento, em visitas, cartazes etc., qualquer caracterização da valorização de uma ou de outra religião dentro do CMEI, exceto com relação à vivência das datas comemorativas: Páscoa e São João⁸⁹, que não serão tratadas aqui em razão de não fazerem parte do escopo desse trabalho.

⁸⁹ Em relação às questões atreladas à vivência de atividades do calendário religioso para as escolas, pode-se consultar: MAK, Denise. **A presença da religião em ações docentes de uma escola pública de Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado, PUC- São Paulo. São Paulo 2014. E CASTELO BRANCO. Jordanna; CORSINO, Patrícia. **O discurso religioso em uma escola de educação infantil: entre o silenciamento e a discriminação**. Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Rio de Janeiro, 2015. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 3, p. 128-142

6.3.4 Atividades nos ateliês/salas temáticas e/ou no espaço externo e brincadeiras livres integradas vividas nos ateliês/salas de referência

Na rotina do CMEI, desenvolvem-se atividades nos ateliês/salas temáticas, que acontecem antes do lanche, e outras nas salas de referência/ateliê, nomeadas de brincadeiras livres integradas, que ocorrem logo após o lanche para os grupos 01 ao 05⁹⁰, além de atividades na biblioteca e no pátio, espaço externo à sala de aula. Trata-se de uma maneira de organizar o espaço, o tempo e os conhecimentos, selecionados pelas professoras.

Foto 20: Roda de conversa



Fonte: a autora

As atividades nos ateliês são vivenciadas no primeiro momento do dia, duram em média 45 minutos. Elas são sempre iniciadas com uma roda de conversas, na qual se faz a chamada (a partir do grupo 2) com músicas e apresentação da atividade a ser vivenciada *a posteriori*. As atividades que o documento da rotina sugere são dirigidas pela professora: roda de conversas, agenda do dia, atividades com o nome (crachás, fichas, listas, escolha dos ajudantes do dia), roda de histórias, baú da Matemática, atividades com projeto. São planejadas pelas professoras e vividas a partir da organização do CMEI como vivência do currículo.

Na biblioteca, acontecem atividades mais voltadas ao manuseio e contação de histórias, assim como a transmissão de filmes de interesse da criança, vivenciando o contexto do projeto. A sala de referência, um dos ateliês, é um

⁹⁰ O berçário se diferencia dessa rotina, uma vez que as crianças de 0-1 ano não participam do rodízio de salas ambientes, a maioria das suas atividades são realizadas em sua sala específica, adaptada à realidade da faixa etária.

ambiente em que as turmas iniciam e terminam o dia. Nela, são vivenciadas as atividades denominadas brincadeiras livres integradas. As professoras coordenam o momento, mesclando os objetivos; geralmente o início de cada atividade envolve algo mais direcionado, seguido do momento livre para as crianças: a professora organiza os enredos, organiza o ambiente, o material e faz a orientação da atividade.

Foto 21: Roda de linguagem



Fonte: a autora

Nas salas de referência/ateliê, as crianças passam a maior parte do dia, dessa forma, foram ateliês escolhidos por terem as temáticas mais significativas à faixa etária, que se aproximam mais das suas necessidades. As salas foram assim distribuídas: Grupo 01 - Ateliê de Movimento; Grupo 02 - Ateliê de Faz de conta; Grupo 03 - Ateliê de Arte; Grupos 04 e 05: Ateliê de Linguagem.

Nos momentos das atividades na sala de referência, acontecem cantinhos para exploração de brinquedos de livre escolha, disponíveis na sala, jogos de encaixe, massinha, desenho com hidrocor e lápis cera etc. No horário dessas atividades, ocorre, paralelamente, o banho individual, realizado pelas estagiárias e a ADIs. Nessa hora, as crianças são convidadas a irem tomar banho⁹¹ e depois voltam à sala. Por vezes, levam os brinquedos que estão com elas e no retorno à sala continuam a brincar. Percebemos aí uma valorização do desejo da criança e da atividade do brincar livre (temáticas que vamos aprofundar mais adiante)

⁹¹ Há dois banheiros, um para os grupos 01 e 02 (com dois chuveiros, dois sanitários, um trocador e duas pias baixas), outro para os grupos 03 e 04 (com dois chuveiros, três sanitários, duas pias baixas).

Foto 22: Brincadeira de FDC



Fonte: a autora

Outra questão relativa à organização, um dos estruturantes da rotina, diz respeito às rodas de diálogo. Elas se apresentaram como organização do início de cada atividade e constituíam um espaço privilegiado de participação das crianças. Trataremos a seguir de alguns aspectos da *roda* vivida na prática pedagógica docente-discente, característica do modo de se construir/vivenciar o currículo.

6.4 A roda de diálogo vivida na prática pedagógica docente-discente

As rodas fazem parte das ações humanas desde a antiguidade e estão presentes em várias culturas, com as danças e as brincadeiras, aproximando as pessoas, estabelecendo relações de afeto e de aconchego, pois quebram a hierarquia, quebram uma ordem rígida, fixa, própria de relações verticais. De acordo com Petit (2012), a roda de conversa significa uma conversação grupal ou diálogo, do qual participam diferentes pessoas, agrupadas em círculo, sobre algum ou vários assuntos do seu interesse. Com este sentido, as rodas foram importadas para a escola, porque as crianças com o(a) professor(a), podem se olhar, ouvir o outro no coletivo, dialogar sobre diversos assuntos de interesse comum, relativos à dinâmica do dia e suas atividades: cantar, brincar, conversar etc. Com isso, tornaram-se uma prática institucional, vivenciada nas escolas de educação infantil e de suma importância ao desenvolvimento diário da sala de aula, pois se constituem um momento de organização e comunicação entres crianças e professores(as) para aquele dia e conseqüentemente o(a) professor(a) apresenta sua voz e suas atitudes,

assumidas intencionalmente, ao encaminhar as atividades, sinalizando seu olhar sobre a criança (BARBOSA, 2010), concebendo-a como produtora de conhecimentos.

No CMEI *Juntos Somos Fortes*, a roda segue essa concepção e é um estruturante da sua rotina, ocupa um lugar de destaque, visto que se trata do meio para reunir e abordar os conteúdos coletivamente, como também valorizar a participação das crianças.

No funcionamento do CMEI, as rodas geralmente acontecem no início das atividades, porém podem acontecer em outros momentos que o professor julgar necessários para a introdução de um conteúdo novo, de uma atividade ou na resolução de conflitos entre os membros do grupo.

No início da manhã, a roda é a primeira ação da professora, ao entrar na sala, acontece desde o primeiro dia de aula em todas as turmas. As atividades principais desenvolvidas nas rodas são as conversas, musicalização, chamada com crachás e a apresentação do conteúdo/atividade. Com essas atividades, as crianças aprendem conteúdos relativos à construção da linguagem oral na musicalização, na contação de história, como também exercitam e consolidam atitudes para o desenvolvimento infantil, sobretudo da oralidade: explicar, relatar, perguntar e argumentar, quando na introdução das diferentes linguagens nas atividades específicas em todos os ateliês e, principalmente, aprendem o princípio participativo da coletividade: ouvir e falar sobre os assuntos introduzidos pela professora, esperar sua vez diante do grupo.

Esses conteúdos aparecem quando a professora convida as crianças para se sentarem em círculo, senta junto a elas e inicia a *roda*, sempre cantando músicas, conversando. Nas turmas do grupo 02 e 03, realiza-se a chamada nominal de todas as crianças (chamadinha, como dizem as professoras), introduzindo aspectos do letramento e da linguagem oral e escrita. Em seguida, acontecem atividades diversas, como contação de história, recitação de poesias e geralmente a introdução da atividade posterior, ora explicando como vai ser realizada, ora problematizando com questões que darão suporte para a atividade subsequente, como vem exposto no excerto a seguir:

Começou cantando o bom dia coleguinha! Depois disse: - *E, para começar também, vamos fazer o quê?* Ela mesmo respondeu: - *A chamadinha!* Daniel interrompe e diz: - *As borboletas de Vinicius de Molais!* A professora diz: - *Tu queres falar é Daniel, as borboletas? Nem trouxe o cartaz,* lamentou. *Você quer recitar?* Ele ficou calado, então a professora Completou: - *Vamos cantar, já que ele lembrou?*

E começou a cantar a canção das borboletas! Com a maior atenção e silêncio de todos, pareciam admirar a melodia, alguns faziam os gestos da professora e ao final primeiro estrofe bateram palmas, acompanhando o ritmo da canção. Mas no segundo, atenção geral. Quando terminou todos aplaudiram e riam, a professora e as crianças demonstraram grande satisfação em seu olhar e com seus sorrisos. - *Gostou, Daniel?* Ele balançou a cabeça, que sim. - *Podemos fazer a chamada agora? Vou botar aqui o nome para vocês pegarem, tá certo? Vou colocar de quem veio para a gente procurar. Bora Daniel? Podemos? Laís, vamos procurar seu nome? Cadê o nome de Laís? Vem pegar? Depois é Daniel.* Ele não quis ir. A professora: - *Vem Daniel então, pega teu nome? Cadê o nome de Daniel? Não é esse? Não é esse? É da mesma cor, mas não é esse? Cadê o de Daniel?* Rafaela mostra: - *Olha alí!* Aqui, apontando para o crachá, a professora pega o crachá, ler seu primeiro nome e espera a resposta do grupo para o segundo nome - *Daniel ...* Rafaela grita: *Juno!!* A professora rir e repete: - *Daniel Júnior! Agora vai ser Valéria! Vem para cá pegar o seu. Quer ajuda? Então vou mostrar e depois Valeria vai saber, não é? Olha, Valeria! Agora Laís, pega teu nome, Laís? Cadê o nome de Laís? É um nome só, né?, Laís? Cadê o nome de Laís? Não é esse! Esse aí...muito bem.* Bate palmas e dizem em coro: - *ÊÊÊÊÊÊ! E Renata? não é esse! não é esse! Cadê o seu nome? Re-na-ta, é só um nome. Não é esse! É esse? tem certeza? é esse mesmo. ÊÊÊÊÊÊ!!!!!! muito bem!* Bate palmas. *Falta Lúcia. Pega aí teu nome? Vou pegar para ela diz Laís. É esse? Não é esse. É esse aqui! Dê a ela. Esses dois aqui são de João que está dormindo, ele veio, não é Luciana? E de Carla que está tomando café da manhã. Então eu vou segurar esses e agora o que vamos dizer para o coleguinha? bom dia!* Foi interrompida por Laís, dizendo: - *olha Carla chegou! A professora chegou Carla! Vem Carla mostrar teu nome?* (Uns já estavam dizendo bom dia!) *Vamos todos mostrar o nome! E canta a música do bom-dia coleguinha!* Todos cantam alto e respondem ao bom dia!!! *Vamos guardar agora? Vai recolhendo os crachás, repetindo nome por nome e agradecendo!* (Diário de Campo (D.C.), junho 2018).

A roda que apresentamos foi umas das que levou maior tempo em sua construção, pois se cantou uma canção pedida por uma criança: “As borboletas”, além do “Bom dia, como vai?”, que comumente acontece. Também durante a roda, muitas estratégias foram utilizadas pela professora para que as crianças encontrassem seu nome. Como já enfatizado, questões lançadas pela professora fizeram pensar sobre o nome escrito de cada criança a partir de pistas e da “ajuda” dos colegas para auxiliar no reconhecimento desse nome próprio.

Outro ponto importante desse relato diz respeito ao momento em que se valorizou o interesse da criança com um poema/canção que está ligado ao projeto da sala e a criança resgatou, dos conhecimentos já adquiridos, um poema de sua preferência do trabalho realizado em sala. Essa valorização é importante para a

criança que fez o pedido e para a construção do universo vocabular dos seus colegas, e o professor, como organizador, apresentou um compromisso sistemático ao conduzir o processo de narrativas das crianças e de valorizar a leitura pelo prazer de escutar, de falar sobre si mesmo, sobre poemas e canções, caracterizando uma prática docente-discente atenta ao ouvir, perguntar, comentar e incentivar o gosto pelas letras.

As conversas aconteceram sempre com muita participação, evidente que com as crianças que têm a oralidade mais avançada, a atividade transcorreu com maior participação e reflexão. Entre os menores, também houve participação, porém, utilizando-se de outras formas de expressão: gestos, sorrisos, holofrases etc. Afinal a roda estimula o desenvolvimento da linguagem oral, amplia as habilidades das crianças quanto à estruturação de textos orais, ao modo de falar e ouvir com atenção e favorece serem mais autônomos por meio da fala, respondendo de modo ativo às perguntas que lhe são feitas. (BRANDÃO e LEAL, 2010).

Os conteúdos da linguagem oral e musicalização explorados pela professora são vistos na Proposta Curricular do Município, quando indica a necessidade de planejar atividades que:

proporcionem momentos de fala, escuta e compreensão da linguagem, [além de] [...] criar situações em que se possa explorar esse conteúdo de forma lúdica é uma ótima estratégia para atingir os objetivos, concernentes à linguagem oral. (RECIFE, 2015, p. 64)

A exploração da roda de conversa no CMEI muito teve de lúdico e estímulos para falar e escutar. Em uma roda de conversas sobre as festas juninas, a professora estimulava as crianças a conversarem sobre os símbolos da festa, usando como recurso objetos e figuras: bandeirinhas, uma fogueira de papel, foto de milho, roupa de matuto e crianças dançando. Várias questões emergiram em cada apresentação do material, umas para o levantamento dos conhecimentos prévios, outras para a ampliação do universo cultural das crianças. A música “Pula fogueira”⁹² foi espontaneamente cantada, quando a professora mostrou a imagem da fogueira; ela cantou também e acrescentou: - *Que dança é essa?* Mostrando a imagem de uma quadrilha, as crianças respondem: - *Forró!* Essa roda aconteceu com crianças de 3 anos e durou quase 20 minutos, elas participaram com uma boa concentração, fazendo-nos ver que a música, a dança e as comidas de São João apareceram como

⁹² Música e letra de João Batista Filho.

conteúdo da conversa, integrado no contexto do período junino, inserido na cultura da comunidade.

Na roda, as conversas e a musicalização aparecem como principais atividades, é uma atividade que oportuniza uma interação, uma troca de experiências do que a criança aprende com a cultura familiar e o que a instituição pode oferecer, vivências que podem ser compartilhadas com os amigos, familiares. Essa integração oportunizará à criança demonstrar sua expressividade como construtora de subjetividades ao aprender e incorporar as previsibilidades, a coerência dos movimentos, sobretudo em momentos lúdicos com conversas e cantorias. (PARIZZI, 2011).

Com relação à musicalização no CMEI, ela acontece em vários momentos, no “Bom dia” coletivo, que sempre é iniciado cantando diversas músicas⁹³, nas rodas que antecedem as atividades nos ateliês, estruturando a roda com canções ligadas ao projeto do mês ou à rotina do dia (dizer bom dia aos amigos na sala; hora de ir para o refeitório; hora de iniciar a contação de histórias e em outros momentos), dando ritmo e alegria à organização diária. Aconteceram também atividades que exploraram as músicas em brincadeiras de faz de conta e em atividades ligadas ao projeto que serão anunciadas ao longo do texto, porém mereceram destaque duas brincadeiras: uma em que a professora faz “ginástica” com as crianças e outra de faz de conta de “show de calouros”. Na primeira, a professora iniciou a roda pedindo para as crianças fazerem exercícios, se esticarem, relaxarem e cantou uma canção para orientar o trabalho⁹⁴, uma forma interessante de chamar a atenção das crianças para a concentração. A outra brincadeira que se destacou aconteceu com crianças de 2 anos, uma delas cantava ao microfone com a professora incentivando músicas juninas e outras. Em um tempo da brincadeira, uma menina cantou uma música que se referia a uma bruxa, a professora apagou a luz, dando mais vibração e imaginação ao momento do brincar, instigando a fantasia, as crianças adoraram e repetiram outras vezes, antecipando um sentimento e atribuindo um valor simbólico à música, deixando a brincadeira mais elaborada e conseqüentemente com mais ludicidade, aspecto essencial ao ser humano. Como pode ser visto no excerto a seguir:

⁹³ Essa atividade foi descrita e discutida no capítulo 04, página 160.

⁹⁴ “Mas agora, vamos se esticar um pouquinho... bora se esticar?...to achando vc muito assim.... esticar as pernas, mexe os dedinhos...cantando: estica as perninhas (2x), mexe os dedinhos(2x), estica os bracinhos, mãozinhas lá cima, agora eu vou (2x), as perninhas dobrar”

A professora levou caixa de som e microfone para sala e anunciou que iria ter um show de calouros, elas se fantasiaram para a apresentação. A professora iniciou, cantando uma música de São João, depois foi administrando a participação de todos. [...] A maioria das crianças cantaram mais músicas do que outras... Houve um momento, em que Lara cantou a música da bruxa. A professora apagou a luz na hora... eles normalmente gritam nessa música, mas nesse dia gritaram mais, riram mais e depois que outras três crianças cantaram essa música Lara, corria e apagava a luz. Até que a professora fez o interdito: *está bom, Lara!! Pode queimar a lâmpada. Tá certo?* Ela acatou o pedido e outras canções ainda apareceram.

O brincar também com música dá sentido de pertencimento da criança ao coletivo infantil, ao vivenciar seus códigos, linguagens e emoções: alegria, medo, surpresa, as interpretações são feitas a seu modo, expressando imagens, simbolizando-as. (PARIZZI, 2011). Esse sentido de pertencimento a um grupo, com suas regras e sua cultura, é uma das maiores aprendizagens que crianças dessa faixa etária podem ir incorporando.

Entretanto houve momentos em que o uso da música apareceu como forma de disciplinamento: “*zip, zip, zá... minha boca vou fechar. Só vou abrir [...] quando eu mandar...*”, canções que vão de encontro à postura que a professora usa durante outros momentos e em outras rodas, quando acentua a participação das crianças, ao fazer questionamentos, ampliando suas hipóteses e curiosidades, dando voz às crianças. Apesar de acrescentar a ideia de como funciona uma conversa, uma fala e outro cala, mas o tom autoritário da música revela um outro tipo de concepção.

A chamada nominal acontece em todos os dias da rotina, havendo um diferencial quanto ao modo como a atividade é realizada. Ela ocorre com duração do tempo diferenciada, bem como quanto à forma de sua execução, em cada grupo de crianças. No grupo 01, ela não acontece. Já nos grupos 02 e 03, a duração varia de 10 a 20 minutos e visa a aproximação da criança com o primeiro texto escrito: seu próprio nome. Nestes grupos há uma diversidade no modo de apresentação do nome, uma vez que ora a professora apenas mostra os crachás, ora apresenta-os e faz menção à letra inicial dos nomes dos colegas da sala e, nessa apresentação, as crianças vão dizendo a quem pertencem os nomes chamados.

A atividade da apresentação dos crachás deu-se conforme o planejamento da professora. Variações maiores ou menores em relação à maneira de apresentação e ao tempo de sua execução pareciam depender da atividade posterior e da quantidade de crianças presentes. Quanto à forma, observaram-se também algumas

diferenças na realização, pela professora, da leitura dos nomes e na apresentação dos crachás. Houve momentos em que o nome no crachá era lido e era perguntado: “- *Lara está aqui? Cadê ela? - Está aqui!!!!*” Quando a resposta era positiva quanto à presença, a criança prendia os crachás em um papel-madeira grande, colado na parede. Em outra situação, a professora apenas apresentou e entregou os crachás, perguntando: “- *De quem é?*” As crianças respondiam e ela entregava o crachá a sua/seu dona/dono; em outra vez, a professora colocou os crachás no chão e pediu para as crianças pegarem seus nomes.

Na apresentação dos nomes das crianças, poucas vezes a professora dizia o nome que estava escrito no crachá, ela sempre levantava questões para que as crianças percebessem de quem era, dava pistas para que elas apresentassem suas hipóteses, como: é menino ou menina? (- *De quem é esse nome aqui? E esse?*) Esperava que as crianças completassem o nome e depois entregava a ficha: - *.Lu....cia ...a..na....! E essa aqui? Nina..., veio hoje?* Quando as crianças não respondem, ela mesma dizia: *Salatiel. Ele está na nossa roda hoje? E Maria, não veio hoje? E esse João Guilherme, veio?* Ao responderem, ela entregava a ficha a elas. Em outras chamadas, iniciou cantando a música: “*Eu fui no tororó e completousozinha eu não fico, nem ei de ficar pois eu tenho....fulano, para ser meu par*” (la falando, ou melhor perguntando o nome das crianças na ordem que estavam sentadas na roda e apresentando os crachás).

Duas outras situações ilustraram como aconteceu a prática pedagógica docente-discente em relação ao trabalho com a linguagem escrita em roda. Uma, quando ocorreu em uma brincadeira com um “dado de poesias”, a professora introduziu questões para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças, com uma linguagem lúdica, apresentou o conteúdo da leitura em uma atividade contextualizada, fazendo adequadamente uso social da escrita. A criança mostrou indícios do entendimento sobre as relações grafofônicas e do uso social da escrita, quando se adiantou e “leu” a poesia espontaneamente, enquanto as crianças recitavam, ela “lia” o texto. Como pode ser visto no excerto e na imagem que segue:

Foto 23: Roda de linguagem



Fonte: a autora

-Então hoje nós vamos brincar com isso aqui. Você sabem o que é isso? Tu sabes o que é? Qual o nome desse objeto? As crianças respondiam o que tinha colado no dado: borboletas! Casa! O nome desse objeto, que tem esses desenhos é um cubo, um dado. E, esse dado, é um dado especial, porque, quando a gente brinca com ele, a gente ouve poesias. A professora falou bem baixinho e devagar... Renata, bem baixinho disse: oiiii! Professora Continuou: - A gente ouve poesias... Daniel você gosta de alguma poesia? Qual? Deixa eu mostrar essas aqui. Vamos jogar o dado e a que cair a gente lê, está certo? Lara foi a primeira a jogar o dado, saiu "borboletas", depois Daniel, que sorteou "a porta". Na sequência, todas as poesias foram lidas. Quando saiu no dado "as borboletas", eles se animaram, a professora cantou a canção e Lara pegou o cartão, que estava junto da professora e fez uma leitura não convencional da poesia, enquanto o grupo cantava, ela olhava o cartão, ela "lia" o cartão. (DC junho, 2018).

A ação da professora nesse momento foi de acolher a iniciativa da criança, entendendo que é possível promover situações que apresentem a funcionalidade da escrita socialmente. Segundo Brandão e Leal (2010), o trabalho com a escrita vem concomitante ao trabalho com o letramento e é papel da professora planejar atividades e ter atitudes que contribuam para a ampliação das suas reflexões sobre o sistema de escrita alfabética, incentivando sua perspicácia, levantando questões desafiadoras, não se limitando a responder sua curiosidade natural sobre o tema. São atitudes de bom senso, princípio que se faz no corpo da curiosidade e instiga a construção do conhecimento cognitivo, ético e político. (FREIRE, 1996).

Em outro momento, o trabalho de reconhecimento de letras do nome próprio, feito na chamada nominal, também foi referenciado em um contexto maior do contato com a palavra/texto do nome próprio. A professora escondeu o nome do

crachá com a mão e provocou as crianças a descobrirem de quem se tratava: “*Vamos ver agora esse nome de quem é? Vou dar uma dica: “N” de Nau..... todos respondem: - Nauan. Ele veio hoje? – não!! (DC maio 2018)*”, e assim ocorreu com todas as crianças do grupo. Podemos inferir duas questões quanto ao ensino da língua escrita neste CMEI. A primeira, a professora objetivou fazer relações existentes entre o nome da criança e sua primeira letra, como reconhecimento da letra, referindo-se a um dos princípios do sistema de escrita alfabética: reconhecimento dos nomes das letras (MORAIS, ALBUQUERQUE e LEAL, 2005). A segunda questão trata-se da forma de abordagem dela ao falar, ao questionar as crianças “*-De quem será essa daqui? é o P de quem? – Paola responde: Paola! – Muito bem! “P” de Paola (DC maio 2018)*, parece estabelecer uma relação letra/som ao nome da criança, estimulando a ideia da construção de uma unidade sonora da sílaba para o início do processo ensino- aprendizagem da língua escrita, evidenciado o entendimento sobre o nome das letras e sua identificação. Segundo Brandão e Leal (2010), essas ações pedagógicas podem ajudar no processo de apropriação da escrita alfabética, todavia também é importante darmos oportunidade para as crianças envolverem-se com as práticas de letramento e, de forma lúdica, também serem incentivadas a refletir sobre o funcionamento da língua escrita.

Essas ações têm respaldo nos documentos formulados pela Prefeitura do Recife, como por exemplo, nas orientações para o trabalho com o tema do ano letivo, o qual, naquele ano, objetivou “mobilizar estudantes e professores para juntos descobrirem o exercício da leitura e da escrita como construção coletiva”. (OFÍCIO CIRCULAR Nº 17/2018). Respaldam-se também na Proposta Curricular municipal, quando esta afirma que na:

Educação Infantil, o trabalho envolvendo a linguagem (oral e escrita) é de suma importância para o desenvolvimento dos/das estudantes, auxiliando na estruturação e expressão do pensamento e promovendo a construção de sua autonomia. (RECIFE, 2015, p. 63).

E acrescenta, no que se refere à

[...] reflexão sobre a língua, atividades lúdicas podem ser utilizadas, para fazer análise fonológica, relacionar sons iniciais e finais, fazer correspondências entre letras iniciais de palavras, etc. O uso de parlendas, cantigas de roda e poesia possibilita um trabalho interessante de reflexão sobre a escrita de forma divertida. (RECIFE, 2015, p. 66).

Foram orientações que nortearam o fazer da instituição, de acordo com a política local. Outras atividades seguiram essa mesma perspectiva, quanto à língua oral e escrita.

Nas *rodas* dos grupos 02 e 03 do CMEI, além da música e da chamada, houve também momentos em que a professora introduziu todas as atividades que viriam, posteriormente, na rotina. Nota-se, dessa forma, a importância desse estruturante para o início das atividades, pois nele reside uma prática de sistematização, em que se falam e se ouvem os comandos, interage-se com conhecimentos novos e organiza-se a atividade subsequente. A título de exemplo, recorremos a um episódio ocorrido no grupo de crianças com 03 anos, que trabalhava o tema “Metamorfose das borboletas”. A professora lembrou os conteúdos vistos, por meio de questões relativas ao tema e introduziu uma brincadeira de faz de conta “de ser borboleta”, ampliando o tema com outros tipos de linguagem artística e simbólica. Vejamos como aconteceu:

Em roda, no ateliê de Movimento, a professora pergunta: *Depois que a lagarta adormece, fica dormindo lá no casulo e depois que ela dorme no casulo, o que acontece? - Vira borboleta! Colorida! A professora fica feliz, se empolga e diz: Ai, que lindo!! - vira borboleta colorida! Vocês lembram de tudinho!! Arrasou!!! Olha, e aí a gente viu aquela borboleta bem bonita no livrinho, não foi? E depois a gente fez uma borboletinha, como? Como foi que Paola, que você fez sua borboleta? Responde: – a tinta!![...] e o corpinho a gente desenhou com um lapisinho. [...]* Em seguida perguntou as crianças: - *Quem quer virar borboletas? – Euuuu! - Antes de virarem borboletas elas são o quê? – Lagartas!!* Então, pediu que todas as crianças ficassem sentadas perto da parede, e iniciou a brincadeira, com as lagartas se arrastando pelo chão até entrar no minhocão, que seguia até embaixo de uma mesa que estava coberta por um lençol. Quando as crianças entraram no minhocão, a professora dizia: - *Lagartinhas descansem, descansem aí... alguns segundos.* Então iam para debaixo da mesa e pegavam as fitas de crepom que estavam “escondidas” e saiam balançando as asas como se tivessem virado borboletas e a professora dizendo: - *Branças, azuis, amarelas e pretas... as borboletas.* As crianças curtiram muito, imitaram as borboletas, sorriram, corriam, e repetiram a brincadeira várias vezes.

O excerto acima apresenta a prática de uma professora que observa os princípios de interação e brincadeira da proposta da Rede do Recife, porém teriam sido ressignificados os conteúdos do projeto proposto pelo documento curricular municipal. Os conteúdos de movimento, nesse exemplo específico, foram readequados ao enredo Metamorfose da borboleta.

Outras rodas também trouxeram elementos que visavam à introdução de conteúdos do projeto vivido em sala. Algumas atividades do próprio projeto foram organizadas em rodas próprias; estavam recheadas de informações, perpassando vários eixos de conhecimento: Matemática (gráficos), Língua Portuguesa (histórias, linguagem verbal), Ciências/eixo da natureza (metamorfose das borboletas). Verificamos as conversas, a introdução de novas temáticas e novos conteúdos, assim como aprendizagens específicas do tema do projeto.

A roda é um estruturante da rotina, que estabelece o início das atividades diárias. É um marcador temporal que contribui para uma sequência de atividades, trazendo segurança e harmonia às crianças. Ao mesmo tempo que apresenta conteúdos das áreas de conhecimento, especialmente de Língua Portuguesa, contempla também conteúdos específicos que envolvem as relações entre as crianças, entre as crianças e os adultos, quanto às aprendizagens sociais de participação coletiva.

Nesse contexto, põem-se em evidência os sujeitos e o espaço/ambiente onde o currículo acontece, bem como as relações que se estabelecem nesse contexto. Iniciaremos, tratando de um momento singular das escolas de educação infantil, o período de adaptação. A adaptação é um conteúdo da prática pedagógica que requer atenção especial quanto ao planejamento e as ações dos profissionais que atuam no CMEI, sendo, portanto, um momento de vivência do currículo. A seguir, nos debruçaremos sobre este elemento da prática pedagógica docente-discente vivenciada no berçário e nos grupos de crianças de 0-3 anos. Optamos por apresentá-los em separado, devido às especificidades do contexto de cada grupo.

6.5 O período de adaptação: quando e como tudo começa

A adaptação é um modo de vivenciar o currículo. É o passo inicial da estruturação e vivência curricular, requer iniciativas planejadas para o acolhimento às famílias, crianças e professores, sobretudo nos primeiros dias. Trata-se de um momento especial para as professoras, coordenadora e gestora, crianças e suas famílias, pela especificidade. Até mesmo há uma orientação da Secretaria de Educação, por via de um ofício circular, exclusiva para esse momento.

A adaptação é um conteúdo pedagógico, já dissemos. Faz parte da base de funcionamento de uma escola de educação infantil, sendo assim, precisa ser

planejada intencionalmente, porque é uma ocasião em que todos (docentes, gestores e auxiliares) preparam-se para receber as crianças e fazer com que elas se sintam seguras nesse novo ambiente social, integradas a esse grupo sociocultural. Ela é a meta da gestão da instituição, junto às professoras, e também conta com a participação da família que, por isso, é convidada a permanecer nos primeiros dias junto à criança.

A criança adapta-se a pessoas novas, ao espaço físico, ao ambiente e a tudo que o compõe, à comida etc. O período de adaptação é fundamental para a integração da criança à instituição, pois são muitas mudanças com que ela se confronta, que costumam causar um certo sentimento de insegurança face ao novo, traduzido por alterações em comportamento.

Esse sentimento não acomete apenas as crianças, mas também os adultos na instituição e no seu cotidiano. Segundo Reda & Ujii (2009), “Quando falamos em adaptação, devemos considerar sempre que enfrentamos uma situação nova. Esse processo [...], portanto, inicia-se com o nascimento, nos acompanha no decorrer de toda a vida e ressurge a cada nova situação que vivenciamos.” (p. 10083).

A adaptação acontece de maneira gradual, decorre de diversos fatores externos ou mesmo pelo próprio desenvolvimento da criança. Em alguns casos, pode até haver retrocesso, dependendo de questões que a criança esteja vivenciando externamente à instituição ou apenas por maior dependência da mãe com o bebê ou vice-versa. (RAPOPORT, 2005).

Nesse sentido, o período de início das atividades da instituição é importante, mas não se constitui em um período determinante e estável, uma vez que cada criança reage de um jeito, não sendo possível determinar um tempo pré-determinado para ela adaptar-se a esse novo ambiente social.

As condições de recebimento das crianças e das famílias em uma instituição de educação infantil não são determinantes, porém, segundo Rapoport e Piccinini (2001), é importante que se reconheça a necessidade de se desenvolverem atividades diferenciadas com os bebês e com a criança pequena⁹⁵ nos primeiros dias do ingresso, de modo a amenizar, acolher e envolver, notadamente, a criança nesse novo espaço de convivência grupal.

⁹⁵ Bebês são crianças consideradas 0-1 ano, enquanto crianças pequenas, são as de 1-3 anos.

Iniciativas organizacionais específicas foram pensadas para essa vivência do currículo no CMEI. A instituição foi preparada espacial e temporalmente. Com relação ao espaço, todas as salas foram preparadas para a recepção às crianças, com uma decoração que estimulava a participação e exploração do ambiente físico, o que resultou em maior atratividade para as crianças explorarem o novo ambiente. No que se refere ao tempo, a permanência foi diminuída nos primeiros dias para que as crianças, aos poucos, fossem conhecendo a rotina e a instituição. Gradativamente, o tempo foi se prolongando, até atingir as dez horas de permanência.

A segurança das crianças em permanecer na instituição pareceu estar diretamente relacionada à segurança das famílias em deixá-las nesse novo ambiente, daí a importância da experiência de adaptação.

A adaptação é difícil não só para o bebê, mas também para a família e a educadora, pois implica reorganizações e transformações para todos. A forma como este processo é vivenciado pelas pessoas envolvidas influencia e é influenciada pelas reações da criança [...]. Desse modo, é altamente desejável que, no período de adaptação, a mãe, o pai ou outro familiar fique junto à criança para auxiliar na exploração desse ambiente estranho de novos relacionamentos com as educadoras e outros bebês. (RAPOPORT, 2005, pp. 12-13).

As medidas que a instituição adotou, como: o tempo de permanência na instituição nessa primeira semana, a orientação aos pais para o trato com as crianças em adaptação, serviu para munir as famílias de informações e conseqüentemente contribuir para que elas tivessem segurança em afastar-se da criança, assim como para os bebês que se reorganizaram para viver as transformações e explorações desse novo ambiente. Vale destacar que a gestora e a coordenadora têm um papel fundamental nesse período, com o apoio às famílias e às professoras. Suas ações consistem em atender as famílias e explicar como o processo da adaptação acontece, ver as necessidades dos professores na construção de atividades diferenciadas, organização dos ADIs e estagiários de forma que garanta um atendimento com mais segurança e adequação às necessidades de cada grupo em especial.

O período tem início com uma reunião da escola com todas as mães e pais, quando então é apresentada a rotina da creche e explicado o período de adaptação. Os pais, ao deixarem seus filhos nas salas, eram recebidos pelas professoras que conversavam e lhes explicavam as especificidades de cada grupo.

Os trabalhos do CMEI iniciaram-se com os grupos do berçário, 04 e 05 anos. Em seguida, tiveram início as atividades do grupo 01 e, no terceiro dia, do grupo 03. Essa organização possibilitou que os funcionários dessem maior assistência a cada grupo de crianças e às famílias nos primeiros dias no CMEI.

Nas reuniões específicas com as professoras, foi esclarecido como geralmente acontece o início das atividades com as crianças e enumeradas as atitudes que a instituição tem diante da chegada delas a esse espaço educacional, como podemos ver na fala de uma das professoras em sua reunião do primeiro dia:

Essa primeira semana o CMEI trabalhará em horário reduzido e gradativo, atenderemos até 11 horas, depois até as 14h, depois até as 17h. Pois estamos em período de adaptação. Nele, as mães devem ficar mais atentas, qualquer coisa a gente liga, não vamos deixar sofrer muito, o choro nesse período é normal, mas não vamos deixar chorar muito para não causar sofrimento, não vamos deixar... (DC, FEV 2018).

É apresentada aos pais a realidade de um período de adaptação das crianças, que o choro existe, mas a professora insiste em dizer que não esperará sofrimento das crianças, se o choro apresentar sofrimento, que imediatamente ligará para os pais. Demonstrando com isso o respeito à criança e o entendimento desse período para a formação emocional da criança.

O planejamento do período de adaptação constitui-se na organização da rotina, aspecto importante para o início das atividades, para a chegada das crianças, para a vivência e sistematização do estar no CMEI. Essas ações podem fazer diferença durante o período da adaptação, como podemos constatar no registro a seguir:

A sala do grupo 01 estava organizada com pneus, bolas de plástico, um grande móvel que as crianças exploraram bastante.... até a hora do café da manhã. [...] em seguida, as crianças foram para a biblioteca, exploraram os livros de histórias de plásticos [...] a próxima atividade depois do lanche [...] as crianças foram para sua sala e brincaram livremente, explorando o ambiente, junto com os adultos da sala [...] eles estavam sempre disponíveis para brincar com as crianças, exploram o ambiente do móvel, sentaram no chão junto dos pneus, conversavam com alguns. (DC-FEV 2019).

Percebemos que um ambiente organizado, pensado com atrativos, fez a diferença no contato inicial das crianças com esse novo espaço. A sua exploração e dos materiais diversos da sala, atividade planejada pela professora, mostrou que explorar, em um primeiro dia de trabalho, um novo ambiente de convivência, é uma boa forma de se fazer conhecer o espaço, de fazer as crianças estabelecerem

contato com as pessoas que integram aquele grupo e de irem inserindo-se nele por meio da interação. A atividade preferida das crianças nessa faixa etária é a exploração de objetos diferenciados, portanto, é importante elas terem espaço para explorar e poderem construir sua autonomia motora. Dantas, a esse respeito, adverte que “educar nesse momento é sinônimo de preparar o espaço adequado, o espaço brincável, isto é, explorável”. (DANTAS, 2008, p. 117).

Um outro aspecto importante foi observado, especialmente, para as crianças do grupo 01, (crianças de 01 ano completado até 31 de março), contando algumas com menos de 1 ano: elas necessitavam de uma ação diferenciada da rotina geral da instituição. Essas crianças foram tratadas como se estivessem em transição do berçário para o grupo 01, vivenciando algumas atividades com seu grupo e outras com o grupo do berçário. Todavia havia certa resistência de alguns adultos (funcionários), em “driblar” essa rotina, sobretudo em relação ao sono das crianças. As atitudes desses funcionários sugeriam que a criança, por ser do grupo 01, devia “seguir”, sem flexibilidade, a rotina estabelecida para seu grupo, até “se acostumar”, não necessitando de período de transição. Por isso, não poderia dormir fora do horário que era conferido a “todos” de sua idade. A professora desconsiderou os comentários, exerceu sua liderança na gestão da sala e, na sua condição de formadora de estagiários e ADI, orientou-as a escutar a criança, a entendê-la, ao ir ao encontro da criança e colocá-la no colo para dormir:

Houve um momento peculiar a esse grupo, com relação à transição/adaptação do berçário para o grupo 01. Antes do lanche, uma criança apresentava sinais de irritação e a professora disse que ele estava com sono. Ele tinha acabado de completar um ano, ainda não anda e mantém uma rotina diferenciada do grupo 1, mas próxima da vivida no berçário. A professora o acalentou e o colocou para dormir em seu braço. Ela foi bastante sensível, pois respeitou a necessidade da criança de dormir na hora que desejasse. Mas, ouvimos um comentário feito pela estagiária: - *Ele dormiu, fazer o quê, né? Se está com sono? Mas depois ele se acostuma a dormir igual com os outros!* Ao longo da semana, ele sempre dormiu antes das outras crianças. Quinze dias depois ele já estava dormindo mais tarde, “igual com os outros”. No final da coleta, dois meses depois, eles já estavam totalmente adaptados à nova rotina de alimentação e sono. (DC, fev- junho 2018).

Os critérios estabelecidos pelo CNE e pela Secretaria de Educação, de passagem do berçário para o grupo 01 consistem na idade (ter 01 ano completo até 31 de março). Entretanto no início do ano letivo, houve crianças que ainda mantinham uma rotina diferenciada da vivida no CMEI para o grupo 01, adequando-

se mais à rotina do berçário, sobretudo quando ainda não andavam e dormiam duas vezes durante o dia.

O respeito dos adultos ao ritmo biológico e social da criança é o que contribui para a inserção das crianças de 01 ano a 1 ano 6 meses em um novo grupo e a internalização gradual da nova rotina. A idade de 1 ano em nossa cultura é o período em que a capacidade de andar, falar pequenas palavras e frases vai acontecendo e convencionou-se que são os sinais do final do período de bebê e passam a ser crianças pequenas, com uma rotina diferenciada do berçário.

Essa transição do berçário para o grupo 01 não foi pensada pela instituição este ano; as professoras desses grupos, que se organizaram para gerir, não tinham, segundo elas, vivenciado fato semelhante antes, porque não tinha acontecido nesse CMEI, então iriam colocar a questão em reunião a fim de ser pensada para os próximos anos. Chama-nos atenção o fato de a criança ir adequando-se à rotina nos dois meses subsequentes, aprendendo a viver dentro de uma organização temporal e cultural, um jeito de conviver em comunidade. “A creche é o primeiro ambiente de educação coletiva de um ser humano” (BARBOSA, 2008, p. 1). E, ao ir apropriando-se da rotina por meio das atividades, das brincadeiras e das oportunidades planejadas pelas professoras para conviver, relacionar-se com outras crianças, começa a constituir uma memória histórica do contexto social ao qual está sendo inserida e ajusta-se a ele. (CRISTOFELI E CAMPOS, 2016). É válido pontuar que entendemos adaptação aqui, não no sentido de modulação, que considera a criança um ser passivo, que se submete, que se acomoda e se enquadra, mas um sujeito ativo, que tem a capacidade de integrar um conjunto de significados, estabelecer novas relações, de ampliações de suas experiências sociais, por meio da rotina no início da constituição de vínculos. (STRENZEL, 2002).

A importância da rotina, durante a adaptação, é vista em todas as salas. A constância das atividades faz com que as crianças se sintam mais seguras. As professoras planejaram esse período com foco na participação da criança, fazendo com que a interação com os pares e com o ambiente fosse mais significativo. Nos primeiros dias, cada turma, ao chegar, foi para sua sala de referência/ateliê, de modo a explorar o ambiente e obter, como o nome da sala anuncia, a referência necessária para compor/pertencer ao grupo da sala que inicia os trabalhos do ano. A rotina estaria, dessa forma, centrada nas relações estabelecidas entre os adultos e as crianças, e das crianças entre elas. (STRENZEL, 2002).

À medida que as crianças crescem, ficam mais participativas, há mais envolvimento com o grupo e conseqüentemente a adaptação torna-se menos dolorosa; melhor dizendo, a maioria das crianças participando com mais tranquilidade e segurança ao novo ambiente, isso significa menos choro e mais interação, como se pode ver a seguir:

No primeiro dia de atendimento a essa turma a professora organizou uma roda e sentou junto com as crianças, fez uma chamada com os crachás nominalmente. [...] eles ficaram na medida do possível concentrados e participando... apontando quando ela chamava o nome dos amiguinhos... a professora ia colando em um papel madeira grande colado na parede. Fala da professora: *-Laura está aqui? Cadê ela? Está aqui!!!!* [...]. Quando terminou ela avisou que todos aqueles brinquedos eram para eles e que fossem brincar livremente. A professora ficou perto deles, de um e de outro dando atenção mais individualizada. Ai cada um foi pegando os brinquedos e brincando até a hora do lanche. [...]. Ao votarem para sala a professora propôs uma atividade com o frevo, jogando confete para cima, manuseando uma sobrinha de frevo e as crianças repetiram, conforme a professora tinha feito! (DC fev. 2018)

Nesse primeiro dia, a professora trabalhou conteúdo da linguagem verbal, de modo a estimular a participação das crianças nas rodas. Ela objetivava também fortalecer a formação do grupo, ao promover movimentos significativos de interação que possibilitassem a inserção em um novo grupo, evidenciando a intencionalidade da prática pedagógica na atividade desenvolvida.

A ação pedagógica que é desenvolvida na educação infantil contribui de maneira expressiva para o processo de adaptação e, conseqüentemente, para a constituição dos vínculos afetivos, além de proporcionar a compreensão por parte da criança do tempo e do espaço educativo para que aconteça sua segurança neste ambiente social. Nota-se, no excerto anterior, que as atividades planejadas visavam à participação das crianças, à inserção e atuação do contexto cultural que acontecia à época (carnaval).

Em outra sala, em um primeiro dia, no retorno das crianças ao CMEI, o planejamento aconteceu com atividades significativas, pensadas para a participação das crianças e a gestão da instituição apresentou-se como um elemento agregador e facilitador do processo de inserção dessas crianças ao novo ambiente. Vejamos no registro abaixo:

Em sala, a professora organizou uma roda para que as crianças pudessem se conhecer. Foi linda a forma com que a professora iniciou a conversa, falando com a voz bem baixinha e todos foram atentando para ela e falando baixinho também. Ela se apresentou e

apresentou as crianças. Depois, cantaram uma música com o nome de cada um, incluindo a estagiária, a ADI e a pesquisadora! Em seguida, as crianças pintaram o painel que a professora desenhou. Na tentativa das crianças participarem também da formulação do painel, ela deixou flores, borboletas para eles pintarem também. Ela chamou as crianças, uma por uma, a se sentarem em frente ao painel e começarem a pintar (achei o tempo de espera longo para que pudessem pintar). Chegou a hora do lanche, era para descer e, por conta da festa de carnaval, eles teriam um banho de piscina... A gestora veio avisar o horário...Ela foi sensível e disse que o lanche teria maçã e ia mandar levar para sala. E assim aconteceu, não quebrando a dinâmica do trabalho, de modo que as crianças que não estavam pintando, iam comendo a maçã. A estagiária reclamava, às vezes, da dispersão de algumas crianças. (DC FEV. 2018).

Questões importantes apareceram num primeiro dia de aula. A professora falava com as crianças, cantava chamando a todos pelo nome e apresentava-se como membro do grupo. Pensou em atividades em que todos pudessem deixar sua marca na decoração da sala. Porém a adaptação era também vivenciada pela professora. Adaptação à nova sala, aos novos alunos, ao planejamento e às adequações necessárias à faixa etária das crianças, ao tempo etc. Como podemos ver, as atividades propostas foram pensadas objetivando a participação das crianças, mas de forma individual, fazendo com que o fator “tempo de concentração das crianças” fosse pensado equivocadamente. Nesse dia, era a festa de carnaval do CMEI, então várias atividades tinham sido planejadas coletivamente. As atividades iniciais nessa sala almejavam a interação em roda e a participação das crianças na elaboração e composição do painel da sala. No entanto a segunda atividade necessitou de mais tempo do que a professora previra para sua feitura e as crianças dispersaram-se. A gestora, ao chegar à sala e perceber a dinâmica do tempo, modificou a gestão do lanche, facilitando inclusive a participação das crianças nas outras atividades da festa do carnaval.

Outras ações da intervenção da gestão na dinâmica do CMEI, sobretudo nesse período inicial, podem ser vistas na descrição subsequente:

A gestora nos relatou sobre uma conversa acirrada com uma mãe, a qual a criança dela está chorando muito. A gestora pediu à mãe para não ir embora... a mãe não esperou o menino se acalmar e saiu... Ela viu e mandou chamá-la: - *Não vá embora, que aqui não é depósito de criança!* Enfatizou a gestora. A mãe respondeu, dizendo que ela merecia umas “tapas”, por mandar nela... a gestora registrou no livro de ocorrência o incidente e disse à mãe para assinar... a mãe disse que iria tirar o filho. Mas não tirou. A criança adaptou-se e ao fim do período de observação estava participante e contente e a mãe frequentando as atividades do CMEI. (DC, FEV 2018)

Uma criança estava doente e ninguém encontrava sua mãe para avisar. A mãe tem 19 anos, mora em um lugar sem estrutura nenhuma, nem fogão para cozinhar algo. O que a criança come é o da creche! O pai está trabalhando em outra cidade perto e só vem em casa final de semana. Enfim, diante desse quadro, qual a atitude da gestora? Orientou a mãe a procurar o IMIP se ela estivesse com febre de novo, pois estava reincidindo e era perigoso; deu comida à mãe para ela passar três dias em casa já que foi isso que determinou a medica da emergência. E completou: - *Ela me pareceu ser uma menina... ingênua, meu Deus! Vou cobrar, vou pedir, de quem tem, de quem não tem vou ensinar!* Referindo-se à responsabilidade da mãe sobre a criança. (DC, FEV 2018)

Tais orientações demonstram o cuidado e o atendimento integral à criança e ao seu nível de desenvolvimento, assim como a especificidade desse conteúdo da prática pedagógica institucional. (SOUZA, 2009). A gestão de um centro infantil tem muitos desafios a enfrentar. Destacamos esses dois episódios, objetivando apresentar as necessidades de a gestão ser firme e doce, ao mesmo tempo, e entender a singularidade da sua comunidade para também ensinar respeito, ensinar sobre o ser humano, sobre o direito da criança. Momentos em que a integração família–CMEI é bem mais do que educar e cuidar das crianças, mas educar e cuidar das crianças com suas famílias, como mostrou a atitude da gestora, ao dizer: “*Ela me pareceu ser uma menina... ingênua, meu Deus! Vou cobrar, vou pedir, de quem tem. De quem não tem, vou ensinar!*”

Cada família tem suas características, modos de ser e compreender, como educar seus filhos. Consequentemente vem marcada por uma história de vida com sua cultura e o modo de ser próprio das pessoas que a compõem. Como esclarece Barbosa (2010), os pais das crianças provêm de mundos sociais, muitas vezes, diversos do universo dos profissionais que atuam no CMEI e, por isso, necessita-se de muito diálogo entre ambos para estabelecer parâmetros para a educação das crianças.

Isso é o currículo vivo, movimentando-se em um espaço organizacional, reafirmando que a prática pedagógica não acontece só na sala de aula, mas ela é de fato interinstitucional. “Os adultos responsáveis selecionam os conhecimentos afetivos, sociais, culturais e planejam as práticas de cuidado e educação que consideram mais adequadas ao bem-estar” das crianças. Isso não é isolado, portanto, não é simples, uma vez que há conhecimentos que são traçados pela instituição e outros que são traçados pelas famílias. (BARBOSA, 2010, p. 4). Por

isso, a parceria e o diálogo. E o diálogo visto aqui com uma intencionalidade, uma atitude da pessoa com opções e responsabilidades coletivas. (SANTIAGO, 2009).

Por isso, as professoras e a gestão, ao dialogarem/conversarem com as famílias, não se comportaram apenas como em uma “conversa”. Esse encontro consistiu em um processo de reflexão, de ação e intervenção, ou seja, uma perspectiva de dialogicidade. O diálogo se nutre da conversa, contudo, nesse espaço, sobressaem aspectos como atitude, como uma prática pedagógica, uma postura do sujeito, traçadas nas relações estabelecidas entre os profissionais, famílias, crianças e a realidade. (FREIRE, 1983; SANTIAGO, 2006b; MENEZES & SANTIAGO, 2010).

Reafirmamos que, nesse período de adaptação da criança, entre os pais e os profissionais do CMEI, foram estabelecidas atitudes, ações participativas em uma vivência relacional entre os profissionais envolvidos no processo educativo, respaldando a matriz do diálogo, constituinte da fé nas crianças-homens e na amorosidade, fundamentada no compromisso social, na responsabilidade do sujeito com outro sujeito, no respeito às diferenças.

Nesse contexto, estabeleceu-se o início das atividades no CMEI, um movimento em que aconteceu o pensamento relacional, onde a dimensão dinâmica da prática pedagógica emancipatória teve lugar.

Esses diálogos envolvem as características das crianças de 0-3 anos e o ambiente do CMEI enquanto espaço educativo, o chão onde a prática pedagógica ganha vida: a rotina com seus aspectos singulares da prática docente-discente na educação infantil; a roda de diálogos, um estruturante da rotina do CMEI; o período de adaptação, momento ímpar em escolas de educação infantil. Agora adentraremos os eixos que estruturam a organização conceitual e a prática de como se organiza o currículo nesse CMEI: os ateliês, os espaços diversificados e os cuidados pessoais.

6.6 O currículo do CMEI e seus eixos estruturadores

Trataremos do movimento do currículo, expondo a intencionalidade, a deliberação dos eixos estruturadores de uma instituição de educação infantil, pois o currículo faz parte de um processo dinâmico, em que os contextos relacionam-se e influenciam-se, que está em constante construção, portanto, que se faz e refaz

visando à humanização dos sujeitos. (SAUL, 1998, SACRISTÁN, 2000, FREIRE, 1983, 1996, 2006, APPLE, 2009). Humanizar os sujeitos-crianças, ser como alguém que é, que está sendo, consiste em reconhecê-los como sujeitos humanos, que aprendem por meio das interações e das relações que estabelecem com os outros humanos, os quais os colocam em contato com a cultura vivenciada nas situações do cotidiano. (FREIRE, 1996, 2008).

Objetivamos entender a prática pedagógica docente-discente na relação entre intencionalidade, conteúdos e ação pedagógica desenvolvida em uma instituição de ensino de educação infantil, tomando por base a sua função social, qual seja: ampliar o universo sociocultural das crianças, tendo em vista conteúdos e metodologia selecionados e organizados pelas professoras, pautados em uma concepção de criança, de sociedade e de desenvolvimento infantil nas suas relações com o aprender, por isso se articulam com os fundamentos filosóficos, históricos e psicológicos da educação.

Os conteúdos apresentam-se, nesse movimento, organizados em duas vertentes, uma indireta e outra direta, superando a ideia espontaneísta de atuação do(a) professor(a). Segundo Martins (2012), os conteúdos de aprendizagem indireta compreendem os saberes interdisciplinares que estão sob o domínio do(a) professor(a) e estão subjacentes às atividades das crianças. Os conteúdos de aprendizagem direta compreendem os saberes científicos, adaptados aos saberes escolares, conceituais e ensinados. No planejamento pedagógico, na experiência da criança, “os conteúdos diretos e indiretos operam articuladamente, em uma relação de mútua dependência” (MARTINS, 2012, p. 97), como se cada tópico fosse o fio de uma rede que foi tecida com os seus vários fios.

Então, repertoriar as relações que se estabelecem na instituição, mediadas pelos conhecimentos, como também entender como acontece a materialização do currículo na educação infantil e como esse currículo existe hoje nesse CMEI foram as intenções desta pesquisa.

A rotina é a materialização do currículo na EI sob a forma de organização da instituição em ateliês, espaços diversificados e cuidados pessoais. Nas salas temáticas, denominadas de *ateliês*, acontece a maioria das atividades que corporificam a prática docente-discente. Outras iniciativas das docentes são vivenciadas em espaços diversos, como pátio e biblioteca. E esse tipo de organização impulsiona o movimento do currículo pelas ações das professoras, com

sua intencionalidade para a mediação dos conteúdos, que são concretizados nas linguagens (oral e escrita, plástica, corporal e musical) e da brincadeira, ações estruturantes da proposta vivida na instituição. O currículo materializa-se ainda como vivência de atividades de cuidados pessoais das crianças (alimentação e higiene). Esses estruturantes aproximam-se das orientações pedagógicas propositivas da Secretaria de Educação do Recife.

Esses estruturantes de organização pedagógica e espacial do CMEI - ateliês, espaços diversificados e cuidados pessoais -, imprimem a forma de organização do currículo, quando apresentam os direitos à aprendizagens, os objetivos e conteúdos sociocognitivos, organizados em temas vividos nos espaços da instituição, consubstanciados na rotina, enquanto categoria pedagógica. Por isso, esses temas compuseram as condições, o centro do processo de ensino–aprendizagem, que se constituíram o objeto de análise deste estudo.

Os ateliês ocupam-se de Faz de Conta e do Movimento. Ali, ganha centralidade a brincadeira, enquanto os que abordam Arte e Linguagens fazem sobressair as linguagens artística e verbal (leitura e escrita). Os ateliês só acontecem para os grupos de 01 a 05. No berçário, as linguagens são vividas em atividades e brincadeiras, organizadas pela professora, alicerçadas em uma rotina flexível, que respeita o ritmo das crianças em seus períodos de sono e cuidados pessoais.

Inicialmente, abordaremos a prática pedagógica docente-discente na educação infantil com os bebês (0-1 ano) a partir das linguagens, brincadeiras e cuidados pessoais, para proceder, a seguir, à análise das práticas nos ateliês e espaços diversificados de crianças de 01 a 03 anos.

6.6.1 Prática pedagógica docente-discente na educação infantil: o movimento no berçário

A prática pedagógica vivida no espaço do berçário tem características específicas. Atende a uma faixa etária de 0-1 ano, bebês que têm grande habilidade e iniciativa de descobertas, discriminam, respondem a estímulos, têm preferências de parceiros, ou seja, são sujeitos do seu desenvolvimento. Portanto, ativos, capazes de aprender, construir e questionar, desconstruindo o ensino com ênfase na comunicação verbal e na cognição como conteúdos-chave apresentados às

crianças em situações escolares. (RAMOS E ROSA, 2008). Apesar de vermos a criança como ser com potencial, também entendemos que ela não aprende sozinha, o ser humano é um ser de relações (FREIRE, 1983) e necessita da interferência e dos cuidados dos adultos, e, em uma instituição de educação infantil, de um(a) professor(a), que é a principal referência interacional desse espaço.

As interações com os profissionais de uma instituição têm significativa relevância para a construção da identidade pessoal e coletiva da criança, elas oferecem elementos para a construção da sua sociabilidade e da sua subjetividade, uma vez que as formas planejadas de interação atuam diretamente e intencionalmente para o desenvolvimento integral das crianças. (ARCE, 2013; SILVA e MATA, 2013).

Nesse sentido, na rotina do berçário, o educar e cuidar estão ligados. Cuidar é proteger a criança em suas necessidades físicas, mas não é só isso, é também acolher, encorajar suas descobertas, ouvir suas necessidades e desejos, apoiá-la em seus desafios, interagir com ela, apresentando-se como fonte de informação, carinho e afeto. (RAMOS E ROSA, 2008). Logo, o bebê aprende sendo cuidado, observando, tocando, experimentando e reagindo, construindo sentidos para os objetos e as ações das pessoas que o cercam, experienciando e recriando a cultura. (BARBOSA, 2010).

A rotina do berçário inscreve-se na rotina da própria instituição de educação infantil. Porém com alguns marcadores estruturantes: a hora da chegada, do café da manhã, a roda do *Bom dia*, as atividades-brincadeiras dirigidas⁹⁶ com a professora, lanche, atividades livres e almoço⁹⁷. A adaptação da criança e sua inserção na rotina demandam orientação aos pais.

Assim, em uma reunião, no começo do ano, foi solicitado aos pais permanecerem por pelo menos por meia hora com a criança na hora da chegada. Essa permanência tem a finalidade de promover aproximações e troca de saberes no banho, na troca de roupa pela farda da creche; informar sobre a noite da criança; administrar o café da manhã. No que se refere às crianças que ainda são amamentadas, as mães são solicitadas a comparecerem ao CMEI no meio da

⁹⁶ Chamamos as atividades planejadas pela professora: atividades-brincadeiras dirigidas, pois entendemos que ao facilitar os materiais e momentos de integração entre as crianças, ela planejou brincadeiras para essa finalidade: brincar tem um tema, um roteiro, uma construção, como aconteceu neste berçário.

⁹⁷ Não explicitamos o período da tarde, pois este turno não fez parte de nossa observação.

manhã e, aos poucos, irem desmamando. Faz parte dos aprendizados a entrega do bebê a um adulto responsável, sempre se despedindo, nunca saindo escondido. Vejamos um recorte sobre esta atividade, a seguir:

No encontro do café da manhã, os pais participam após a troca de roupa das crianças (tiram a roupa que vieram de casa e colocam a farda). É um momento em que a professora e a ADI falam com as mães, conversam sobre alguma criança, sobre alguma atividade vivida. Na primeira reunião de pais, no primeiro dia de atendimento, a professora disse: - *É importante para o bebê esse momento da entrega, de saber que a mãe confia naquele lugar onde está deixando o filho, é importante para a criança fazer essa passagem. Carinho aconchego etc. Vamos tentar reservar pelo menos meia hora para isso? (D.C. fev. 2018).*

Nem todos os pais têm a possibilidade de seguir as orientações das professoras e deixam as crianças, assim que chegam ao CMEI, aos cuidados dos funcionários, que pegam as crianças no colo e dão a mamadeira ou o copinho para aquelas que já o utilizam. No início das atividades, uma das crianças rejeitou a mamadeira; a professora pediu para trocar pelo copo para ver se era rejeição ao alimento ou ao utensílio e a criança alimentou-se. Há crianças que, por mamarem, não aceitam as mamadeiras e sim os copos com bicos, isso implica conhecer a criança, seu ritmo, como gosta de ser alimentada, suas preferências. Faz parte da prática pedagógica com bebês.

As orientações das professoras envolvem formas de tratar, de cuidar que, às vezes, diferem do jeito e da maneira com que algumas famílias cuidam de seus filhos; alguns aspectos culturais, inclusive, aparecem nesse período de adaptação, sobretudo na hora da despedida. Algumas famílias escutam a professora e a atendem, outras tomam outras atitudes, às vezes, não aconselháveis para a criança, mas a professora vai administrando para o bem-estar dos bebês. A relação com as famílias é um momento de aprendizado recíproco, como pode ser visto no trecho a seguir:

- *A mãe de Pedro escondeu de mim que ele mamava... Por isso ele não para de chorar, sentindo falta do peito. Pedi para a mãe vir hoje às 10 horas dar de mamar. Ontem ele chorou tanto e a mãe não deixou telefone... a gestora rodou para encontrar um número, conseguiu de um vizinho e mandou ela vir buscá-lo mais cedo.... Ela vai ficar vindo às 10h e às 13h até aos poucos ele ir se acostumando...*

Para Pedro ela dizia: - *Ô meu Deus quanto sofrimento!...Vai passar, viu? Mamãe vai vir!* Era umas 9h30, às 10 horas a mãe veio, deu de mamar, mas ao sair colocou ele no chão e quando ele olhou para trás, procurando-a, ela tinha ido embora. Ele voltou a chorar e a

professora diz a ADI: - *Não sei se é melhor ou pior ela vir... ele fica no vácuo... sem o registro dela indo, para depois voltar. Vou falar de novo com ela.*

Em outros momentos, a professora novamente reporta-se a Pedro:

A professora com Pedro no colo, ele começou a mexer no colar dela, ela responde: - *Você gostou do meu colar foi? Só venho com ele agora! Tá certo? Olhando para criança.*

[...] ela diz: - *o Pedro, aqui não é lugar de sofrer não! O que você quer? Mamãe vem às 10 horas viu? - Olha o colar! Eu vim com ele hoje, de novo!* Entregou um brinquedo a ele: - *Você quer um denginho, é? Você quer ver seu irmão?* Cantou umas músicas e Pedro se acalmou.

A adaptação é um processo sentido para as crianças, entretanto há algumas famílias que lidam com mais facilidade com a separação dos filhos, verbalizando: “- *As crianças se acostumam.*”; “*É assim mesmo, ele chora, mas para*”. E a professora fica com essa responsabilidade de fazer um trabalho com as famílias para que elas entendam que é um processo difícil e que necessita da parceria deles como agentes facilitadores da adaptação. (CRISTOFELI E CAMPOS, 2016). A adaptação é um processo de aprendizagem coletivo que ocorre na relação e no contexto da realidade da educação infantil.

Na rotina, os horários das crianças foram sempre respeitados, especialmente os da alimentação e do sono. Algumas atividades-brincadeiras dirigidas, planejadas pela professora, aconteceram sempre no início do dia, logo após o café da manhã, pois as crianças estão mais despertas no período que antecede o almoço, então é o momento em que, geralmente, a maioria fica acordada. Logo depois do lanche, a professora faz atividades mais individualizadas, houve estímulos específicos, conversas, exploração livre de brinquedos etc.

As atividades-brincadeiras dirigidas, pensadas pela professora, objetivaram as interações entre as crianças e delas com os adultos, assim como com objetos de formas e texturas, sons e cores diferentes, de modo a ampliar o seu universo cultural, assim como as atividades de estimulação livre, geralmente feitas de forma individual.

A rotina diária no berçário inicia-se com as crianças em roda para o “Bom dia” coletivo, o que dura em torno de 10 a 15 minutos. Nos “*Bom dia*”, são oportunizados tempos em grupo para cantarem músicas do universo infantil, ouvirem histórias,

interagindo com a professora e com os colegas. Utilizou-se de recursos diversos, como: pandeiro; fantoche, que se “comunicava” com as crianças, cumprimentando com bom dia a todos/as, uma por uma; um saco vermelho com alguns objetos e à medida que tiravam os objetos, a professora cantava músicas relacionadas: sapo, pintinho, coelho etc.; instrumentos musicais com sons diferentes. O conteúdo da musicalização ganhou prioridade, sendo explorado de várias maneiras, como podemos ver nos registros do diário de campo subsequentes:

Foto 24: Bom dia no berçário



Fonte: a autora

Houve dias em que a professora apenas cantou canções do universo infantil, em média cinco a dez músicas⁹⁸. Em outros, ela se utilizou de recursos diferentes para fazer a mediação com as crianças. Em um momento trouxe um pandeiro, foi tocando para chamar a atenção dos bebês, alguns engatinharam para perto dela, depois cantou várias músicas infantis... Entre uma música e outra, ela falava com os bebês, na última, ela disse: - *Agora a mais pedida, os parabéns!* Depois de cantar os parabéns, ela continuou: - *É a que eu mais gosto (falando pelos/com bebês), não é!? Porque mamãe canta, papai canta em casa, não é? Essa e a mais pedida!! Não é??* E chamava as crianças pelo nome.

A prática da docente-discente é caracterizada pelo respeito e valorização da linguagem dos bebês. Quando cantou olhando nos olhos das crianças, chamando-as pelos nomes próprios, dando voz aos bebês em várias situações, os estímulos foram intencionalmente transmitidos, os conteúdos indiretos e diretos percebidos na

⁹⁸ Algumas músicas cantadas pela professora: “Bom-dia, coleguinha”; “Pintinho amarelinho”; “Fui morar em uma casinha...”; “Não atite o pau no gato”; “Janelinha”, etc.

interação com as crianças foram relacionados a: musicalização, construção da identidade pessoal da criança. Linguagens orais e gestuais foram destacadas. Importante ressaltar a responsividade das crianças na relação com a professora; agiram com gritinhos, olhar atencioso para o rosto da professora, alguns engatinharam para chegar perto dela e ir para seu colo. Foram momentos significativos para a construção do vínculo já iniciado e para seu desenvolvimento social e cultural.

As atividades vivenciadas envolveram músicas, conversas com os bebês, brincadeiras envolvendo o corpo. Atitudes de aconchego contribuem para uma aproximação entre os adultos e as crianças e favorecem a construção de vínculos. Essas ações fizeram parte das atividades na sala do berçário. E, segundo Cristofeli e Campos (2016), contribuem “de maneira significativa para o processo de adaptação dos bebês pois [...]colaboram para uma aproximação maior entre educador(a) em processo de adaptação escolar” (p. 75).

A construção de vínculos nessa faixa etária reveste-se de grandes encontros de afeto, amorosidade e ludicidade. Portanto, momentos pedagógicos que têm uma interseção de atividades desafiadoras propostas pela professora e os desejos e a participação das crianças permitem a construção da autonomia e das aprendizagens sociais.

No período observado, no “Bom dia” coletivo, aconteceram duas situações em que os bebês participaram. Isso ocorria em eventos especiais, quando estavam presentes todas as turmas no pátio coberto. Quando essa participação acontecia, requeria uma organização maior, pois necessitaria da mobilização de outro funcionário para descer com os bebês. Essa iniciativa deixava à mostra os objetivos do projeto pedagógico da instituição, ao valorizar as crianças desde que nascem, como sujeitos com direitos de participar dos eventos significativos da instituição e a ter aprendizagens sociais. Em um desses momentos, as crianças puderam assistir à apresentação da peça “Chapeuzinho vermelho”, encenada pelas professoras e ficaram atentas na proporção de sua possibilidade de concentração e idade. Um outro foi uma contação de história e uma atividade sensorial com as frutas. Momento significativo para os bebês, como podemos ver a seguir:

Esse bom dia necessitou de um maior planejamento da professora, pois iria ter uma atividade/coletiva, um piquenique em comemoração ao aniversário do CMEI. O plano da professora começa na organização de como levar os bebês. Descemos para o bom-dia com

os bebês. Éramos cinco adultos para seis crianças, duas foram nos carrinhos (são velhinhos), duas no bebê-conforto (levadas pela professora) e duas no braço. Maria e Pedro pareciam mais tranquilos, especialmente Maria, desceu no seu bebê conforto, Pedro ainda chora, mas também ficou tranquilo na apresentação. Ouvimos inicialmente a contação da história que tratava de piquenique. Quando terminou o *Bom dia*, os grupos 02,03 e 04 foram cada um para suas salas e o berçário ficou no pátio junto ao grupo 01 para a realização de um piquenique. Às 9h, a cozinheira do berçário trouxe frutas em bandejas para que os bebês degustassem durante o piquenique, pegassem, explorassem os sentidos com os alimentos. A ADI colocou um edredom no chão e a cozinheira colocou as bandejas sobre ele e as crianças foram explorar as frutas. Pedro gostou muito de banana, mamão, algumas crianças começaram a chorar, especialmente Maria e Theo; estavam com sono. Esse momento ficou um pouco tumultuado, a ADI e estagiárias começaram a limpar as mãos deles e se organizando para subir de volta ao seu espaço de referência. (DC, FEV 2018).

A inserção da criança no universo cultural, as vivências propostas pela professora incluíram a participação do berçário nas atividades coletivas especiais do CMEI, como: *Bom dia* festivo (abertura do projeto do ano, aniversário do CMEI com a apresentação de uma peça de teatro); festividades (carnaval, páscoa, dia da família, são João) comemorações (aniversário do CMEI). Essas iniciativas, progressivamente, vão alargando os repertórios das crianças em relação aos valores, às crenças e ao reconhecimento do seu grupo social. Elas vão elaborando ideias sobre os fenômenos e fatos que são oportunizadas a vivenciarem. (RAMOS E ROSA, 2008).

Na segunda etapa da atividade, acrescentou-se a exploração sensorial com o alimento, foi interessante, pois estimulou a autonomia dos bebês para pegar, sentir a textura, o cheiro, o gosto do alimento em uma atividade coletiva. Estímulos que o fazem aprender sobre esse universo social que acabou de conhecer. O choro de algumas crianças, pois já estava no tempo de eles dormirem, foi levado em consideração, o que acarretou a interrupção da atividade.

A participação dos bebês nem sempre acontece com todos ao mesmo tempo, há atividades que despertam mais o interesse de umas crianças do que outras, há dias em que o horário de sono mudou em casa, então a criança fica mais indisposta para participar. Vários aspectos podem interferir, quando a rotina leva em consideração o tempo da criança.

No berçário, acompanhamos atividades-brincadeiras dirigidas e planejadas pela professora: imagem da criança na casinha; bandinha; pintura com tinta e luvas;

exploração de bolas de sopro; assistir a filmes, como “Chapeuzinho vermelho”; brincadeira de fantoche; contação de história; piquenique no aniversário do CMEI, com conteúdos e objetivos específicos que incluíam as diversas linguagens a partir da exploração sensorial, conhecimento do corpo e novamente a construção da identidade pessoal dos bebês.

Os objetivos definiram a forma como a atividade foi desenvolvida, o material a ser usado, as ações didático-metodológicas, como chamar a criança pelo nome, respeitar os desejos das crianças quando da exploração dos materiais disponíveis, disponibilidade corporal da professora para o fazer pedagógico específico para essa faixa etária.

Para a realização das atividades, as crianças foram colocadas dispostas em círculos, sentadas ou deitadas em almofadas ou no colo de algum adulto (ADI ou estagiária).

Uma das atividades-brincadeira dirigida que se destacou foi o trabalho com as imagens das crianças a partir da apresentação da professora dentro de uma casinha de plástico (fotos 25 e 26) - que fica dentro do berçário - ao aparecer na janela da casinha, o clima lúdico perpassou a atividade, como pode ser percebido nas imagens e na descrição a seguir:

Foto 25: Brincadeira na casinha



Fonte: a autora

Foto 26: Brincadeira na casinha



Fonte: a autora

Nessa atividade, foram usados, como recurso, cartões em formato de casinhas com a foto de cada bebê. A professora realizou a atividade dentro de uma casinha que há na sala. Cantava uma música: *Quem mora na casinha vermelhinha, vermelhinha...* enquanto cantava, ia

mostrando os cartões e, ao abrir, tinha a foto da criança. Depois de apresentar a todos, Clara ficou em pé, olhando para a janela pelo lado de fora. Sorria e dava gritinhos e batia na janela da casa. Nesse momento, a professora apresentou o espelho que estava consigo dentro da casinha. E foi mostrando o rostinho de cada criança - *Olha Clara aqui!!!!*. Quando mostrou a Theo, ele chorou por duas vezes, então a professora pediu para tirá-lo da visão do espelho. Ela saiu da casinha e colocou o espelho no chão e foi colocando os bebês perto do espelho. Theo foi devagarinho engatinhando sozinho até o espelho e não mais chorou. Os seis ficaram perto do espelho. Às 9h, o sono foi chegando e quatro dormiram. Os que ficaram acordados foram sendo atendidos individualmente, explorando brinquedinhos, às vezes no braço, às vezes no colchão.

Essa atividade ocorreu objetivando a interação com a imagem pessoal da criança, com vistas à construção da sua identidade pessoal. Ao receber os cartões, as crianças pareciam identificar-se com a foto e a exploração que a professora fazia chamando pelo nome, atenção especial sobretudo quando o espelho foi introduzido. O contato com a imagem refletida no espelho é importante para a criança explorar, perceber e criar noções sobre o seu corpo e de si mesmo. “A imagem corporal é construída pela criança a respeito de seu próprio corpo a partir das significações e valorizações atribuídas a ele pelo mundo social e cultural.” (SANTOS, VARANDAS e RIBEIRO, 2014, p. 115).

Outro aspecto interessante foi o respeito, as diferentes reações das duas crianças, atitudes de quem está experimentando os materiais: o choro, o afastamento da frente do espelho, o não querer segurar o cartão com sua foto. O choro foi a maior reação que apareceu como comunicação das emoções e do sentimento, ao experienciar aquelas situações que exigiu da professora um constante exercício de escuta e interpretação, reposicionando o que significa a docência com bebês. (BARBOSA, 2009).

Uma outra atividade-brincadeira que se sobressaiu durante a observação foi a apresentação dos instrumentos da bandinha (foto 27), que objetivou a exploração dos sons dos instrumentos que formam uma bandinha de brinquedo de que o CMEI dispõe. A atividade aconteceu com cinco bebês em círculo, a professora brincou com os instrumentos, explorando os sons; eles interagiram com a atividade, levantando os braços, sorrindo, todos participaram. Uma das crianças que estava dormindo acordou e foi imediatamente inserida na atividade, conforme transcrição a seguir:

Foto 27: Brincadeira com a bandinha



Fonte: a autora

Com os cinco bebês em círculo, a professora começou a apresentar os instrumentos um a um. Com um sorriso, foi dizendo o nome dos instrumentos, fazendo o barulho e entregando a cada criança que fazia menção do interesse por aquele objeto, seja rindo, seja ficando em pé, seja estendendo a mão, seja balançando os braços ou olhando atentamente para a professora. As crianças ficaram empolgadas. Elas levantavam os braços, sorriam, emitiam gritinhos. Todos queriam pegar os instrumentos e explorá-los. Uns pegavam mais de um instrumento para explorarem, trocando pelo do colega que já tinha deixado de lado. Uma das crianças que estava dormindo, acordou, ela tem apenas cinco meses, assim que foi percebido a ADI foi buscá-la imediatamente e ela explorou dois instrumentos, o ganzá mexendo e colocando na boca e o tambor batendo com a mãozinha. (DC, FEV 2018).

As interações das crianças com os diferentes sons que os instrumentos evidenciavam empolgaram-nas. E foi a professora quem oportunizou o contato com os diferentes sons, a forma como os bebês apreendiam os sons, os ritmos, as texturas. Elas o faziam explorando sensorialmente o material pensado e trazido para eles.

É certo que as professoras referendavam-se na proposta curricular do município que orienta a se ter em sala instrumentos à guisa de uma bandinha, ofertando às crianças a experiência com os conteúdos que constam do eixo linguagens da Arte/música: “sons vocais e corporais produzidos por instrumentos musicais.” (RECIFE, 2015, p. 117).

O trabalho com a música oportunizou a interação da professora com os bebês de forma lúdica. A relação vivida nos momentos de musicalização acontece por meio do olhar, do sorriso e, em resposta, ouve gritinhos e sons onomatopéicos, além de

outros sorrisos. Suas formas de comunicar emergem do corpo, movimentos comunicativos anteriores à linguagem oral, eles “conversam”, “falam” com diferentes linguagens: do olhar, do gesto e do toque. (BARBOSA E RICHER, 2009). A título de exemplo, encontramos um bebê de cinco meses que acordou na hora da atividade com a bandinha, “o berço é virado, de modo que o colchão fica perto do chão, a criança não se levanta ainda, conseguiu se virar e ficou acompanhando, interagindo com o olhar, observando a brincadeira” (DC-FEV 2018). O olhar foi compreendido e a resposta foi dada, “falada” com um sorriso da professora e da ADI, que a inseriu na brincadeira.

As linguagens são desenvolvidas pela criança desde cedo nessas interações com as outras crianças e com adultos responsáveis pela sua educação e seu cuidado; são conhecimentos importantes que se aprendem em um processo dinâmico de constituição da singularidade, vivido no CMEI, por meio das relações entre os bebês e a professora.

Uma outra atividade-brincadeira dirigida teve como propósito a exploração do corpo, com tinta, especialmente as mãos(fotos: 28,29,30). Seria um primeiro contato das crianças com pintura; então, a professora planejou a atividade com as tintas dentro de luvas cirúrgicas. Algumas crianças resistiram a participar, umas por sono, outras por rejeitarem o material disponibilizado, outros participaram com mais euforia. Alguns contratempos ocorreram apesar de a atividade ter sido planejada: a mangueira desligada; a professora inferiu que as crianças iriam gostar, apenas metade aderiu à brincadeira, mas foram administrados pela professora, como veremos a seguir:

Foto 28: Brincadeira de pintura livre



Fonte: a autora

Foto 29: Brincadeira de pintura livre



Fonte: a autora

Foto 30: Brincadeira de pintura livre



Fonte: a autora

Hoje, ocorreu um trabalho de pintura. A professora encheu luvas cirúrgicas com tinta. Cada uma de uma cor. Estendeu no chão um grande papel pardo, falou para a ADI e estagiária que fariam uma atividade livre [...] para eles se melecarem. No início da atividade, ainda na preparação, Pedro ficou observando, “prestando atenção”. Achávamos que iria gostar muito da atividade, mas não quis saber de se melar. Na hora da atividade, a professora deixou que as crianças explorassem o material, pegando, se melando. Theo e Pedro choravam muito e ela tentou chamar a atenção deles de várias formas. Com as luvas cheias, abriu algumas, rasgou outra, de cores diferentes para ele sentir a tinta. Mas não teve acordo. Ele não “gostou”, disse a professora. Como ele não aceitou e continuou querendo colo, a professora o deixou com a estagiária e foi dar atenção aos outros. Apresentou os materiais às outras crianças. Theo continuava chorando e não quis nem tocar na tinta, porque estava com sono. A ADI disse que a avó tinha avisado que ele tinha acordado às 4h da manhã. A ADI o retirou da atividade e o colocou no carrinho. Pouco tempo depois, já estava dormindo. Ficaram na atividade, além de Pedro, Ricardo, Guilherme e Luana (os menores). Estes últimos exploraram bem o material, espalharam a tinta, se lambuzaram e não choraram. Em seguida, fomos ao banho de mangueira no solário. Demorou um pouco para abrirem a torneira, mas para os bebês, pouco tempo é muito para eles esperarem. A professora ficou chateada, pois Pedro já estava querendo chorar de novo... pediu para o rapaz ligar várias vezes. Pareceu-me que já estava ligada e alguém desligou, pois o solário fica no primeiro andar e a torneira no térreo. Mas, enfim foi ligada e o banho se iniciou. Primeiro a professora foi lavando as mãos das crianças, e orientou para a ADI que também iniciasse pelas mãos e ia falando: “vamos lavar as mãozinhas... Depois o corpinho!”. Luana e Ricardo tiraram um pouco da tinta no solário e entraram para tomar banho no banheiro. Não choraram. No banho quem mais gostou foi Pedro! Adorou a água, brincava com a água. Sentamos ele na caixa de plástico em que estavam as luvas e serviu de banheira. Depois do banho as crianças dormiram.

Esse excerto nos apresenta aprendizagens pautadas na relação docente-discente com o olhar da professora para as “falas” dos bebês. Com o choro, com os gestos, se lambuzando, as crianças deixavam pistas da sensação agradável ou desagradável que a atividade lhes proporcionou. Essas questões foram percebidas na atenção que a professora deu a essas falas, levando em consideração outros aspectos que permearam a prática com crianças: o contato com as famílias na escuta das necessidades do bebê. As atitudes da professora durante a ação pedagógica nos mostram a concepção de criança como ser em desenvolvimento, que suas reações e ações são percebidas e respeitadas, como indica a Política Municipal da Rede de Ensino.

A situação descrita revela também que a prática pedagógica docente no berçário apresenta um planejamento versátil, imprevisível, parece que com mais

intensidade do que em outras salas, pois é mais difícil prever as reações de bebês, especialmente ao primeiro contato com materiais novos e com novas vivências. Como constou do excerto acima, a primeira vez que sentiram a tinta mereceu da professora um olhar atento aos desejos, às reações das crianças e essa ação, no cotidiano, é separada por uma linha tênue que tem, de um lado, o imprevisto e, do outro, o espontaneísmo.

Quando há intenção, objetivo na situação pedagógica e planejamento, pode acontecer o imprevisto. Ele faz parte da ação lúdica do professor e este, sendo conhecedor do universo infantil, faz a interseção entre o desejo do docente e das crianças, construindo assim a relação entre eles, formando-se “um elo entre afetividade e cognição”. (RAMOS E ROSA, 2018, p. 62). Todavia, no espontaneísmo, não há planejamento. Faz-se o que for mais fácil e ágil para o momento, ou segue-se o senso comum, ou desrespeitam-se as reações das crianças, ou simplesmente nada se faz com intencionalidade.

Na situação descrita no excerto, a professora claramente improvisou, tendo em vista as necessidades e reações das crianças. Na atividade proposta, ela parecia explorar a descoberta das mãos, pois pedia que eles fizessem marquinhas com as mãos, trouxe as luvas para a exploração inicial, ao dar o banho, começou pelas mãos e orientou as estagiárias e as ADI que assim o fizessem. A descoberta das mãos aparece por volta dos quatro meses, e trata-se de um dos primeiros membros que a criança percebe em seu corpo. É por meio delas que os bebês começam a descobrir o mundo. Pediatras afirmam que a partir das sensações do pegar, do segurar é que eles vão constituindo uma imagem sensorial do movimento, ou seja, descobrir a mão é começar a conhecer a si mesmo, pois entendem que a mão lhe pertence e que podem controlá-la, assim como farão com o resto do corpo à medida que vão crescendo. (LOPES e CAMPOS JUNIOR, 2009).

As atividades-brincadeiras dirigidas, propostas pela professora no berçário, desvelaram a tríade: intenção, conteúdos diretos e indiretos e ação, que foram sendo vivenciadas na relação entre os pares, contando com uma criança participante e interativa no processo. Foram experiências que possibilitaram às crianças fazerem descobertas, tecerem relações e desenvolverem seu pensamento, quando manipularam, interagiram com os objetos que a professora disponibilizou. (RAMOS E ROSA, 2008, p. 80).

Importante refletir nesse momento que, muitas vezes, as atividades no berçário ocorriam simultaneamente. Uma criança podia estar dormindo, outra no banho, outra explorando a sala e outras com algum adulto etc. A professora, na maioria das vezes, é o adulto que agrega as crianças em torno de alguma brincadeira planejada. No entanto acontece também de ela e dos outros adultos (ADI e estagiárias) da sala proporcionarem estímulos aos bebês de forma individual ou acompanharem alguma livre exploração no ambiente e com os materiais da sala, mesmo em momentos em que a maioria do grupo esteja em torno da professora.

Essas foram questões que compuseram a rotina desse grupo. Algumas vezes, ocorreu de a professora orientar as estagiárias e ADI para apurar o olhar para os desejos do bebê. Afinal, os adultos que estão juntos à criança, muitas vezes, têm pouca ou nenhuma formação pedagógica e é a professora que faz esse papel mediador da formação, que conduz o estagiário a apurar o olhar para as necessidades das crianças, no explorar, no ter segurança, amorosidade. Para ilustrar esse momento, apresentamos um relato:

Uma criança ficou brincando com os materiais sob o olhar da estagiária. Ela queria entrar na piscina de bolinhas que há na sala, passar por cima dos colchões. A estagiária o pegou e o colocou no braço, querendo dar-lhe atenção, mas ele “reclamou”, choramingando. Aí a professora interveio: - *Deixe ele explorar... sabemos que tem o risco de ele se machucar, então temos que ficar de olho. Se precisar, você ajuda. Dê o suporte, para ele saber que tem você por segurança.*

A reação dos adultos advinda da cultura da família sugere que é para cuidar e/ou atender às necessidades do bebê e, nesse caso, de imediato, colocá-lo no braço, principalmente quando ele chora, como fez em outra ocasião uma estagiária. Quando a criança chorou, “pegou ele no colo, ele se contorcia e continuava a choramingar... a professora disse: *Ele quer liberdade, não quer braço agora não, observe.*” (DC, 2018). Ela o soltou e, de fato, ele se acalmou. Ouvir o desejo da criança, entendê-la, faz parte do olhar diferenciado de quem cuida dela. Esse ouvir, entender as suas linguagens, inclusive do choro, faz diferença em um ensino para crianças!

Em outro momento, essa mesma estagiária introduziu uma brincadeira “de conversa” com as crianças, usando uma expressão que é comum a professora dizer com e para as crianças: “Vamos conversar?” Repetiu também uma brincadeira já feita pela professora de “aparecer e desaparecer”.

Exemplos desses acontecimentos podem ser vistos a seguir:

A estagiária deu o lanche de um dos bebês acordados, em seguida colocou um perto do outro, sentados, e disse: - *Vamos colocar eles para conversar?* – com as crianças: - *Vamos conversar?* - *Vamos brincar?* Pediu que eu segurasse um deles. Pois um já engatinha, o outro não... ainda nem senta direito sozinho... precisaria de dois adultos para a “conversa”. Depois do lanche, a estagiária levou dois bebês para a casinha... brincou um pouco, sentou, brincou de aparecer e desaparecer: aparecia e desaparecia da janela da casinha...as crianças riram muito (DC, março 2018).

As ações pedagógicas evidenciam que as pessoas mais próximas ao bebê vão significando e interpretando as suas necessidades aos poucos e as reações orgânicas são transformadas em simbólicas pelo significado que o outro dá ao comportamento do bebê. Assim, quando um bebê vai para um CMEI, é imprescindível que os adultos consigam desenvolver esta comunicação afetiva para poder interpretar suas emoções e atendê-lo em suas necessidades (CRISTOFELI E CAMPOS, 2016), como por exemplo, a alimentação e o sono, concebido o respeito ao seu tempo e a sua necessidade como ato pedagógico. Pois ação e intenção diante dessas questões passam por uma concepção de criança e de instituição de educação infantil, portanto, de ação pedagógica.

Tendo em mente essas premissas, apresentaremos como aconteceram as ações de cuidados pessoais no berçário. A prática docente nessas atividades é vivida de forma intencional, ou seja, também é caracterizada como atividades pedagógicas. O ser cuidado, para um bebê, é a primeira forma de aprendizagem com o mundo e para o mundo, é aprender sobre ter um corpo, aprender com o afeto a lidar com suas necessidades atendidas ou não. Os momentos do cuidar foram e são momentos educativos e vice-versa. Foram conteúdos vividos de forma articulada com os demais, sem apresentar superposição de um em detrimento do outro.

Esses momentos representam também a materialização do currículo no berçário. A relação estabelecida entre adultos e entre adultos e as crianças tem na comunicação um aspecto essencial para uma troca de saberes. Durante grande parte do tempo de atuação docente, na sala, a atenção esteve sempre presente, ora da professora para com as crianças, ora da professora para com as estagiárias ou com a ADI. A professora, por vezes, trocava ideias com a ADI ou com as estagiárias sobre a melhor forma de intervir, de modo que o trato com os bebês fosse feito com o respeito e a estimulação dos adultos para com eles, caracterizando, repetimos, a importância da comunicação entre os adultos e a escuta à criança na vivência da relação docente-discente.

A seguir, apresentaremos como transcorre a alimentação da criança na rotina da sala. A alimentação acontece em três tempos: café da manhã, lanche e almoço. Horários são definidos para isso, constituem parâmetros para os bebês e fazem parte da rotina geral do CMEI. Das 7h às 7h30 é oferecido o café da manhã, às 9h é servido o lanche e às 10h30, o almoço. Vale lembrar que os horários “definidos” na rotina oficial da instituição para essas atividades são estimulados, isto é, a oferta se faz sempre nos mesmos horários para que se forme o hábito, mesmo acontecendo de a criança não aceitar o alimento naquele horário. Para estas que se recusam a comer, é oferecido o alimento posteriormente. Como visto, são regras flexíveis, com variações que acontecem diante da necessidade individual de cada criança. O respeito a esses momentos é uma característica do CMEI. A rotina individual da criança é vista pelos adultos de modo a satisfazer as necessidades da faixa etária, revelando, mais uma vez, a intenção de pautar a prática pedagógica pelos princípios e diretrizes da Política de Ensino do Município do Recife.

Para exemplificar uma dessas situações na hora da alimentação, trouxemos o seguinte excerto:

Chegou a hora do almoço. Apenas as duas crianças (Pedro e Luana) que estão com mais dificuldades de adaptar-se são quem não estão se alimentando bem. Com relação a Pedro, que é dos que estavam se recusando a se alimentar, porque ainda mama e ainda estava chorando muito, parecendo dizer do estranhamento ao novo ambiente. A ADI colocou-o na cadeirinha de alimentação, ele se recusou, chorou. Então ela o colocou no colo e a professora foi dando a comida em sua boca. Ele rejeitou um pouco, mas a professora insistiu e nas tentativas foi conversando: - *Tem que comer um pouquinho que seja, para ir aprendendo, conhecendo rotina daqui, mesmo que não coma muito, três colherzinhas, para ele já saber que é a hora do almoço.* Com a criança: - *Vamos titia! – Vamos Pedro! Vamos provar a comida... É a hora do almoço... essa comida é diferente, não é?* Ele provou um pouco e ela não mais insistiu.

Nos primeiros dias das crianças no CMEI, algumas choravam muito e recusavam a se alimentar, sobretudo duas crianças em especial, uma menina e um menino. A menina não abria a boca para o alimento, principalmente no almoço. Vimos a professora conversar com ela, insistindo até que ela aceitasse o alimento.

Luana não queria almoçar, não dormiu e estava com muito sono. A professora com ela no braço ia cantando e tentando alimentá-la e ia dizendo - *Vai mulher, vamos abrir a boca!!* E Luana chorava... mas olhava para professora com atenção e aos poucos foi se acalmando e, a cada fala de carinho e canções da professora, ela comia um pouco. Nesse dia, se alimentou um pouco mais.

A hora da alimentação não se constitui apenas em um período, vinculado à nutrição. Ela é também currículo. Ela supõe saberes de diversas ordens por parte da professora, mobilizados no trato com a criança, mas supõe também a intenção de que a criança se aproprie de algo: gostos, sabores, saberes embutidos na comida, modos de se alimentar que são da cultura e estão presentes nos alimentos selecionados e na forma de preparo.

Essa hora é também de troca, de contato com o outro, especialmente com o adulto, em uma relação permeada por fatores emocionais, familiares e culturais. (MATURANA, 2010). O vínculo estabelecido com os adultos vai gerando segurança na criança, que a habilita a estar e permanecer naquele ambiente. A forma de tratamento, o falar com a criança “olho no olho”, dá sentido às emoções. O aconchego é essencial para tranquilizar a criança e ela poder ir se sentindo integrante daquele grupo. Portanto, a hora da alimentação, assim como o do sono, constitui momento importante na formação de vínculos.

O horário do sono, ou melhor, o respeito ao horário do sono é outro fator de cuidado que contribui para responder às necessidades das crianças, especialmente para a saúde e especificamente o sistema nervoso central. (CRISTOFELI E CAMPOS, 2016). O ritmo e a necessidade de sono variam de criança para criança, dessa forma, o acalanto dos adultos e o conhecimento sobre o modo como cada bebê gosta de dormir fazem parte da ação docente em uma sala de berçário.

No CMEI, cuidado é também um ato pedagógico, pois implica a necessidade de falar com as famílias para conhecer a rotina da criança, flexibilizar os horários das atividades, seja ela sono, alimentação ou brincadeiras, em razão da rotina dos bebês. Para tanto, é imprescindível que, na prática docente, exista um olhar atento para se identificarem gostos e objetos de preferência e/ou por uso frequente ou por aviso da família. A título de exemplo: em uma ocasião, uma criança recusava-se a dormir. A professora conversou com a mãe, entendeu um pouco a rotina dela e solicitou que trouxesse seu “bebê-conforto”, pois, em conversa com a avó, descobriu que a criança passava grande parte do tempo em casa, acomodada neste equipamento, como mostra a fala da professora: *“Pedi à mãe de Luana que trouxesse o bebê conforto dela, para ela ter algo dela, de casa... ter o cheirinho dela.”* Ou seja, um objeto de apego (objeto transicional) - um paninho, uma chupeta,

uma fralda - é importante para a hora do sono para que as crianças sintam-se seguras.

Estabelecer uma conexão desse bebê com a instituição foi uma demanda da professora; assim como entender a rotina dela foi a primeira definição que ela tomou para promover a chegada, a adaptação e o vínculo com essa criança. Na mesma semana, depois que seu bebê conforto chegou, ela conseguiu dormir bem mais facilmente. A professora comemorou: – *“Hoje espero que ela durma mais tranquila”*.

Há processos que acometem os bebês e podem conturbar seu sono: a separação temporária da mãe/pai, a adaptação ao novo ambiente que inclui: nova alimentação, novas pessoas, novo espaço, novos cheiros, novos brinquedos etc. Algumas observações quanto ao sono dizem respeito especialmente ao direito da criança a ter educação e cuidado. Os bebês, durante o sono, apresentaram diferentes modos de dormir que, em parceria com a família, foram entendidos pela professora para que sua ação fosse mais eficiente e de respeito para com a criança.

Foto 31: Hora do sono



Fonte: a autora

O trabalho docente passa por atitudes que valorizem a segurança, o vínculo, a constância da rotina e dos recursos que viabilizem sua inserção ao grupo. A organização espacial da sala também é um exemplo de que essas ações pedagógicas aconteceram para viabilizar a chegada e a permanência das crianças no grupo. O formato de arrumação dos berços chamou-nos atenção, eles são colocados na sala principal do berçário, posicionados de lado, virados, para quando a criança acordar, poder sair e ir explorar o ambiente; ir para onde ou para quem desejar; contudo, às vezes, algumas crianças ficam paradas e choram, solicitando a

um adulto que vá ao seu encontro. Esse tipo de organização do ambiente é próprio do CMEI e sinaliza a concepção de criança e de educação infantil, aproximando-se da proposta pedagógica da rede da cidade do Recife, como pode ser visto no exemplo retirado do diário de campo:

As crianças estavam dormindo nos berços que são virados, no salão principal da sala, à medida que iam acordando, iam logo explorando o ambiente da sala, Ricardo, que já anda, vai sempre para a estante de brinquedos... Clara saiu do berço e foi engatinhando em direção da estagiária choramingando... A estagiária colocou sua chupeta e a acalentou. Ao mesmo tempo, Pedro acordou e ficou sentado no berço olhando para os adultos e depois ficou brincando com o móbile que tem preso ao berço. (DC março, 218)

Na prática pedagógica docente-discente da educação infantil, as escolhas para a realização das atividades, assim como a escolha dos conteúdos e dos recursos, são feitas com base em uma concepção de criança e de instituição de educação infantil e correspondem a um perfil de professor(a). Percebemos que a seleção da atividade, do material e da forma como usá-lo revelou que estão refletidas nesse trabalho: a intenção com a atividade e as concepções de criança sujeito de direitos e de uma educação infantil pedagógica.

A ação de possibilitar aos bebês diferentes sensações, com os diferentes materiais, a atitude de respeito pela rotina individual da criança, além do entendimento da sua necessidade corporal, das descobertas, bem como o entendimento de que é necessária a formação do coletivo para o bem-estar das crianças, a exemplo do momento em que a orientação é dada a uma estagiária, são requisitos de uma prática pedagógica na EI que observa o que há de mais relevante. A condução dos momentos antes, durante e depois da alimentação e do sono, permeados de gestos de carinho e amorosidade (abraços, colocar no colo, cantar músicas e falar olhando para a criança), são aspectos que entendemos como bastante significativos a uma prática pedagógica da professora berçarista, e que foram também observados no CMEI campo de pesquisa.

O trabalho docente-discente no berçário desse CMEI esteve permeado pelas interpretações da ação e da “fala” da criança. Como diz Franco (2008), o caráter pedagógico na educação infantil compreende todos os aspectos envolvidos com as finalidades que se pretendem da educação, as ações planejadas para o coletivo, as ações e brincadeiras individuais, os cuidados pessoais que fazem o contexto e o texto da prática pedagógica vivida no berçário. Esse conjunto de aspectos denota

uma aproximação entre a prática pedagógica docente-discente e as orientações constantes dos documentos legais nacionais e da rede de ensino do Recife para EI. Entretanto o conhecimento sobre o desenvolvimento e as concepções do ser criança, aliado aos saberes necessários à prática docente discente, principalmente, bom senso, humildade, tolerância, alegria, amorosidade, saber escutar, disponibilidade para o diálogo e, sobretudo, querer bem as crianças (FREIRE, 1996) faz a diferença na materialização do currículo em uma perspectiva crítica.

A seguir, apresentaremos a prática pedagógica docente-discente na educação infantil nos ateliês e espaços diversificados, onde se vivencia o currículo das turmas de crianças de 01 a 03 anos a partir das linguagens e brincadeiras, temáticas que se destacaram nos dados analisados. Na sequência, abordaremos as relações que aconteceram nos momentos dos cuidados pessoais (alimentação e banho).

6.6.2 Prática pedagógica docente-discente com as crianças de 01 a 03 anos: o movimento vivido nos ateliês

A organização do CMEI campo de pesquisa ocorre, sobretudo, em torno dos ateliês. Os ateliês são salas temáticas em que se organizam atividades com seus objetivos e conteúdos, vividas para as crianças de 1 a 3 anos. Nessas salas, acontece a maior parte das atividades e é onde a relação docente-discente, coordenada pelas ações das professoras, em sua intencionalidade, na mediação com os conteúdos (diretos e indiretos) e nas interações, assume maior intensidade. É lá que os conteúdos são trabalhados, por meio das linguagens (verbal, plástica, corporal e musical) e das brincadeiras, elementos que estruturaram o currículo vivido.

Assim, vamos tratar, a seguir, das ações que se desenrolaram nos ateliês e outras iniciativas das docentes, vivenciadas fora desse espaço físico, porém, relacionadas às temáticas vividas nos ateliês, e que tiveram relevante contribuição para se perceber como as professoras ressignificaram, na instituição, o currículo prescrito.

As iniciativas e os procedimentos organizados pelas professoras aconteceram principalmente nos espaços dos ateliês que as crianças frequentam em forma de

rodízio. Para cada sala, foram pensados momentos⁹⁹ de acordo com as especificidades de cada faixa etária.

De acordo com a rotina do CMEI, no começo da manhã, os grupos do 01 ao 03 transitam entre os ateliês e permanecem neles em torno de uma hora. Após o lanche, também com uma permanência aproximada de uma hora, os grupos têm na programação um ateliê fixo, também chamado “sala de referência”. Nele, as crianças são recepcionadas pelas professoras e pela ADI na chegada, ficam após o lanche com brincadeiras livres integradas ao banho e esperam os pais na saída. Eles foram distribuídos de acordo com as necessidades de cada faixa etária e, em determinados dias, permanecem por um tempo no pátio e por outro na biblioteca.

A frequência aos ateliês é diversificada. Ocorre de o grupo 01 frequentar a sala de Faz de Conta (FDC) duas vezes por semana e também dois dias em Arte, um período em linguagem e, três vezes por semana ele permanece no ateliê de Movimento, sua sala de referência. Enquanto isso, o grupo 2 frequenta duas vezes por semana o espaço do Movimento, uma vez o de Arte, duas o de Linguagem e, em três, permanece no FDC. O grupo 3 frequenta o FDC uma vez por semana, duas vezes o ateliê de Movimento e em três momentos permanece em sua sala de referência, a de Arte, como mostra a tabela nº 07.

TABELA Nº 07: QUANTIDADE DE MOMENTOS DOS ATELIÊS POR TURMA NO PERÍODO DA MANHÃ SEMANALMENTE

Grupos	Ateliê de FDC	Ateliê de Movimento	Ateliê de Arte	Ateliê de linguagem	Biblioteca	Pátio
01 (1 ano)	02	03	02	01	01	01
02 (2 ano)	03	02	01	02	01	01
03(3 ano)	01	02	03	02	01	01

Fonte: a autora.

Nas salas de ateliê/referência, aconteceram atividades como: cantinhos para exploração de brinquedos de livre escolha, disponíveis na sala; brincadeiras de faz de conta; contação de história, jogos de encaixe, modelagem, desenho com hidrocor e lápis cera etc.; enquanto nos ateliês, ocorrem diversas atividades planejadas pelas

⁹⁹ Momentos são espaços de tempo em que acontecem os ateliês. Nesse espaço/tempo ocorrem as atividades planejadas pelas professoras, podendo ser uma ou mais.

professoras: rodas de diálogo, brincadeiras de FDC, de movimento, brincadeiras com jogos diversos, musicalização, dança, pintura, modelagem etc.

A seguir, apresentaremos os contextos que materializam o currículo no CMEI *Juntos Somos Fortes*, descritos nas categorias “ateliês de FDC e movimento”; “ateliês de arte e linguagem” e os “cuidados pessoais”, que se constituíram objetos desta análise. Iniciaremos tratando da prática pedagógica vivida nos ateliês de Movimento e Faz de Conta e, na sequência, os ateliês de Arte e Linguagem, para, em seguida, focar o contexto pedagógico da alimentação e da higiene pessoal. As iniciativas das docentes, vivenciadas em espaços diversificados do CMEI, serão abordadas em cada seção, a depender do tipo de atividade vivida que se aproxima mais das vividas nos ateliês e com os cuidados pessoais.

6.6.2.1 Ateliês de Movimento e Faz de conta: a brincadeira como princípio, conteúdo e prática do currículo

O ateliê de Movimento caracteriza-se por conter atividades que trabalham o esquema corporal por meio da exploração do corpo e da motricidade. Conteúdos como pular, saltar, arrastar, subir, descer, equilibrar, vividos em brincadeiras motoras utilizam-se de variados recursos para sua otimização: cadeiras, mesas, bambolês, materiais de espuma em forma de figuras geométricas, rampas, túneis e bolas de plástico gigantes¹⁰⁰ etc. O ateliê de FDC tem uma outra característica. As brincadeiras exploradas são as que estimulam a imaginação. Visam disponibilizar os materiais que possibilitem os mais variados tipos de brincadeiras, tais como as que caracterizam a fantasia (bolas, carros, bonecas e bonecos, brinquedos de casinha, de médico, de jardinagem etc.).

Dois princípios informam as práticas dos ateliês e organizam o currículo na instituição campo de pesquisa: a valorização do trabalho corporal e da brincadeira, em especial, a de FDC. Há aí uma evidente aproximação com a política curricular da rede do Recife, explicitada em sua fundamentação teórica, principalmente nas seções que trataram de *Ludicidade e interação como eixos norteadores do cotidiano da Educação Infantil; O teatro na Educação Infantil e na Inclusão educacional no contexto da Educação Infantil*. Percebemos, no entanto, que a organização curricular

¹⁰⁰ Esses e outros materiais fazem parte do projeto denominado “Brinqueducar”, implementado pela Secretaria de Educação da Cidade do Recife, no qual constam diversos recursos desde jogos de encaixe, minhocão de tecido, a bandinha rítmica.

do CMEI parece dar uma ênfase ainda maior a esses conteúdos e às atividades sugeridas do que à proposta municipal. Na composição da matriz curricular, o FDC restringe-se a apenas um conteúdo (*Brincadeiras de faz de conta, lendas e mitos*) do eixo Linguagem da Arte – Teatro, este, por sua vez, relacionado ao direito de aprendizagem “*Utilizar a linguagem dramática como forma de expressão e comunicação*” e ao objetivo: “*Dramatizar livremente, a partir do universo dramático das histórias.*” (RECIFE, 2015, p. 119).

A distinção observada entre o que prescreve a matriz curricular proposta pelo documento “Política curricular da rede do Recife” e a prática pedagógica docente-discente dá mostras do modo ativo como se deu a recepção por parte das professoras do CMEI e de como o currículo prescrito foi ressignificado de forma intencional e coletiva. Chamou nossa atenção ainda o destaque que ganhou a brincadeira na prática pedagógica observada.

A brincadeira transversaliza dois ateliês: Movimento e FDC. Ambos têm o corpo como veículo principal de suas vivências. O ateliê Movimento objetiva, como o próprio nome indica, o desenvolvimento dos movimentos motores, visando, muitas vezes, ao trabalho individual. O FDC, por sua vez, atua sobre a imaginação, promovendo experiências de interação entre as crianças e seus pares.

O direito de brincar é garantido nessa instituição de ensino. É vivenciado cotidianamente, por todos os grupos de crianças. A rotina propicia esses momentos, ao optar por uma organização espacial e temporal que tem ambientes destinados ao movimento e ao faz de conta (FDC), além de momentos no pátio interno, essenciais para o aparecimento do brincar, indicando uma concepção de criança sujeito de direitos, respeitando o modo como crianças amorosamente se relacionam (FREIRE, 2013) e uma concepção de brincadeira como um processo interacional de aprendizagens em um universo cultural. Cultura como aquisição sistemática da experiência humana adquirida com seu trabalho, e o trabalho das crianças é o brincar. (FREIRE, 1987; MOYES, 2006).

Assim, quanto mais momentos são destinados à brincadeira, mais enfatizada a cultura do brincar, conseqüentemente, valoriza-se também a humanização das crianças. Pois oportunizar uma vivência que dá valor a relação na construção da cultura com seus pares é valorizar a criança, o ser humano. Portanto, “a ação do brincar não pode ser caracterizada só pelo prazer que proporciona à criança, mas, sobretudo, precisa ser caracterizada como experiência cultural e

atividade/necessidade da criança no seu processo de humanização”. (MOCHIUTTI & BAHIA; 2015 P. 38275)

Há uma valorização do brincar na organização dos ateliês de Movimento, de FDC e no pátio, como atividades principais para as crianças.

A brincadeira como conteúdo do currículo constitui uma aprendizagem, um processo em si mesmo, que abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos. (MOYLES, 2006). Muito embora se reconheça também que o conteúdo que as crianças desenvolvem em suas brincadeiras recebe grande influência dos professores, do relacionamento com os colegas, com as ideias e com os materiais que a escola disponibiliza. (KISHIMOTO, 1999). A brincadeira é um princípio da prática pedagógica, uma ação bastante rica e facilitadora para a criança reinventar, recriar e modificar informações culturais e sociais que ela recebe no cotidiano escolar ou em outros ambientes. Sendo assim, ter a garantia de momentos destinados a brincadeiras na rotina das instituições de educação infantil é um direito da criança, como princípio, como ação e como conteúdo relevante ao seu desenvolvimento integral.

A brincadeira no CMEI abrange duas modalidades: o brincar dirigido, em que a professora lidera o enredo do brincar, do fazer lúdico, objetivando um saber pedagógico específico e o brincar livre, em que a criança é propulsora do enredo do brincar. O objetivo é brincar como processo em si, mesmo o professor organizando o espaço, os materiais e participando desse brincar. Aconteceu também de mesclarem as modalidades de brincadeira, iniciar dirigida e depois deixar livre ou vice-versa. Concordamos com Kishimoto (1999), ao afirmar que ambas as modalidades de brincadeira têm igual importância para o desenvolvimento da criança, um brincar dirigido pelo “uso do jogo/brincadeira educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil” (p. 36). Essa mesma autora considera que brincar livre não significa entregar brinquedos às crianças, mas brincar junto à professora “é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras” (KISHIMOTO, 2010, p. 03), afinal, o brinquedo, como material por si só não constrói o espaço do brincar. (KISHIMOTO, 2001). O brincar é uma atividade interativa, social e cultural, com a participação da criança no processo, mesmo sendo organizada, mobilizada por algum adulto experiente, uma vez que o ponto de partida de uma brincadeira pode ser um adulto

e aos poucos as crianças vão ganhando espaço no processo interacional com as outras crianças por meio da imitação. (ARCE, 2013).

Nesses ateliês, as professoras promovem diversas brincadeiras; as dirigidas e as que mesclaram o brincar dirigido e livre foram mais frequentes, consistiram na direção inicial da professora, seguida da exploração livre dos materiais apresentados e outras livres, ora organizadas pelas professoras, ora com distribuição livre de brinquedos, com participação ativa das professoras.

Nessas práticas do brincar vividas no ateliê de Movimento, destacaram-se questões relevantes nesta análise: o formato das brincadeiras, as quais parecem terem sido pensadas em um formato mesclado entre o dirigido e, na sequência, a exploração livre, pelas crianças, ocorrendo a não polarização entre os tipos de brincar; a autoridade da professora no gerenciamento das atividades e limites dados às crianças com amorosidade; alguns momentos em que o brincar livre caracterizou-se como entrega de brinquedos para a exploração das crianças; a questão do tempo de espera das crianças, aspecto importante para o contexto da faixa etária de 0-3 anos.

Na sala destinada ao movimento, exploraram a linguagem corporal, com diversas atividades que envolviam o corpo, geralmente organizadas em circuitos motores, que objetivaram ações com movimentos corporais e atividades com bolas, bambolês, pertinentes ao interesse da faixa etária diante do movimento corporal.

Nos circuitos motores, as professoras prepararam o cenário seguindo um enredo e organizaram materiais que representaram obstáculos de acordo com os objetivos e os conteúdos com que se propuseram a trabalhar. Os conteúdos diretos foram: equilibrar, saltar, pular, correr, frear ao som de uma música, arrastar-se, esquivar-se e outros indiretos como: saber esperar a sua vez, em que as relações estabelecidas entre as crianças-conhecimento e crianças-professora estão sempre presentes. Essas ações pedagógicas estão alinhadas com a proposta curricular do município, tanto nas orientações para a organização da rotina - quando citam que os ambientes da educação infantil devem “promover oportunidade para movimentos corporais: engatinhar, andar, correr, pular, saltar, balançar, agarrar, empurrar e puxar [...], experimentar seu corpo no espaço e conhecer o espaço através de seu corpo” (RECIFE, 2015 p. 47) -, quanto na matriz curricular, em específico no eixo das linguagens das Artes-dança, cujo objetivo “Explorar movimentos de levantar,

caminhar, correr, pular, saltar, rodar, puxar, empurrar, entre outros” apresenta como conteúdo “o corpo no espaço”. (RECIFE, 2015, p. 47).

Assim como no FDC, as atividades relacionadas ao movimento motor são exploradas na instituição, fundamentadas na proposta curricular do município, sendo, porém, ressignificadas no plano da prática docente, pois não aparecem como linguagem da dança. A instituição trabalha, sim, o movimento corporal, mas em brincadeiras de circuitos motores, envolvidas com enredos lúdicos.

Todos os circuitos motores têm um enredo, há um apelo à imaginação e à dramatização para alcançar os objetivos do movimento e todos eles também em um contexto maior: o projeto de cada sala do CMEI, a festa junina que é um movimento cultural forte na comunidade e na cidade. A música que embalou alguns circuitos foi de forró para que o clima lúdico se estabelecesse.

Inicialmente, o ambiente foi organizado pela docente, em seguida, todos realizaram o circuito e, por fim, a professora deixou os materiais livres para a exploração das crianças. Muitas vezes, no próprio circuito, a criança já ressignificava os materiais, modificando os obstáculos e a própria brincadeira. Podemos ver na descrição subsequente um momento em que a professora e as crianças foram protagonistas na atividade que inicialmente acontece dirigida e na sequência livre, além de exemplificar também a atitude da professora ao escutar a criança, quando inseriu uma ação na atividade do circuito motor, que a criança sugeriu: o arrastar-se por dentro das cadeirinhas, sugestão que ampliou a atividade. Foram atitudes constantes observadas, confirmando um currículo construído na relação docente-discente:

Na sala de movimento, foi realizada uma atividade de circuito motor, que enfatizava o pular e o arrastar. As crianças participaram em duplas e a professora usou o som de um apito, como marcador temporal, para iniciar a atividade. Usou ainda como material: duas cadeirinhas, uma ao lado da outra, dois bambolês deitados para que as crianças entrassem, pulassem e mais duas cadeirinhas com mais dois bambolês, dessa vez em pé para que elas passassem por dentro e, no final, dois bambolês no chão para serem pulados. Uma segunda organização do material foi obtida com seis bambolês para que as crianças pulassem de um para o outro ao som do apito, e em uma terceira e última organização, as cadeirinhas enfileiradas, tendo por proposta as crianças passarem por baixo se arrastando, proposta dada por uma criança, quando viu as cadeiras perto da parede para a segunda organização e ela enfileirou as cadeiras e fazia menção que ia se arrastar e gritava para ela:- *Tia, olha!*

Lara ficava pedindo o apito..., mas a professora dizia: não quem apita sou eu! Depois deixou as crianças brincarem livremente entre os

bambolês. Elas pularam, arrastaram-se por debaixo das cadeirinhas, correram... a professora chamou Lara e disse: - *Agora, Lara, você pode pegar o apito!* (DC, junho 2018)

A partir desse excerto, percebemos que, na prática da professora, há evidências de que a flexibilidade marca a atividade, pois, ao mesmo tempo em que escuta a criança, a docente expõe sua posição de autoridade na ação pedagógica a ser desenvolvida. Esse exemplo mostra, especificamente, a professora estabelecendo um limite para a criança e delimitando o momento apropriado para o uso do apito. Dessa forma, deixa claro quem era o adulto na situação, e quem coordenava a atividade, portanto, uma liderança a ser respeitada. Porém sua atitude não significou o tolhimento da participação da criança nem do seu valor ao sugerir mudanças na brincadeira. Ao final da atividade dirigida, a professora, amorosamente, entregou o apito à criança e disse: - *Agora, Lara, você pode pegar o apito!*, indicando que a tinha ouvido e fazendo-a entrar em contato com outros conteúdos indiretos: saber esperar e respeitar os limites. Ao que tudo indica, seu objetivo quanto à atividade foi contemplado, o pleito da criança foi atendido e sua participação incentivada, tendo sido observada uma disciplina amorosa com rigorosidade, como nos diz Freire (2007, pp. 88-89).

um saber indispensável à prática educativo-crítica é o de como lidaremos com a relação autoridade-liberdade, resultado [...] da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção de que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos.

Não há dúvida de que o aprendizado do respeito ao limite passa, antes de tudo, pelo respeito à criança. Refere-se, inclusive a outras questões que destacamos nas práticas do brincar, a exemplo da adequação da brincadeira ao tempo de concentração das crianças, da gestão do tempo pedagógico pela professora e de outras que se apresentam quando de uma atividade como o brincar livre é mobilizada.

No que concerne à primeira questão (adequação entre o tempo de concentração das crianças), observamos que alguns planejamentos não estiveram atentos à demanda de tempo pelas crianças. Crianças de 0 a 3 anos, como se sabe, dispõem de um tempo curto de concentração e os professores, por vezes, faziam atividades individuais em circuitos motores e em outras que deixavam as crianças

esperando por um tempo bem superior ao de sua concentração. Ocorreram então duas situações: as crianças dispersavam-se e as ADIs e estagiárias ficavam querendo controlá-las; a professora introduzia uma brincadeira considerada livre, mas sem planejamento, portanto, sem sua participação na gestão de enredos, na ampliação e mediação de relações com os conhecimentos. Resultado: a brincadeira perdia seu sentido pedagógico, uma vez que se reduzia a apenas espalhar brinquedos pela sala, como ilustra o relato a seguir.

Na volta à sala de referência, a professora brincou de imitar o jacaré, apontando para um livrinho que tinha em mãos. Arrastou-se pelo chão, imitando o animal. As crianças ficaram em torno dela olhando e umas três tentaram imitá-la. Essa atividade durou uns 10 minutos. Quando elas começaram a se dispersar, a professora disse: - *Vamos brincar de brinquedos*. Espalhou os brinquedos pela sala e as crianças foram explorá-los. A professora interagiu com as crianças de longe e com palavras. [...] 35 minutos depois, as crianças começaram a se desinteressar pelos brinquedos expostos, a professora, então, ligou o celular com desenhos de canções infantis para as crianças. Elas dançaram e riram. (DC, abril 2018).

Nessa situação descrita, o planejamento pode ter sido insuficiente para a demanda da faixa etária ou os anseios do grupo de crianças podem não terem sido contemplados pela atividade que o professor planejou para aquele momento, tendo sido necessária uma mudança de atividade. Intercorrência como essa situação pode dar lugar à improvisação, sem dúvida. Todavia, se não há planejamento, os brinquedos tendem a ser simplesmente espalhados para que as crianças brinquem sozinhas, sem a participação do adulto, o que acarretou a necessidade de a professora lançar mão de outro recurso (o celular) pouco adequado a um grupo de crianças, e em que o tempo pedagógico vem a ser preenchido com uma ação, de certa forma, espontaneísta.

Com relação ao tempo de espera, as ADIs e estagiárias ficaram controlando as crianças enquanto faziam as atividades. Apresentamos, na sequência, um exemplo que nos chamou atenção diante de uma atividade interessante para as crianças, objetivando equilíbrio e segurança, ao mesmo tempo constituição de vínculos; contudo a espera das crianças causou certo desconforto ao grupo.

Atividade com a bola gigante... feita individualmente e as outras crianças esperando e a estagiária mandando sentar enquanto a professora fazia a condução da atividade... A condução da atividade pela professora foi muito clara e respeitosa... as crianças deitavam-se na bola, sentavam-se e pulavam com a professora segurando e as outras crianças junto a ela iam cantando uma música infantil. Cada criança pedia a sua música. Quando Ricardo subiu na bola, ela

perguntou: - *Qual a música que vamos cantar para Ricardo? Você está gostando? Está com medo? Como será ficar em pé em Ricardo?* Ele aparentemente com medo, segurando na mão da professora, ela diz: - *Estou lhe segurando...* pode pular. ele ficou em pé, mas ainda inseguro. Ela diz: *Eita! Acho que Ricardo ficou com um pouquinho de medo não foi? Quer sair agora? Que tal dá um pulão e descer? 1,2,3 e já! ÊÊÊÊÊÊÊÊ! Palmas para Ricardo! Vou chamar quem está sentado... Questão de ordem!* (Risos) e outras frases para chamar cada criança. [...] Para terminar a atividade, a professora chamou todos em volta da bola e disse: - *Vamos nos despedir dela? Vamos dar tchau!* E todos bateram as mãos na bola... rindo, animados. A professora então pergunta: - *Quem gostou de sentar nesta bola grandona? Quem ficou com medo? David ficou? Ricardo?*

A atividade estava permeada por objetivos e conteúdos que trouxeram aprendizagens cognitivas, sociais e afetivas. Porém, por ter sido feita individualmente, muitas crianças tiveram de esperar por um tempo maior do que sua capacidade de concentração possibilitava, pois, enquanto umas crianças brincavam com/na bola, outras aguardavam e ficavam um tanto dispersas brincando com o colega, apesar de a professora tentar envolver a todos cantando músicas. Ao final da atividade, quando quase todos já tinham ido brincar com/na bola, já havia muita dispersão. As estagiárias procuraram controlar o resto da turma, mandando sentar, tentando conter as crianças, enquanto a professora fazia a condução da atividade. Apesar de a atividade ser adequada à faixa etária, ter se mostrado prazerosa para as crianças e a professora ter alcançado o objetivo que houvera fixado (de todos subirem na bola e vivenciarem os conteúdos de equilibrar-se, enfrentar medos, desafiando-se), o esperar demais não fazia parte do enredo lúdico que a professora organizou.

Atividades que envolvem movimento de corpo mostram o que a criança já sabe fazer ou precisa aprender para desenvolver-se de forma saudável. Toda criança precisa exercitar o corpo com movimentos amplos, tanto dentro, como fora da sala e pode-se pensar em numerosas e variadas experiências expressivas, corporais e sensoriais proporcionadas às crianças pelo brincar. (KISHIMOTO, 2010).

No ateliê de FDC, aconteceram as brincadeiras, planejadas pela professora, que exercitaram a imaginação e a fantasia e que nos levaram a novas reflexões sobre o brincar enquanto conteúdo e ação da prática pedagógica docente-discente.

De acordo com Moraes & Carvalho (1994), o brincar de faz de conta é uma forma de brincar com a realidade, desafiando suas leis. As crianças aparentemente

libertam-se dos vínculos e da percepção imediata, parecendo efetivamente reinterpretar e dar novos significados à realidade objetiva. Pode-se dizer que, ao fazer de conta, a criança se afasta do real, como também fazendo de conta, ela está vivendo e construindo a sua realidade, pois seu comportamento não deixa de ser regulado pelas características dos objetos e pessoas, mas ela transforma a realidade, ajustando-a as suas necessidades.

No brincar de FDC, a criança assume e exercita vários papéis com os quais interage no cotidiano; ao fazer isso, pode afastar-se de significados já estabelecidos e criar novas formas de desempenhar os papéis que conhece ou criar novos papéis. (OLIVEIRA et al., 1992). Tais papéis desempenhados no faz de conta têm dois aspectos: o simbólico, que diz respeito ao tema da brincadeira; e outro, em relação à função da criança no grupo e na rede de relações estabelecidas na brincadeira. Ao brincar, a criança exercita capacidades necessárias à vida social humana, construindo sua identidade social, constituindo-se como ser individual. (MORAES & CARVALHO, 1994).

Kishimoto (1999) comenta que é a brincadeira de faz de conta, que mais evidencia a situação imaginária, pode-se dizer que é o brincar que preenche as necessidades da criança, algo muito importante para o seu desenvolvimento, pois a faz viver situações em que exercita a sua imaginação. Oliveira (2002) considera que o faz de conta é extremamente rico em duas vertentes: a real e a imaginária, pois possibilita a adequação dos desejos e fantasias à realidade. As brincadeiras não são válvulas de escape da realidade, mas utilizadas como ponte no auxílio para conhecer o mundo dos adultos; recorre-se a regras da realidade como parâmetro para o fazer da brincadeira. (ARCE E BALDAN, 2013).

São algumas características do faz de conta, segundo Coelho & Pedrosa (1995): transformar objetos, atribuindo-lhes outros significados; transformar o ambiente físico de acordo com a atividade que se esteja desenvolvendo; representar personagens ou animais; tratar objetos inanimados como se fossem animados, e, para a caracterização dessas ações, as crianças se utilizam de gestos, posturas, sons, palavras e frases. As autoras completam: "por meio desses recursos, as crianças tanto retomam no espaço da brincadeira, significados já experienciados no seu dia a dia, quanto constroem outros significados que fazem sentido naquele momento de seu processo interacional". (p.54).

No CMEI, a brincadeira de FDC ocorreu de duas formas, uma do tipo livre, em que a professora apenas organizava o material e as crianças construía o enredo e outra, de forma “mesclada”, iniciada com a direção e organização do enredo pela professora e, na sequência, as crianças ficando livres para construírem seu próprio brincar.

No brincar livre, os temas que mais se sobressaíram foi o de casinha, de cuidados com as bonecas e de carros. As crianças construíram enredos elaborados, ricos em imaginação e fantasia, vivenciaram papéis sociais simbólicos diversificados, sendo pai, mãe, filho, participaram formando grupos de 2, 3, 4 ou mais crianças e revezavam-se em relação à função no grupo. A professora, nesses momentos, além de organizar o ambiente do brincar, apresentou-se, ora como parceira da brincadeira, constituindo-se em mais um dos integrantes do brincar, ora como adulto mais experiente, no papel de autoridade no grupo, mediando conflitos ou ampliando a brincadeira com conteúdos trazidos pelas crianças.

Apresentaremos a seguir uma dessas brincadeiras em que a professora ampliou o enredo pensado pelas crianças, a “brincadeira de lobo”, disponibilizando inclusive materiais (uma máscara de lobo), para que o brincar se tornasse mais criativo e pudesse estimular, nas crianças, conteúdos simbólicos significativos.

Foto 32: Brincadeira de faz-de-conta - lobo



Fonte: a autora

A “brincadeira do lobo” iniciada pelas crianças foi respeitada e incentivada pela professora. A professora participou, correndo e “sentindo medo” também! Depois incrementou a brincadeira, quando entregou uma caixa em formato de máscara de lobo às crianças. O primeiro foi Rildo a se “transformar em lobo”, depois foi Rafaela... a brincadeira consistia em correr do lobo, gritando e com medo! Todos

que estavam na sala participaram... com exceção de Dalton. Terminou a brincadeira contando é 1, é 2 é 3 e já! Guardar os brinquedos... Lara ainda foi o lobo um pouquinho... e pediu para guardarem os brinquedos. Apesar de a brincadeira ter sido interrompida, notou-se que teve uma boa participação das crianças e por um bom espaço de tempo. A euforia das crianças enquanto corriam pela sala nos deu a dimensão da valorização dessa brincadeira no contexto do grupo.

A organização do espaço do brincar pela professora foi um aspecto importante para o desenvolvimento das brincadeiras que ocorreram nesse ateliê, pois há diversos brinquedos que proporcionam certos enredos de brincadeiras, contudo, às vezes, as crianças brincam por imitação, outras vezes orientam-se pelas características dos materiais e criam novas formas de brincar. Como pode ser visto na brincadeira “do lobo”, o enredo foi criado pelas crianças; e a professora, como parceira mais experiente, propulsora do brincar, incrementou a brincadeira, deixando-a mais elaborada. Uma vez que o faz de conta é a forma mais evoluída do brincar, pois desenvolve a imaginação, tão cara aos processos criativos (ARCE, 2013), estes e outros conteúdos indiretos podem ser percebidos no extrato do registro citado, sobretudo no brincar de “lobo” como: representação social, recriação e construção de elementos culturais, além de ser extremamente agradável brincar!

O brincar livre não ocorreu apenas no ateliê de faz de conta, mas também no pátio interno do CMEI. As professoras promoveram as brincadeiras, trazendo brinquedos variados e, participando como coadjuvantes, delinearão ações significativas com as crianças, incentivando as interações criança-criança e criança-objeto.

O envolvimento do adulto na escola, diante da criança e da brincadeira, desvela as visões de educação infantil e de infância presentes em sua prática pedagógica. As posturas denotam o pensar sobre a infância e sobre o ensino para as crianças de 0 a 3 anos. Isso pode ser percebido nas questões que chamaram atenção em momentos ocorridos no pátio, quando a professora atuou como observadora e coadjuvante da brincadeira e limitou-se a intervir apenas quando julgou necessário e para que pudesse ampliar o universo infantil das crianças. A prática docente-discente desvelou atitudes da professora, sua concepção de criança e uma ação que mobilizava uma atuação humanizadora, uma prática de respeito à criança.

Outro momento vivido no “parque” foi também brincadeira livre com brinquedos. A professora não participou ativamente, ela

ficou sentada durante as brincadeiras, algumas vezes intervinha incentivando alguma brincadeira, resolvendo conflitos, sentou-se um pouco com um grupo de meninas e brincou rapidinho. Comentou que observava que Álvaro só brincava de atirar... ela gentilmente disse: - *Vem cá, Álvaro, que tal você brincar com esses animais?* Entregou um dino e um cavalinho. Ela pediu a arma que ele construiu e disse: - *Eu guardo aqui, quando você quiser de volta eu lhe dou.* E comentou: - *Ele precisa aprender a brincar de outras coisas...* e Álvaro brincou por muito tempo com esse material, ao ir tomar banho, entregou o cavalinho à professora para que ela guardasse até ele voltar... e assim foi feito. Na volta, ele só pediu o cavalinho... outra criança pediu a “arma” a ela. A professora disse que era de Álvaro... de longe ele observou a cena da atitude da professora. As ADIS proíbem e dizem: - *Aqui é lugar de passá-lo!* Um completo desconhecimento da função e das características do brincar.

A prática estabelecida pela professora vai ao encontro do que o conjunto das professoras do CMEI propõe em termos de atitudes, de forma de falar, de conversar e no modo respeitoso de convidar a criança a brincar ou de guardar o brinquedo para depois. A ação de Álvaro em resposta à confiança depositada na professora, ao entregar o cavalinho e o seu olhar ao ouvi-la dizer que a “arma” era dele mostrou a natureza, o conteúdo do valor do respeito, da confiança, da participação, da troca amorosa diante do ato de educar-cuidar. A postura da professora expressou sensibilidade e tranquilidade na condução da situação, parecendo entender o valor do brincar e as necessidades das crianças. O conhecimento que o brincar proporcionou a essa criança implicou cumplicidade com a professora no sentido de necessitar comparecer com os seus sentidos e percepções prévias a fim de incrementá-las ou refazê-las. (FREIRE, 1984). Mas, sobretudo, a ação da professora nos disse que brincar também se aprende (ARCE E BALDAN, 2013; KISHIMOTO, 2010; MOYES, 2006) e foi isso que ela pareceu querer proporcionar a ele. Sua atitude comunga com o pensamento de Arce (2013), quando esta afirma que a brincadeira se desenvolve a partir das interações, ela não é algo natural, as relações sociais são alimento para o brincar e vive-versa. “Portanto, o papel ativo da professora [...] em salas de educação infantil é vital para que a brincadeira ocorra e a criança se desenvolva”. (p. 27).

Questões importantes nas quais a ação do professor fez a diferença nas brincadeiras emergiram quando foi necessária a mediação de conflitos gerados durante o vivido no cotidiano da instituição de educação infantil e a construção de enredos desenvolvidos nas brincadeiras de FDC. Saber lidar com conflitos faz parte

dos aprendizados necessários às crianças, que são feitos com a mediação do professor na efetivação de um dos princípios do currículo prescrito: aprender por meio das interações. Cumpre sublinhar que é um objetivo da matriz curricular da Política de ensino da rede do Recife, no eixo Ambiente Social e Natural, utilizar o diálogo como forma de resolução de conflitos.

Podemos ver exemplos do lidar da professora e das crianças com os conflitos, circunstâncias comuns no cotidiano de uma instituição de educação infantil, nas quais atitudes de diálogos e negociações intencionais diárias, coordenadas pelas professoras, eram requisitadas. No excerto a seguir, trouxemos um exemplo de atitudes de uma professora, quando esta se dedicava a organizar o ambiente com brinquedos que lembravam a residência. Por ser ambiente considerado um dos mais próximos às crianças nessa faixa etária, essa foi uma brincadeira intensamente vivida, que propiciou a aprendizagem, com segurança, dos primeiros papéis sociais com que elas têm contato (papéis de pai, mãe, tia etc.). Ela desencadeou ainda uma outra brincadeira, a da “comidinha”, na qual a professora participava, ora como participante do enredo, ora como autoridade ao mediar os conflitos que se estabeleciam. Brincadeiras também aconteciam em paralelo ao banho, momento em que as crianças vivenciam a pausa para ir ao banho, para depois voltarem e continuarem a brincar.

Em seguida à contação de história, a professora colocou música do grupo Palavra cantada e distribuiu brinquedos para as crianças e foi brincar com elas. Paralelamente, as estagiárias foram dando o banho nos pequenos [...] A professora separou os brinquedos que fizessem alusão a brincar de “casinha”, e foi brincar com eles, interagiu com as crianças, propondo e participando das brincadeiras: a primeira foi de comidinha.... Disse, como participante do enredo: - *Vamos fazer arroz, feijão e fígado*. Dalton, sentado junto, ela entregou as panelinhas e disse: - *Bora Dalton fazer?* Rafaela e Renata olhando para ela, foram para junto, ampliando o grupo do brinquedo: - *Vocês querem também comer com a gente?* Rafaela disse: - *Só para ela* (referindo-se à boneca que estava em suas mãos). A professora: - *Está certo! Vamos dar comida a ela. Qual o nome dela?* - *Raquel...* - *Que nome bonito. E você, Renata, qual o nome da sua?* - *Gleice!* Dalton e Larissa pediram à professora uns carrinhos de bebês que estavam em cima do armário. Só tem dois e a disputa só começou. A professora lidou de forma estratégica com os conflitos. Nice não quis ir tomar banho para ficar com o carrinho. A ADI disse: - *Vamos. Quando você voltar pega ele de novo*. Na sua volta já estava com outra criança e como a professora não sabia do acordo disse: - *Nice, você pode deixar ela só mais um pouquinho... vem dar comida a ela, ela está com fome...* e mostrou uma boneca. *Ela precisa comer*. Nice sentou em seu colo e começou uma nova brincadeira. Às vezes

havia novas disputas pelo carrinho, mas sempre eram remediadas pela professora. (DC, maio 2018).

A mediação dos conflitos, saber docente importante na construção da prática pedagógica docente-discente, foi mobilizada em várias brincadeiras, pois as professoras, na condução do trabalho pedagógico, necessitaram fixar limites e encaminhamentos, tanto para as crianças, como para os adultos, seus auxiliares (ADI e estagiários). As professoras, sobretudo uma delas, exerceram sempre sua liderança, na gestão da sala de aula, para resolver os conflitos, com muita conversa e diferentes estratégias. Sugerindo, por exemplo, outras brincadeiras ou acomodando situações: “- *Agora é a vez dele, depois é a sua*”; “- *Deixa ele ficar só mais um pouquinho!*” Por vezes, procurava desviar a atenção do brinquedo que gerava o conflito, ofertando outros brinquedos, até causar desinteresse por parte de uma das crianças. O repertório propiciava, sem dúvida, aprendizagens significativas às crianças quanto a conceitos fundamentais à vida social, como: negociação, diálogo, fala, escuta, espera, respeito, solidariedade e tolerância.

Conflitos que envolviam algum estagiário ou a ADI também foram frequentes nesses ateliês. Era notório como as professoras encaravam essas intervenções com esses profissionais como formação pedagógica. As atitudes consistiam, às vezes, de orientações verbalizadas, às vezes, do uso de atitudes para orientá-los (aprendizagem pelo testemunho).

Cumprir observar ainda que, apesar de a professora destacar-se na resolução de conflitos, nos momentos do brincar livre, em algumas vezes, ela precisou dar alguma orientação ou estava com algum grupo específico, então eram as estagiárias e/ou ADI que faziam essas intervenções. Aconteceu, porém, de esses profissionais, sobretudo os(as) estagiários(as), simplesmente repreenderem ou chamarem a atenção das crianças, especialmente as mais “agitadas”, às vezes, de forma contundente. Ocorreram situações em que crianças que estavam fora de uma brincadeira apresentavam-se dispersas, porque as professoras estavam na orientação de uma brincadeira individual. A estagiária dirigiu-se à criança mais agitada de forma bem incisiva: “*O que você tem hoje menino? Não sei o que você quer! Não participa das coisas...*” E estavam três crianças em pé, mas, novamente ela só reclamou com o menino mais “agitado”. Inferimos que a professora entendeu

a situação, não pediu para se sentarem e chamou essa criança para o trabalho a ser realizado individualmente, retirando-o de perto desse adulto.

Exemplificamos, agora, com ações de professoras que reagiram à interferência de outros adultos com atitudes pouco apropriadas ao trabalho com crianças. Uma delas repeliu, de forma veemente, a atitude de uma estagiária, quando ela dirigiu-se às crianças com rispidez.

Estava a estagiária cobrindo os colchões, quando algumas crianças se debruçavam sobre eles. Ela pediu uma vez, elas saíram, mas depois voltaram novamente. Então, ela com um tom de voz forte disse: - *Sai, sai, sai, daí! Bora?* Ante o fato, a professora reafirmou seu comando e, repetindo de forma educada, pediu licença às crianças, tirando-as do colchão: - *Licença, minha gente! Vamos? Os colchões precisam estar forrados para vocês dormirem. Licença!! Licença!!* E olhou para a estagiária, nesse momento, com um olhar firme. Tudo fora dito!

A realidade da prática docente não é estável; em seu movimento, acontecem dinâmicas variadas que fazem o professor lidar com as mais diversas situações que vão desde o não conseguir, por vezes, ter um olhar abrangente para todos os acontecimentos da sala, ser capaz de organizar o ambiente, que é de uso coletivo, e isso requer tratar com poucos brinquedos e, às vezes desarrumados; logística do tempo (precisar terminar a brincadeira, pois era hora do almoço); contribuir para a formação dos ADI e estagiários; atender às necessidades específicas das crianças, entre outras tantas demandas que constituem a prática docente-discente. Viver intensamente a docência exige a construção de saberes experienciais que, conduzidos por uma concepção de criança, de escola, de educação que busca uma humanização, requerem ações de esperança, de confiança na criança, na escola, na formação humana. Portanto, a busca de uma escola bonita, no dizer de Freire (2005), seria “não apenas de [se ter] salas de aulas bem cuidadas, zeladas, limpas, [...] mas a do ensino competente, a da alegria de aprender, a da imaginação criadora tendo liberdade de exercitar-se na aventura de criar.” (FREIRE, 2005, p. 22).

Os enredos criados pelas crianças são igualmente importantes, pois as experiências na instituição de educação infantil fazem-nas construir e vivenciarem várias significações, inclusive emocionais, necessárias à construção do eu, e ressignificações a partir da própria cultura. Assim, podemos considerar e valorizar as iniciativas das crianças como significativas ao seu desenvolvimento emocional, social, cultural e cognitivo.

Muito embora, a professora conhecedora do universo infantil possa também, considerando esse mesmo ponto de vista, elaborar enredos que contribuam para o desenvolvimento global da criança, organizando os espaços, ampliando temáticas e dando lugar à criatividade, de modo a fazer valer a elaboração do simbolismo. Nesse sentido, terá de realizar, ela também, aprendizagens profissionais que lhe permitam educar crianças pequenas, com base em dois eixos: a primazia do brincar e a construção de grupos de brincadeira. Esses são aspectos centrais da construção de uma prática pedagógica humanizadora na educação infantil.

Os enredos criados pela professora incluíram, em maior frequência, temáticas que estavam sendo trabalhadas no tema do projeto da sala (poesia: leilão de jardim, borboletas; chapeuzinho vermelho etc.), o que mostrou, por parte da maioria das professoras, um cuidado em proporcionar brincadeiras de qualidade, isto é, quando trazem enredos diferenciados, quando organizam o cenário aproximando-se dos temas que estão sendo trabalhados na instituição, fazendo assim ampliar o repertório linguístico e cognitivo das crianças, além de estimularem a criação de novas brincadeiras.

Nas brincadeiras em que as professoras organizaram o cenário de modo alinhado ao que se propunham, com materiais e brinquedos que lembraram os temas, o brincar foi realizado em formato dirigido e na sequência livre. Os temas e conteúdos que apareceram nas brincadeiras foram oportunidades oferecidas pelo adulto para a criança vivenciar novas situações. Não basta o(a) professor(a) oferecer brinquedos com temáticas às crianças, mas é fundamental atuar com elas, ser o elo entre elas e o conhecimento. Quanto mais ricas e intensas forem as situações do brincar, maior a gama de conhecimentos que vão sendo introduzidos, abrindo espaço para novas produções. Afinal, a criança também é produtora de cultura, um ser social, histórico, pensante, comunicante, transformador e criador, realizador de sonhos. (FREIRE, 1996; ARCE 2013). Portanto, não há oposição entre brincar livre e dirigido, há uma complementação baseada em uma intenção e uma concepção de criança, de brincadeira e prática pedagógica docente na educação infantil.

As brincadeiras vividas na relação docente-discente aconteceram no CMEI nessa direção, como pode ser vista por meio do registro a seguir:

A professora organizou o espaço com objetos que lembrassem a temática jardim. Um tapete de grama sintética, enxadas, pazinhas,

flores, sapinhos, todos os personagens da poesia leilão de jardim de Cecília Meireles. Quando as crianças entraram na sala, ela mostrou o jardim [...] e falou sobre a brincadeira daquele dia, perguntou quem sabia o que era aquele cenário que ela tinha organizado. Em seguida, questionou: - *Quem sabe o nome do poema que estamos estudando?* - *Essa história é de Cecília "Mireles"*: respondeu uma criança. E a professora continuou: - *E como é o nome da história?* [...] Ela iniciou: - *Leilão...* Eles em coro: - *de jardim*. A professora leu o poema de Cecília Meireles e foi tentando recitar juntamente às crianças, depois perguntou quem queria brincar de leilão, comprar as coisas do jardim. Todos responderam com a mão para cima! - *Eu!!!!!!* Ela explicou o que era um leilão, um lugar que se compram e se vendem coisas. E iniciou a brincadeira, as crianças encostadas na parede sendo chamadas de três em três para fazer parte do leilão. Ela perguntava: - *O que você vai querer do jardim? O que você vai comprar?* Quando a criança escolhia, ela perguntava por quanto e entregava uma ficha (de um jogo) com o número correspondente. Quando compravam, retiravam-se do jardim. Assim foi com todas as crianças... quando todas "compraram", a professora os liberou para brincarem no "jardim" livremente. Algumas continuaram na temática, outras pediram carrinhos e a professora indagou, entrando da brincadeira: - *Mas vai subir na grama com o carro, vai estragar o jardim?* E a criança respondeu... - *Eu não vou por ali não, fico aqui*. E a professora entregou os carros. Alguns transportaram coisas do jardim e usaram os carrinhos e ampliaram a própria proposta oferecida. Ocorreu uma disputa por um carro, ela conversou com as crianças para resolver as questões. Disse: - *O brinquedo não é só seu é da creche*. E a criança que ficou sem o brinquedo pediu um fogãozinho que estava em cima do armário. Ela novamente argumenta: - *Mas você vai cozinhar no jardim? E o fogão acender vai queimar as plantas...* Ele argumenta: - *Mas "num" queima de verdade não*. Ela insiste, e ele diz: - *Eu cozinho ali fora!* A professora entrega o fogão. E eles ficam brincando livre, a professora interage às vezes, resolve os conflitos, estimula as atitudes nas crianças para brincar sobre a temática. (DC, junho 2018).

Os dados revelaram que as professoras ocuparam mais tempo para o brincar dirigido em ambos os ateliês; entretanto a postura delas não pareceu demonstrar uma valorização do brincar dirigido em detrimento do brincar livre. Visualizamos, por exemplo, nessa ocasião, um brincar diferenciado em que os conteúdos de simbolização foram mesclados com outros que ficaram como coadjuvantes: na compra e venda (Matemática), vimos a professora frequentemente instigando a valorização da linguagem da imaginação, sendo participante ativa na promoção desse brincar, desenvolvendo ações que fazem da brincadeira um suporte para a ampliação dos conhecimentos de mundo. Intiveio também no sentido de fazer as crianças pensarem sobre o brincar. Nota-se que algumas crianças entram na fantasia na hora do questionamento sobre o carrinho, enquanto outra responde no

universo real. Quando a professora a questiona em tom de fantasia, ela percebe o fazer da professora e o aceita, entrando no imaginário (- *Você vai cozinhar no jardim? O fogão vai acender e vai queimar as plantas...* Ele argumenta: - *Mas “num” queima de verdade não.* Quando a professora insiste, perguntando de novo, ela diz: - *Eu cozinho ali fora!*) Esse processo equivale a uma grande aprendizagem, para as crianças, na vivência do real/imaginário na construção de suas funções psicológicas superiores. (VIGOTSKY, 1889).

Diante disso, Brougère (1998) esclarece que o professor, quando achar prudente, pode caminhar rumo ao seu interesse, organizando o espaço da brincadeira em função dos objetos, da disposição dos mesmos, dando o encaminhamento oportuno e, eventualmente, incitando as crianças a desenvolverem o jogo nesta ou naquela direção. Contudo o autor alerta que estas intervenções devem restringir-se apenas às incitações, nunca como obrigações, pois o adulto pode destruir a brincadeira, caso não a coloque à disposição da criança como seu espaço de experiência. Para isso, é imprescindível conhecer bem como brinca a criança, respeitar sua cultura, seu jeito, observando quando e como a brincadeira se desenvolve, qual a sua lógica, que é própria, e quando é interessante intervir.

Esse tipo de intervenção: mesclada¹⁰¹, em que há uma proposta de brincadeira com um conteúdo específico, torna-se coadjuvante no processo do brincar e os conteúdos: a simbologia da cultura lúdica, o expressar-se, o conhecer a si e ao outro e as questões do mundo, são os “atores” principais nessa brincadeira. Porém essa prática não parece ser comum ao universo das instituições de educação infantil. Segundo Kishimoto (2001), há um certo privilégio das brincadeiras exclusivamente dirigidas, entre a maioria das professoras de educação infantil. Conforme a autora, em pesquisa realizada na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, sobre a caracterização dos usos e significados dos materiais pedagógicos, seus resultados apontaram que as brincadeiras que estimulavam o simbolismo e a socialização apareceram com frequências ínfimas, sinalizando o pouco valor da representação simbólica do brincar, apesar de sabermos que no plano da imaginação, o brincar destaca-se pela mobilização dos significados, e sua importância relaciona-se com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como

¹⁰¹ Mesclada refere-se aqui a um tipo de brincadeira em que envolve o brincar dirigido, seguido do brincar livre, ambas ocorrem em um mesmo episódio do brincar.

elemento para a criança expressar-se, aprender e desenvolver-se. (KISHIMOTO 2010).

Afinal, segundo Kishimoto (2010),

[...] existe uma oposição que alguns estabelecem entre o brincar livre e o dirigido. É preciso desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança inteira, que, em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras. A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras (p. 01).

As professoras, nessa prática pedagógica, têm se destacado, dada a sua importância nessas atividades, com suas intervenções e mediações; afinal elas brincam com as crianças na maior parte do tempo. Apresentam um papel diferenciado, interagindo com seus alunos, brincando, tornando-se uma mediadora do conteúdo histórico. Diante disso, inferimos que as crianças elaboram modos de pensar e teorizar sobre a realidade.

Os(as) professores(as) que concebem a criança como autora de seu desenvolvimento, alguém que já é desde sempre uma pessoa, que mesmo dependendo durante muito tempo dos adultos, exercem com plenitude as suas capacidades afetivas e cognitivas (DEHEINZELIN, 1994) podem tornar-se parceiro(as) que caminham juntos e contribuem para o processo de inserção dessa criança no mundo, como também colaboram para a formação dos outros adultos que fazem parte do processo educativo.

Todavia as práticas não ocorrem de forma homogênea. Ainda que haja, nas instituições de educação infantil, princípios direcionados a todos, com planos idênticos, as intenções e percepções sobre o brincar e sobre a ação das crianças divergem em momentos vividos sob os comandos das professoras.

Fatos como entregar brinquedos aleatoriamente às crianças, não participar das construções dos enredos das brincadeiras, não ouvir as crianças em seu brincar, refletiram sobre a valorização do brincar e do valor da prática da professora do CMEI em foco nessa ação pedagógica. Apesar de não ser frequente no CMEI, optamos por trazer a discussão para evidenciarmos que as contradições existem dentro de uma mesma instituição, de um mesmo currículo com uma mesma

orientação pedagógica institucional, como se pode ver pelo trecho do diário de campo:

Ao entramos na sala, a professora orientou as estagiárias e a ADI a vestirem fantasias nas crianças para elas irem se olhar no espelho. A professora tentou passar um vídeo dos três porquinhos. Não conseguiu. Sentou em roda e contou a história dos três porquinhos. [...]. Depois entregou carros de brinquedos para as crianças, e disse: - *O vídeo não funcionou, então vou dar brinquedos. - Hoje vamos ter carro! [...]*

Houve uma ação planejada que acabou desdobrando-se em ação improvisada, no entanto, o fato de “entregar os brinquedos” pareceu ser uma ação “menor” em detrimento de outras atividades, que foram pensadas para serem vividas nesse ateliê voltado para viver o faz de conta: assistir a um vídeo, assistir a um teatro de fantoches. Percebe-se também a pouca valorização do brincar na diferenciação dos comandos dados intencionalmente na hora da organização da brincadeira. O fato de ter pedido para as crianças vestirem fantasias não valida a construção de personagens, nem contribui para a criatividade e a imaginação das crianças. A participação das crianças foi negada, não houve nenhuma fala anterior com elas, nem para escolherem as fantasias. Nenhum enredo foi apresentado como forma de organização e de incentivo ao brincar e os brinquedos foram distribuídos sem uma ação direta da professora ou de outro adulto.

Ao observarmos esses registros, sentimos a necessidade de reafirmamos a ideia de uma prática pedagógica com intencionalidade, com planejamento e consequentemente com conhecimento sobre o brincar de faz de conta e o entendimento do ser criança nessa faixa etária. (FREIRE, 2001b; ROCHA, OLIVEIRA, BARBOSA, ARCE, 2013, KISHIMOTO, 2010).

Nas brincadeiras de FDC, as professoras, no geral, utilizaram formatos diferenciados de brincar: ora organizavam o material e depois deixavam livre; ora propunham o enredo e os materiais e, em seguida, deixavam livre, ora deixavam livre, só distribuindo os brinquedos. Em todos os formatos, há a participação da professora como coadjuvante, ora como protagonista e, em alguns casos, como observadora, às vezes ativa e outras, passiva.

Atribui-se grande importância à participação dos(as) professores(as) na organização e como parceiro(as) nas brincadeiras, primeiro pelo valor intrínseco do brincar no desenvolvimento da criança; segundo porque sua participação torna-se uma ação relevante para a ampliação da qualidade desse brincar. Haja vista tratar-

se de um brincar que ocorre em uma instituição educacional e, portanto, é um ato intencional. Dessa forma, a brincadeira converte-se em ação, conteúdo educativo, portanto, o fato de ela estar na escola não altera seu valor na ontogênese da criança.

Assim, reafirmarmos que a brincadeira aparece como princípio e conteúdo que se estabelece na prática efetiva do currículo do CMEI *Juntos Somos Fortes*. Um princípio que agrega conteúdos da afetividade, da corporeidade, da intelectualidade vividas na relação estabelecida entre criança-criança; professora-criança e criança-objetos, traduzidos em conhecimentos pedagógicos de intenção, reflexão e ação. Dessa maneira, colabora significativamente para uma educação global, integral do aluno, constituindo-se em um espaço propício para a criança crescer, ampliar seus conhecimentos de mundo, desenvolver-se do ponto de vista intelectual, emocional e afetivo, enfim, colocar-se na relação com esse mundo para também se apropriar dos valores e normas estabelecidas socialmente, ou seja, tornar-se cidadã (CARVALHO, 2002).

Nesse caminhar, entender a brincadeira como princípio educativo é entender que ela faz parte do universo infantil, ela é um direito da criança, sobretudo por apresentar-se como um grande predomínio motivacional, desenvolvendo na criança a capacidade simbólica, a atenção, a memória, a imitação, a diferenciação de papéis sociais etc., uma atividade de alta prioridade para ela, afetivamente relevante, pois por meio do brincar realiza-se uma aprendizagem de mundo. (KISHIMOTO, 1999, 2001, 2010; PEDROSA, 1996; CARVALHO, 2002; WARJSKOP, 2000; OLIVEIRA, 1992, 2002; MOYES, 2002; 2006; BROUGÈRE, 1998, 2004).

Gostaríamos de destacar a importância da brincadeira em contextos educacionais, visto que não há nenhum conflito de interesse entre as linguagens do eixo dos conhecimentos cognitivo-sociais, as brincadeiras e o lúdico, já que podem entrelaçar-se. Cumpre lembrar, inclusive, que os documentos oficiais nacionais e local para a educação Infantil, por princípio, orientam que as instituições, em respeito à criança, devam assegurar o brincar. Ademais, já é possível falar de um consenso entre os pesquisadores sobre o brincar como direito, uma concepção de criança como um ser de interações, desejoso por explorar a realidade e demandante de conhecimentos socioculturais com vistas a responder as inúmeras questões que tem a desvendar. Esses elementos requerem um currículo numa perspectiva crítica, vivido em movimento, produtor do aprender com prazer e como construção de

conhecimentos. O processo de ensino-aprendizagem, com primazia da brincadeira, deve ser prazeroso. Isso significa despertar desejo de aprender em alunos(as) e professores(as) a fim de que eles(elas) sintam-se felizes em participar da construção do conhecimento e de compreensão do mundo. (FREIRE, 2005).

6.6.2.2 Ateliês de Arte e Linguagem: ampliação do universo cultural e social da criança

O processo de conhecimento do mundo acontece nas interações sociais, tendo como referência as diferentes linguagens: corporal, musical, plástica, verbal (oral e escrita) etc. A linguagem verbal transversalizou os ateliês de Arte e Linguagem, especialmente com a leitura e a escrita. Perceber o mundo, registrá-lo à sua maneira, criar e recriar conhecimentos, constituem-se no contato das crianças com diversos materiais e os objetos de conhecimento de linguagens expressivas: desenho, pintura, modelagem, leitura e a escrita (CUNHA, 1999) e dos espaços deflagradores dessas linguagens na criança, que são sobretudo nas instituições de educação infantil.

Nesse sentido, ler as formas de representação das crianças em suas diversas faixas etárias para possibilitar sua expressão requer oferecer os mais diversos materiais para ver, pegar, amassar, melear, se sujar, sentir cheiros, gostos e sabores, ou seja, ampliar o repertório de objetos e imagens para as crianças conhecerem o mundo em que estão inseridos, pois “a partir das imagens particulares que o repertório imagético será ressignificado”. (CUNHA, 1999, p. 14).

A cultura exerce influência na construção dos nossos repertórios e essa construção acontece no contato com suas mais diversas linguagens, imagens, sons, escrita e leitura das palavras, do mundo que nos rodeia. O trabalho vivenciado nesses ateliês repercute na construção do potencial plástico, expressivo da criança, reiterando o que já mencionamos, toma-se como parâmetro o entendimento do ser criança como um ser que vive em relação, que aprende com os outros num processo de interação, ou seja, seres inacabados, inconclusos e de relação. (FREIRE, 1983). Assim,

como seres sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro –

pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo”, com o mistério da vida. (OSTELLO, 2011 P. 30)

As relações estabelecidas no ambiente institucional infantil, seja com as pessoas, seja com os objetos, servem para ampliar o repertório das crianças e abastecê-las com elementos produzidos em outros contextos históricos, em outras culturas, os quais contribuem sobremaneira para a construção de sua identidade pessoal e cultural. (CUNHA, 1999).

Os ateliês de Arte e Linguagens caracterizaram-se por trabalharem as linguagens artísticas (desenho, pintura, canto etc.) e verbal (oral e escrita) em atividades que ampliam o repertório das crianças, especialmente para o universo da literatura, com a contação de histórias, recitação de poesias, chamada nominal com uso dos crachás, culinária, apresentação de filmes etc. e das linguagens artísticas, cujo teor envolveu os desenhos, as pinturas, a modelagem com massa de modelar e danças, que foram as atividades mais realizadas.

No ateliê de Linguagem, o planejamento das professoras refletiu um trabalho coletivo. No ateliê de Arte, a forma de trabalho individual foi realizada em maior frequência, paralelamente à outra atividade, utilizando-se de recursos como: tinta, massa de modelar, lápis diversos. Tal proposta de planejamento que chamamos de trabalho diversificado, em que a professora escolhe uma das atividades para ficar mais próxima do grupo que naquele momento necessita de maior atenção, parece propiciar à professora ficar mais atenta às necessidades específicas das crianças, uma vez que se tem um grupo reduzido de crianças para trabalhar, além de poder propor atividades mais elaboradas, possibilitando um olhar mais apurado para o fazer do aluno. Esse formato de trabalho diversifica o modelo em que todos trabalharam ao mesmo tempo a mesma atividade. (BRANDÃO E CARVALHO, 2010).

O esforço das professoras na organização das atividades nos ateliês de Arte e Linguagens ampliou o repertório plástico e linguístico das crianças, sobretudo para o universo da literatura, leitura de contos de fadas, poesias etc., assim como o desenho, a pintura, a modelagem e dança.

No ateliê de Arte, a ênfase se dá nas ações diversificadas entre as iniciativas das professoras, em relação ao modo de encaminhar o processo de criação das

crianças, principalmente na forma de participação e escolhas na produção dos materiais. Entretanto a maneira de perceber a linguagem da Arte pareceu-nos consensual, quando as professoras davam ênfase ao produto final em detrimento do processo de exploração do material, caracterizando traços de uma visão empirista da Arte, ainda que todas as atividades tenham sido contextualizadas com a atividade subsequente e/ou com os projetos vividos no CMEI.

As atividades mais frequentes pareceram dar ênfase ao produto pronto, à finalização das pinturas, dos desenhos e não ao processo da exploração dos materiais, quando se disponibilizou apenas uma cor de tinta ou quando foram apresentados desenhos prontos para serem coloridos. São atitudes que negam a expressão das linguagens plásticas com os recursos disponibilizados. Tais ações trouxeram características de uma concepção de ensino de Arte empirista, em que as crianças respondem de uma mesma forma à fala da professora, reproduzem figuras, seguem modelos, correndo-se o risco de a criança ler o mundo a partir de referenciais estereotipados. Valorizar o produto final do trabalho, em prejuízo da sua expressividade, parece caber no entendimento de que a aprendizagem do conhecimento visual na criança acontece de forma espontânea ou com treinamento, por isso, valorizar o processo do fazer, do experimentar é, para as crianças, mais significativo do que o resultado. (CUNHA, 1999).

A seguir, exemplificamos uma dessas ações, a relação estabelecida entre as crianças, os materiais e a ação da professora.

[...] A professora iniciou a atividade apresentando um livro dos três porquinhos, perguntou: - *Quem sabe o que é?* Juliana disse: "*quinho*" (porquinho). Lorenzo: "*lobo*". Aí a professora apresentou também um porquinho rosa de pelúcia, fez os sons do porquinho, dentro dele tem mais três porquinhos, ela foi tirando os porquinhos, as crianças ficaram animadas, espantadas, a cada porquinho que era tirado, elas riam. E alguns quiseram pegar, e a professora foi entregando a elas. Em seguida, mostrou um desenho de um porco em um papel A3 e duas tintas, uma branca e uma vermelha, perguntou o nome de cada uma delas, e ela mesma precisou dizer: - *Essa é branca e essa ver.... melha!* As crianças desse grupo ainda não se comunicam muito pela fala, ainda estão aprendendo... algumas iniciam holofrases e outros arriscam palavras isoladas ao responder a algumas perguntas. Na sequência da atividade, a professora começou a misturar as tintas, branca com vermelho para formar a rosa, acredito para ficar da mesma cor do porco apresentado: rosa. A atividade foi realizada individualmente com as crianças, pintar o porquinho usando o rolinho e a tinta rosa em uma mesa separada com a professora. Duas crianças choraram, pois queriam pintar mais, mas ela não permitiu, seu argumento foi que estas crianças sempre

faziam isso nas atividades e eles tinham que entender os limites. Quanto às crianças que choraram, a ADI as acalmou, entregando outros brinquedos que estavam na sala. Para os outros que estavam esperando, foram distribuídos blocos de montar em duas mesas e a professora pediu para cada adulto ficar em uma. As estagiárias foram orientadas a montar, formar casinhas com os blocos [...]. (DC, abril 2018)

O trabalho proposto foi realizado a partir de um contexto anterior, a “história dos três porquinhos”, projeto da sala; a reação de uma das crianças ensaiando o nome “porquinho” indicou que estavam familiarizadas com o contexto escolhido para a atividade. As crianças foram incentivadas e respeitadas quando pediram o material para manusear e brincar, porém o encaminhamento da professora para fazer a atividade de pintura foi mais centralizado nela própria. Ela mesma fez a mistura das tintas, sem opção para as crianças escolherem cor ou sem ser dada a possibilidade de misturarem diferentes cores. As pinturas dos porcos feitos de papel 40 quilos médio foram executadas com rolinho, era um espaço delimitado e uma mesma cor foi usada, as produções foram todas iguais.

Outras práticas envolveram contextos diferenciados, mas ainda persistiu uma ideia de produto em detrimento do processo; nelas houve pintura para a decoração da sala, modelagem para a ilustração de poesia para exposição em cartaz, dança para a festa de São João. A participação das crianças foi efetiva, o clima lúdico nessas práticas docente-discente aconteceu em reiteradas vezes: na atuação das professoras do CMEI, no tratamento, na maneira de lidar com a participação das crianças durante a atividade e na tentativa de ampliar as linguagens artísticas em um contexto. Vejamos uma ilustração de um desses momentos:

Em outro momento, desta vez na sala de artes, houve dança e depois pintura de bandeirinhas com tinta. Na roda: - *Hoje, vamos fazer as bandeirinhas de São João. Mas vocês que vão ter que fazer! Eu não vou fazer, não! Tu vai fazer, Lara?* Respondeu que sim. – *Pronto! vocês me ajudando a gente faz as bandeiras coloridas e vamos colocar na nossa sala para ficar bem bonita!!! Tu queres Carla, deixar a sala bonita? Tu queres fazer, Ricardo? Você quer Salatiel? Tu vais ajudar, Luri? Tu vais ajudar Valéria? Então assim, a gente vai fazer a chamada agora, vai dançar a musiquinha de forró e depois vai fazer as nossas bandeiras, tá Daniel? Tá certo? Então vamos lá?..- Agora chegou a hora de ouvir uma música, será que vai funcionar? Essa música a gente ouviu no bom dia! As crianças começam sozinhas a cantar: - *cai, cai, balão! Vamos levantar!?* O*

som funcionou. Começam a dançar e cantar a música¹⁰²: Alegrando o São João de João Collares, seguindo os movimentos sugeridos pela música, Laura sugere: - *A roda!! Professora -Vem Salatiel???* Incentivando os que estavam mais paradinhos, incentivando os movimentos que a música sugere, dançando e participando. Depois de dançar, a professora pediu para as crianças sentarem nas mesas e distribuiu massinha. Saiu da sala e organizou no corredor duas mesas com os materiais de pintura. E foi chamando as crianças para pintarem as bandeirinhas, paralelamente à massinha. As crianças com massinhas ficaram sob os cuidados da ADI e estagiária, enquanto as crianças são chamadas três por vez, a sentar com a professora que perguntava qual o modelo de bandeirinha que eles desejavam pintar e qual cor. Eles escolheram e realizam a pintura com a mão. Alguns deles pintaram mais de uma bandeirinha. Escolheram cores diferentes. A professora chamou atenção para Laura que não gostava de tocar na tinta e hoje ela fez toda a atividade, com a mão! Ao terminarem a pintura, a professora limpou o excesso de tinta da mão delas e pediu para irem ao banheiro lavar as mãos. Uma das crianças foi sozinha, depois que os três terminaram, a professora foi ao banheiro e auxiliou as que ainda estavam se lavando. Às 9h chegou mais uma estagiária para auxiliar na sala, então a professora pediu para ela ir ajudando as crianças a lavarem as mãos. (DC, junho 18).

Esse tipo de articulação das atividades de dança, modelagem, pintura e higiene pessoal, apresenta conexões com o contexto escolar, e são atitudes pedagógicas construídas na relação docente-discente, uma vez que esse movimento se constitui como uma dimensão da prática pedagógica docente-discente emancipatória, como tratamos no capítulo 1 deste trabalho. Cunha (1999) esclarece: “a pintura [...] enquanto linguagem deve ser compreendida em sua especificidade simbólica e material, mas, em nenhum momento, pode ser desarticulada das demais ações lúdicas das crianças”. (p. 39).

A prática docente no ateliê de Arte aconteceu sem muitos cheiros, gostos e sabores, porém a dinâmica estabelecida para a feitura das atividades possibilitou ampliar o repertório das crianças quanto ao pegar, amassar e se melecar, embora timidamente. Os trabalhos foram feitos regularmente de forma individual. Paralelamente, ocorriam outras atividades, que chamamos de trabalhos diversificados (jogos, massa de modelar, blocos de encaixe, desenhos etc.). A participação da criança dava-se com intensidade variada. Assinalamos a

102 Alegrando o São João/João Collares. Bandeiras bem coloridas/ Vão enfeitando todo salão/ As bolas também enfeitam/ Enfeitam o São João/ E vejam quanta alegria/ O povo inteiro que vai brincar/ Sanfona já está tocando, tocando para dançar/ Batendo, o pé agitando, a mão/ Vamos dançar neste São João/ Batendo o pé agitando, a mão/ Vamos dançar neste São João/ Acende o fogo estoura o rojão/ Todo mundo escuta este barulhão.

necessidade de maior valorização do processo de criação das crianças, bem como mais tempo e mais materiais diversificados para os trabalhos que envolvem as Artes Plásticas, porque a exploração de diferentes suportes e materiais - elementos da natureza, como terra, água e gravetos - não ocorreu por parte das crianças, nem na sala nem no espaço externo. Vale lembrar que o CMEI tem um espaço ao ar livre restrito.

Os planejamentos criam-se a partir de concepções que vão se “alicerçando no fazer/pensar o feito, o não feito e o possível de ser feito. Não existe um caminho, existem múltiplos e singulares percursos. O prazer está na ação de buscar e na reflexão de cada descoberta” (CUNHA, 1999, p. 42), tanto para as crianças, como pelos adultos que acreditam que quando se ensina, aprende-se ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 23).

No ateliê de Linguagem, aconteceram atividades específicas destinadas às linguagens oral e escrita, como também outras dirigidas à música e à Matemática. As linguagens oral e escrita também foram exploradas em outros espaços do CMEI (em outros ateliês, na biblioteca, no “Bom dia”). Essas vivências serão analisadas nesse ateliê devido aos seus conteúdos se assemelharem aos tratados nesse espaço conceitual.

As atividades mais frequentes foram: contação de histórias, culinária e roda de conversas, possibilitando a expressão dos sentimentos, pensamentos, atitudes, contribuindo para que a comunicação verbal e não verbal se estabelecesse. (SANTOS, RIBEIRO E VARANDAS, 2014). A primeira, contação de história, mereceu destaque, pois abrangeu atividades que fizeram parte da rotina do CMEI regularmente; exploraram a imaginação e a fantasia, tendo a linguagem oral e escrita como promotora desse momento lúdico, em que as crianças aguçam seu desejo pela leitura, envolvendo-se em práticas de letramento significativas, ativando a curiosidade instigadora do conhecer, o elo que dá movimento à dinâmica ensinar-aprender, girando o ciclo do conhecimento. A segunda, culinária, envolveu diferentes tipos de conteúdo, além de despertar a curiosidade, desenvolver o conhecimento científico, o matemático etc. Por último, a roda de conversas, pelo valor dentro da organização da rotina, visto que organiza os ateliês em suas atividades. Serão apresentados alguns aspectos relacionados à aprendizagem das linguagens oral e escrita, vividas nas rodas do ateliê de Linguagem.

A contação de histórias na educação infantil é um dos critérios apontados como de qualidade para uma instituição de educação infantil, de acordo com os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Isso demonstra que se trata de uma atividade e um conteúdo fundamental para as crianças nessa etapa da educação básica. Ouvir história é prazeroso, exercita a imaginação, cria possibilidades de interação com os textos escritos com vistas à formação de “ouvintes ativos”. (BRANDÃO E ROSA, 2010 p. 34). Esta atividade faz com que se estimule a interação entre as crianças e seus pares e entre as crianças e o professor, tendo o livro como principal recurso simbólico.

No CMEI, a contação de histórias é uma atividade recorrente, inclusive os projetos didáticos que orientam as atividades referendam a leitura, agregando a essa atividade maior respaldo entre as professoras. Neles, a participação das crianças foi unânime, refletiu a dinâmica da relação docente-discente de parceria e de ludicidade, em que o falar e o ouvir foram respeitados e a imaginação fluuiu, quando as crianças respondiam com risos, espantos, medo etc. Para contar histórias, os recursos utilizados foram o livro e os fantoches; as professoras contavam com o livro, ora lendo as histórias, ora contando usando as imagens como referência. Com os fantoches, sempre eram contadas com roteiro da professora.

Nas várias situações de contação de história, algumas tornaram-se referência para ilustrar a relação entre os conhecimentos da leitura como prática social, das aprendizagens do ouvir, do exercício da concentração. A condução da docente diante do planejamento da atividade ocorreu com o uso de diferentes estratégias de leitura, na escolha do livro, levando em consideração a qualidade literária e a forma de contar e encantar as crianças.

O registro que segue exemplifica a relação em que a imaginação, alavancada pelo direcionamento da professora, lançou mão das estratégias de leitura de antecipação e levantamento dos conhecimentos prévios (SOLÉ, 2008). Criou-se um contexto lúdico na relação das crianças com os adultos; a qualidade da obra literária selecionada pela professora também favoreceu o clima vivido no momento.

Foto 33: Contação de história



Fonte: a autora

Foto 34: Contação de história



Fonte: a autora

- Agora chegou a hora do livro-surpresa! Tarammmmm! Vocês vão ter que dizer que história é essa? Vocês conhecem essa história? Renata: -Três porquinhos... A professora: - Será que é os Três Porquinhos? Paola: não! É o Porcão! A professora pergunta: como? E João diz: - É o lobo!! Sabia que o nome dessa história é esse: **É o lobo?** Tem porquinho nessa história, mas só é um. Nessa história tem um porquinho querendo encontrar um lobo. Daniel, vá para o colo de tia Rafa, nós vamos começar essa aventura. Agora, para ouvir a história vocês vão ter que fazer silêncio. Vocês vão poder tocar a mão em algumas coisas que tem no livro,. Tia Valéria vai chamado pelo nome tá certo? E inicia a contação. No final do livro, tem uma imagem em 3D do lobo... ao mostrar às crianças, elas correm, gritam e riem. E a professora começa a fazer brincadeiras, mostrando outra parte do livro que não tem lobo, quando a professora mostra a gravura em que o lobo aparecia, eles riram muito, correm pela sala. Após a contação, a professora apresenta um outro livro, mostra como abrir, que deve ser devagarinho. Uma criança já pergunta: *será que tem lobo aí?* Ela responde: *será? Será que tem um lobo aqui?* As crianças ficam respondendo: - *Tem sim!* Ela vai passando as páginas do livro, mostrando e comentando cada imagem: - *Tem uma menina...* e vai comentando: - *O que a menina esta fazendo? Está como, agora? Animada ou com sono?* E as crianças respondendo todas as perguntas. *E aqui? – Ela está presa? No castelo? Ela está fazendo o que com essa vassoura? Varrendo... que flor é essa?* A professora Responde: *é um girassol! Tem agora um dragão! E onde esta ela? – Ali!!!! Vocês viram muitas imagens? Vocês viram que tem uma menina fazendo um monte de coisas? Agora vou entregar um livro para cada um de vocês, vão vendo bem de pertinho, aí eu vou dizer, acha para mim um lobo? Aí vocês passam a página bem certinho para procurar e me mostrar, tá certo?* E algumas crianças respondem: - *tá certo!!* Em seguida distribui o mesmo livro para todas as crianças. - *Vamos aprender a passar o livro sem rasgar, tá certo? Olha, Paola achou o lobo? Olha, João achou o dragão!*

A intencionalidade na ação docente para a vivência de um ensino de qualidade faz parte da prática docente-discente do CMEI, revelando a concepção de criança como sujeito de direitos e de educação emancipatória. Foi possível conferir quando a professora apostava em conteúdos simbólicos e da emoção, ao brincar com o livro, insinuando o aparecimento do “lobo”. Com isso, antecipava a emoção, gerando um clima lúdico e favorável ao contato da história como brincadeira, como forma de partilhar em grupo sentimentos e emoções. Segundo, Brandão e Rosa (2010, p.36), “o contato das crianças com a história mediado pela voz da professora [...] implica uma proximidade física entre quem conta e quem ouve, além de uma interação situada num plano simbólico” possibilitando assim a fruição diante do ler, que mobiliza o corpo, as ideias, a linguagem, os sentidos, a memória e a imaginação.

Em uma outra fase da atividade, os conteúdos apresentados exigem, além do simbólico, procedimentos do aprender a manusear o livro, folhear, identificar figuras, como se deu nas proposições de questões sobre a pesquisa das imagens dos livros distribuídos entre as crianças para o manuseio. Parece-nos que foi essa a intenção da professora, quando deu o comando de apresentar a gravura que tinham encontrado; tornou a atividade bem participativa e todos interagiram com o material e com a professora, formulando hipóteses. Tais ações alinham-se às evidências de pesquisa de Paschoal, (2009); Britto, (2005); Brandão e Guimarães (1997), que mostram as crianças aprendendo a fazer parte de uma roda de contação de história, a manusear um livro, a se tornarem participantes ativos no processo de ouvir, falar, ler e escrever.

Na roda, a exploração da linguagem oral e a ampliação do universo vocabular das crianças foram abordadas com a introdução de conteúdos diversificados, ao serem introduzidas as atividades de musicalização, chamada com crachás para as crianças com 02 e 03 anos em todos os dias da rotina, pois a roda compõe a rotina do CMEI como estruturante. Contudo o foco aqui serão as rodas que aconteceram no ateliê de Linguagem e os conteúdos nelas abordados além dos encaminhamentos das professoras. As partes do corpo representaram um conteúdo bastante explorado em sequências de atividades, que envolveram música, dança, com recursos variados como: fantoche, espelho etc.

As atividades possibilitaram a construção por meio da interação com os objetos e com as outras crianças. O recurso do fantoche proporcionou, de forma

lúdica, o desenvolvimento da imaginação na busca da ampliação vocabular das crianças, com o jogo sonoro com rima, que foi realizado pela professora e contribuiu para despertar na criança os sons das palavras. (BRANDÃO e LEAL, 2010).

Ao chegarmos à sala de linguagem, sentamos em roda e a professora iniciou a atividade, chamando atenção do grupo com fantoche de jacaré. Com ele, ela foi cantando uma música que falava das partes do corpo¹⁰³. Algumas crianças riam, outras ficavam observando, outras batiam palmas. Eles interagiram com a professora e com o momento da brincadeira. Depois, a professora entregou o fantoche do jacaré para que cada criança, de uma em uma, “cantassem” a música do jacaré e falassem uma parte do seu corpo. As que não falavam ou não faziam algum sinal, a professora colocava-se no lugar do falante e respondia. Houve também aquelas que não quiseram pegar no fantoche. Enquanto o jacaré passava, algumas crianças riam, outras se viravam para lá e para cá, outras batiam palmas para a música que estava sendo cantada. Em seguida, a professora brincou de estátua e falou para as estagiárias e ADI: - *Vocês vão ter que fazer também para eles observarem!* Quanto às crianças, gostam muito dessa brincadeira. Isadora ria muito, a que mais mostrou interesse. Depois de uns 10 minutos que eles começam a perder o interesse, a professora cantou a música para sentar¹⁰⁴ e as crianças sentaram-se. Trouxe uma caixa com um espelho dentro e fez suspense: - *O que será que tem nessa caixa?* Foi abrindo a caixa e tirando o espelho e o colocou encostado na parede. Em seguida começou a perguntar e apresentar as crianças o nariz, o olho, Perguntava: - *Cadê o olhinho? Cadê o narizinho?* E elas foram mostrando, às vezes mostravam no outro, no amigo. Já com a criança na frente do espelho, iam se olhando e a professora pintava o seu nariz com tinta vermelha. Assim foi de uma em uma (D.C, abril 2018).

O planejamento para crianças dessa faixa etária necessitou ser pensado com estratégias que incluam atividades sistemáticas, ou seja, um trabalho que leve em consideração: a organização do tempo pedagógico, a intencionalidade e a ludicidade, ou seja, cuidados com o tempo de concentração das crianças; a ação dos auxiliares de sala, seja o(a) ADI, seja o(a) estagiário(a), pois eles/elas também fazem parte do processo de construção de conhecimentos e dos conteúdos a serem vivenciados.

A proposta da culinária foi outra atividade que fez parte desse ateliê e que também se propôs a despertar a curiosidade. Proporcionou manipulação de objetos e vivência com conhecimentos científicos por meio da mistura dos ingredientes.

O trabalho com receitas na educação infantil é uma ótima proposta para agregar as mais diferentes linguagens do conhecimento, pois as “competências

103 Eu, vi. Eu, vi. Eu vi um jacaré será que ele quer pegar no meu pé, braço etc.

104 Senta, senta, senta... agora eu vou sentar... (repetindo e sentando)

matemáticas acontecem entrelaçadas com a evolução de outras capacidades que permitam à criança autonomia”, como a linguagem verbal, a contação de histórias, a expressividade corporal, as brincadeiras de faz de conta, que se apresentam como experiências significativas para o fazer pedagógico.

As receitas de culinária foram: pão e mingau de farinha láctea, ambas foram elaboradas dentro do contexto do projeto e as crianças participantes estiveram ativas nos “experimentos culinários”. Essa atividade envolveu os conteúdos de Matemática, Linguagem escrita e contato com a modalidade “textos instrucionais”, no caso, a receita culinária. Durante a experiência, puderam aprender, literalmente, sentindo cheiros, gostos e sabores, como pode ser exemplificado no fragmento de registro subsequente:

A professora retomou a história que tem sido o tema gerador do mês: Cachinhos dourados. Ao retomar, disse que recebeu a receita da mamãe urso, do mingau que o bebê urso adora! Que veio por e-mail (riu!) E aí pergunta: - *Quem quer fazer e comer o mingau?* Todos levantam a mão: - Eu!!!! Sentados ao redor de mesas em forma de quadrado, a professora apresentou a receita e todos os ingredientes: - *Leite em pó, farinha lacta - quem conhece?* (Mostrou as embalagens) - *E água morna* (Passa o vasilhame com água, para as crianças tocarem). Elas riem e dizem: - *Está quente!!* E todos balançam as mãozinhas: - *Está quente!* Laura grita de lá: - *Farinha lacta é cheirosa!* A professora lê a receita e diz: - *Precisamos misturar os ingredientes: o leite, a farinha lacta e a água quente ou fria?* As crianças respondem: - *Quente!* Em uma vasilha, a professora vai misturando os ingredientes e lendo a receita, medindo, verificando as quantidades e mexendo para a realização do mingau. As crianças também puderam mexer. Em seguida, ela coloca o mingau em copinhos descartáveis de café e as crianças comem. Todas provaram e aprovaram. Em seguida, ela chamou umas crianças para colarem na receita os rótulos dos ingredientes usados (D.C, maio 2018).

No trabalho com a culinária, evidenciou-se o contexto do projeto que estava sendo vivenciado, tratando do letramento com um tom lúdico, contextualizando a modalidade textual receita, além de também contextualizar a forma como recebeu a receita da “mamãe urso, por e-mail. Tem-se aí a aplicação de uma função social da língua escrita numa situação imaginária que se adequou a uma situação lúdica, além de outros conteúdos científicos ligados à atividade matemática. Oportunizou-se também a experiência com o sentido tátil - quente e frio -, ampliação de conhecimentos dos sentidos olfativos e gustativos - cheiros e sabores -, afinal a culinária torna-se arte, brinquedo, fruição e alegria.

Essas foram algumas características da prática pedagógica docente-discente nesse ateliê, que evidenciaram pensamento e prática, uma postura percebida na relação estabelecida com o outro e o mundo, de forma pessoal, corpórea e que apresenta dimensões de criticidade, afetividade, temporalidade e consequência. (FREIRE, 1996).

Por fim, no ateliê de linguagem, atividades peculiares de ampliação dos repertórios das crianças em vivências culturais, como um dos objetivos a serem conquistados nessa fase da vida, incentivaram a curiosidade das crianças. Trouxeram alegria aos participantes ao vê-las avançando na produção de novos conhecimentos e apresentaram a materialidade de uma prática amorosa, fundamentada no diálogo.

A necessidade de um trabalho que considere as múltiplas linguagens da infância torna-se aparente no contexto que ora analisamos. Apresentaremos a seguir excerto que caracteriza uma ação voltada à área da linguagem da Matemática, incluída neste ateliê, reafirmando a identidade desta sala temática: com o tema da metamorfose das borboletas, a poesia “As borboletas” de Vinícius de Moraes, a professora realizou contagem e tratamento da informação/gráfico.

A professora iniciou a confecção de um gráfico com o tema: qual a minha cor de borboleta preferida? A professora levou para a roda um grande papel pardo e quatro desenhos de borboletas nas cores do poema e a frase impressa: qual a minha cor favorita? Cortou e colou com as crianças, falando em voz alta o que estava cortando e o que estava colando, tanto a frase, como as borboletas coloridas. Enquanto cortava as borboletas, ia conversando: – *Quais as cores das borboletas que tem no poema?* As crianças responderam. Depois colando a frase disse: - *Olha o que tia vai querer saber de vocês. E leu: “nossa cor preferida”. - Quem é que sabe o que é preferida? É aquilo que a gente gosta mais, aquilo que a gente escolhe... –Renato disse logo: – Branca! Mas a professora continuou: se eu disse a nossa cor preferida, mas será qualquer borboleta que a gente vai escolher? A gente vai escolher a cor da borboleta que a gente gosta mais, a nossa cor preferida das borboletas. Você não precisa escolher a do colega, pode escolher a que quiser.* Depois as crianças marcaram com um pincel e tinta sua borboleta preferida. Em seguida, a professora tenta fazer a relação quantidade numeral. Contou a quantidade de votos e escreveu ao lado o numeral. E fez a questão: - *Qual a borboleta que teve mais votos?* Guardou depois o cartaz, pois disse que os outros amigos também iriam marcar. (D.C, junho 2018).

Foto 35: Produção de gráfico**Fonte: a autora**

A feitura do “gráfico” e as questões levantadas pela professora para as crianças sugeriram o desenvolvimento do raciocínio lógico, da observação e a ampliação dos conhecimentos, ampliando suas hipóteses, assim como a fala da professora promoveu o desenvolvimento de noções matemáticas e o incentivo a novas descobertas. (RAMOS E ROSA, 2008). A intervenção da professora com criatividade em busca do incentivo e a reflexão das crianças anunciam traços do diálogo freireano. (FREIRE, 1983)

Os conteúdos que envolveram o eixo conhecimento Lógico-matemático, assim como o eixo Ambiente Social e Natural, foram evidenciados diluídos em vários ateliês. Essa foi a única atividade voltada especificamente para a linguagem matemática. Podemos perceber, nas ações de várias atividades vividas na instituição, o exercício da curiosidade investigativa que envolve desafios lógicos. O trato com o conhecimento físico, vivido quando da manipulação dos objetos diversos, a contagem oral, as noções espaciais foram conteúdos explorados de forma lúdica que fazem parte desse eixo.

Por fim, os ateliês são componentes estruturadores da rotina em suas salas e as diferentes atividades acontecem, dando ritmo ao currículo no movimento da instituição. Alguns aspectos destacaram-se, dando pistas para se entender a prática pedagógica docente-discente vivida nos ateliês: o tempo pedagógico como um dos estruturantes importantes visando à necessidade de adequação do tempo da

atividade ao tempo das crianças, compreendendo sua faixa etária, sobretudo nos ateliês de Arte e Movimento, em que se realizaram com frequência atividades individuais por fazerem parte da dinâmica dessas salas. Porém a atenção ao restante do grupo é importante para o trabalho coletivo, evitando assim longas esperas e conseqüente dispersão das crianças. Vale salientar que o planejamento docente previu algumas dessas situações e as orientações ora foram para o tempo de espera que foi maior do que o necessário, ora valorizaram a criança, evitando, quando possível, situações desgastantes.

No trabalho de organização coletiva, os(as) Adis e os(as) estagiários(as) são fundamentais para a organização do trabalho pedagógico e os(as) professores(as) também orientam e participam diretamente de sua formação contínua, enfatizando o valor da experiência feita de cada um.

As atividades vividas nos ateliês foram sempre contextualizadas, articuladas com conteúdos que possibilitaram uma vivência amorosa e rigorosa das crianças com seus pares e com os adultos que as cercam. É isso que promove um currículo com fins emancipatórios, ações articuladas que possibilitem, às crianças, a reflexão vivida em uma relação, conviver com a busca constante de pensar o processo de conhecimento e da aprendizagem sem valorizar o produto como ação principal. Na infância, o tempo é importante para viver os processos com descontração, com ludicidade, na busca constante por uma instituição que tenha os princípios de interações e brincadeiras presentes! Essa prática mostrou-se alinhada com as orientações disponíveis na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife para o fazer pedagógico na educação infantil, os quais seriam:

- a) Brincadeira: ação de brincar, de entreter, de distrair, ou seja, conduta estruturada em regras implícitas ou explícitas, ou ainda ações espontâneas criadas pelas próprias crianças e/ou intercambiadas por elas na construção de uma cultura de pares;
- b) narração de história: momento de contato com leituras que transportam a criança do mundo real para o imaginário, fortalecem a criatividade e a introduzem no mundo das palavras escritas;
- c) dramatizações: atuação que se faz sobre uma história adaptada ao teatro, um momento de encontro em que se exercita também a sociabilidade;
- d) música, danças e canções: arte ou técnica de combinar sons e movimentos de maneira agradável;
- e) artes plásticas: envolvem conhecimentos e habilidades de características estéticas humanizadoras e;
- f) jogo: ação lúdica, envolvendo uma situação estruturada pelo próprio tipo de material. (RECIFE, 2015, p. 42)

Assim, a perspectiva crítica orienta o currículo dessa instituição de educação infantil. Aborda as relações em um contexto histórico, constituída na rotina diária, diante das novas relações que os sujeitos adultos e crianças, por serem históricos, estabelecem e, portanto, aprendem e ensinam. (FREIRE, 1983; APPLE, 2008).

As práticas vividas concebem o(a) professor e aluno(a) como produtor(a) de conhecimentos, reconhecem-nos como sujeitos capazes de criar e organizar a ação pedagógica a partir dos questionamentos sobre a realidade, observando-se a construção do ciclo do conhecimento. (FREIRE, 1996).

Na construção do currículo na educação infantil, os cuidados pessoais se inserem como estruturante pedagógico voltado ao bem-estar das crianças na sua integralidade de educar e cuidar. Nesse sentido, abordaremos questões que tratam das ações docente-discente diante desse estruturante, as quais aconteceram no CMEI, seja na hora da alimentação, como na hora do banho.

6.7 CUIDADOS PESSOAIS NUMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Nas relações estabelecidas com as crianças nesta instituição de educação infantil, fazem parte os cuidados pessoais relativos à alimentação e higiene, momentos em que os adultos ficam envolvidos diretamente de forma individual e mantêm contato direto com as crianças.

Essas relações abrangem o modo como as crianças se relacionam com elas mesmas, com as outras, com os adultos, com o espaço ao redor e com as atividades cotidianas. Cuidar é muito mais do que apenas oferecer alimentação e banho, trata-se de uma ação que integra vários campos de conhecimentos e demanda, de todos os profissionais envolvidos no trato, atitudes que viabilizem as interações para o desenvolvimento emocional, cultural e social. O ato relacional enquanto atitude do docente integra o pensamento e a prática diante do conhecimento da criança, do afeto, da coerência da ação política-educativa. (FREIRE, 1996).

A interligação da educação e o cuidado na rotina faz emergirem desafios e aprendizagens relacionados às interações (aprender com o outro como falar, como comer, como tomar banho etc.) e ao valor da criança como ser relacional entre os envolvidos no processo da educação, ou seja, o cuidado é compreendido como algo indissociável do ato de educar, requer curiosidade epistemológica, planejamento e bom senso do docente. (FREIRE, 1996), pois “ao considerarmos o cuidado em sua

dimensão ética, aproximamo-nos da concepção de educação em sua integralidade”. (MONÇÃO, 2016, p. 03)

Nesse sentido, a integralidade do educar e cuidar no CMEI *Juntos Somos Fortes* afasta-se de uma dimensão instrumental e apenas de disciplinarização dos corpos; busca na maioria das ações a dimensão da existencialidade, contribuindo com a concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada. (GUIMARÃES, 2007).

A seguir, trataremos das questões relativas aos cuidados pessoais (alimentação e banho), que se destacaram na prática docente-discente. O cuidar faz parte do movimento do currículo e foi identificado como elemento estruturante do processo educativo na EI, portanto, indissociado do educar. A alimentação e o banho foram vividos de forma tranquila, sem serem determinantes na rotina do CMEI, sem terem sido apresentados como os momentos pragmáticos, mas momentos de aprendizagem social, recheados de amorosidade e intencionalidade de fazer valer os direitos das crianças.

Assim discorreremos sobre esses momentos com o intuito de apresentar a prática pedagógica nas ações de cuidar numa perspectiva educativa.

6.7.1 Alimentação

As crianças descem as rampas de acesso ao refeitório, andando de mãos dadas, cantando uma música. Ao chegarem, são solicitadas a sentarem-se na cadeirinha, tirarem a camisa para não se sujarem e se alimentarem. Algumas ainda precisaram da ajuda dos adultos para retirarem as camisas, mas isso é feito com muita tranquilidade e não há nenhuma resistência. Quando terminam, são estimuladas a lavar a boca, as mãos e beberem água ou suco, sozinhas. As funcionárias (ADI e estagiária) entregam os copos e após o almoço há a escovação bucal,

Foto 36: Café da manhã com a família



Fonte: a autora

Esse é o ritual que acontece diariamente no CMEI. As crianças fazem cinco refeições diárias: pela manhã eles têm três, a primeira refeição é o café da manhã, em seguida o lanche e no final da manhã o almoço. Para esses momentos, há um ritual que é seguido por todas as crianças e adultos, há uma prática cultural de simbolismos: a disposição das mesas e cadeiras do refeitório, o tirar a camisa para não se sujar e ficar mais à vontade para fazer as refeições, o uso dos instrumentos para se alimentar. Tudo isso faz parte de um ritual. Diferente do ambiente doméstico, não se trata apenas do ato de se alimentar isoladamente, mas uma construção de um grupo, torna-se um momento de socialização, muito mais do que uma necessidade fisiológica. (BARBOSA, 2010).

A gradação da aprendizagem para se alimentarem sozinhos é visível, as crianças de 01 ano têm dificuldade em se alimentarem sozinhas e são auxiliadas pelas funcionárias, professora e pais (durante o café da manhã). Há ainda aquelas que, mesmo a professora ajudando, não comem, por razões diversas. Enquanto no caso das crianças de 02 e 03 anos, poucas mães ficam para administrarem o café da manhã. Apenas em um dos dias, duas mães ficaram para esse momento e um avô permanecia todos os dias, fazendo companhia à neta, mas poucas vezes a ajudou na alimentação.

Na hora do lanche, geralmente é uma fruta ou um suco, as crianças de 01 ano são estimuladas para se alimentarem sozinhas e a maioria o faz. Os funcionários ficam juntos auxiliando e orientando a ingestão do alimento, estimulando

a construção de sua autonomia. Durante o almoço, elas necessitam de mais ajuda, parece que o tipo da comida faz ocorrer essa diferença. Ao descer na hora do almoço da sala de referência, uma das crianças traz a caixinha de escovas de dentes do grupo para a higiene bucal, a ser usada assim que o almoço termina. À medida que vão terminando de almoçar, tomam um suco e se dirigem, com ajuda dos funcionários, à pia, lavam a boca e escovam os dentes e, em seguida, sobem com os funcionários para a sala de referência e acontece o repouso/sono. O ritual traz conteúdos que estabelecem a aprendizagem do fazer: alimentar-se sozinho, lavar as mãos, escovar os dentes; atitudes como: esperar sua vez, ajudar/representar o grupo ao trazer as escovas de dentes, sentar-se à mesa etc.

Há uma atenção especial da professora, da ADI e das estagiárias para a alimentação e a higiene das crianças. Especialmente com as crianças que apresentam intolerância à lactose, na hora das refeições a atenção é redobrada. A comida deles é preparada de forma diferente e no lanche é dada outra opção.

As crianças de 02 anos alimentam-se sozinhas, algumas vezes pedem “ajuda”, mas a maioria come bem. Contudo há exceções, pois há recusas de certos alimentos e/ou comem muito pouco. Com algumas crianças que são resistentes, sempre os adultos do CMEI têm um tratamento diferenciado. Por exemplo, o caso de uma menina que, ainda na sala brincando, dizia que não ia almoçar. A professora conversou com o pai dela no outro dia, disse-lhe que foram tentando dar os alimentos separados e o que ela mais rejeita é o feijão e a carne. A professora tenta dar a ela o almoço, conversando: - *Vamos provar, só o caldinho hoje? Só o feijão com arroz, hoje?* Ela comeu num dia e em outro recusou. Para os que são mais difíceis para comer, a professora sempre conversa, tentando convencê-los:

- *Vamos comer tudo, que hoje vai ter uma surpresa!* Outras vezes pergunta se quer o alimento de forma diferente: O café da manhã foi cuscuz com leite. Richard empurrou o prato, a professora disse; - *Você quer sem o leite, sequinho?* Ele balançou a cabeça que sim e ela foi buscar outro prato, entregou-lhe e ele comeu tudo”. (D.C, abril 2018).

Nesse registro, é possível ver que as individualidades são respeitadas, traços significativos de amorosidade, de compromisso social, de responsabilidade do sujeito-docente com outro sujeito-criança, que se traduz em respeito às diferenças, na escuta da criança com a intenção do bem-estar. (FREIRE, 1987, 1996, 2005). Há um cuidado por parte da professora e da estagiária da sala quanto às crianças

nesse momento, como foi apresentado nas descrições, porém outro episódio reafirma essa atenção para com as crianças.

Na hora do lanche, a professora levou Letícia para comer frutas no berçário, pois o lanche foi Danone e ela está com um pouco de desconforto intestinal, não sendo adequado comer laticínios. No mesmo dia, para Igor, o Danone foi dado de colher em colher pois a boca está com um pequeno corte (a mãe avisou que ele estava com esse corte na boca) e ele dizia que com o copo doía. Na hora do almoço, a estagiária administrou o suco assim.

As crianças de 3 anos apresentam autonomia na hora das refeições, vão ao refeitório, acomodam-se nas cadeirinhas, não retiram mais a camiseta para se alimentarem, como fazem os com 2 anos; todos o fazem sozinhos e a maioria come bem, não rejeitam o alimento. Houve uma exceção, uma criança que não quis comer o almoço, não queria almoçar porque queria mingau. Há um cuidado especial, por parte da professora e da coordenadora, com as crianças nesse momento. Pelos excertos a seguir, poderemos observar essas situações que ilustram as considerações feitas.

Alberto já à mesa dizia para a professora: - *Eu quero gagau!!!!* Empurrava o prato! A coordenadora aproximou-se e começou a conversar com ele. Disse que ele ia ficar como o homem de ferro, bem forte!! Pegou outro prato só com feijão e arroz e ele comeu com sua ajuda toda a refeição. Ela comentou quando ele terminou: - *Tem que conversar, tem que insistir.*

Em outro dia, Renato não quis a fruta de lanche, foi perguntado à coordenadora se poderia dar outra fruta a ele. Ela pergunta para quem é a substituição? Ao saber de quem se tratava, ela negou e disse: - Ele precisa aprender a provar e comer frutas, ele não comia nenhuma, hoje ainda come banana. Ele vai ter que saber que se não comer, não terá outra opção.

A coordenadora conhece as crianças, seus ritmos, desejos e a maneira de intervir com cada uma delas. Isso mostra o compromisso com a gestão da creche e com o bem-estar das crianças. A valorização dos limites e afagos que as crianças precisam ter para crescer é consubstanciada em atitudes das professoras e gestora como traços do diálogo no sentido do agir com amorosidade, do querer bem, do amar, não um amor piegas, mas de atitude e de limites, a partir do que o outro pode dar. (FREIRE, 1996).

Essa atitude como um princípio do CMEI: contribuir para que as crianças se alimentem bem, com amorosidade e diálogo. Aprendendo a provar o alimento, a

enfrentar desafios e saber dos limites que há nas relações sociais e em um ambiente coletivo.

O trabalho em grupo, o espaço da alimentação como espaço coletivo social e cultural, a assistência da coordenação aos docentes e o estímulo à autonomia das crianças foram as marcas que caracterizaram a temática da alimentação.

6.7.2 Higiene pessoal: banho

A hora do banho, no CMEI, apresenta um retrato da concepção e da integralidade educar-cuidar da instituição de educação infantil, pois ele é feito ouvindo a criança, conversando, negociando estratégias de não estragar as brincadeiras, colocando o lugar do cuidado em um lugar de coadjuvante, importante para a trama, mas não é o protagonista do processo.

O banho, nesse sentido, é mobilizador como incentivo de cuidado consigo mesmo, cuidado com seu corpo, cuidado do adulto para com a criança, para a autonomia da criança, não apenas para sua necessidade, mas sim para integrá-lo ao seu cotidiano.

O banho é feito individualmente. No banheiro, há dois chuveiros e, para as crianças de 1 ano, um trocador, mas às vezes algumas crianças são trocadas no colo, pois um só trocador não dá conta de atender a todas. Após o banho, elas são enxugadas com uma toalha (que são trocadas todos os dias) que é levada para a sala, presa com um prendedor de roupa com o nome da criança para que ela possa usar a mesma toalha no segundo banho, à tarde. Assim não há compartilhamento de toalhas, nem de sabonetes, pois usam sabonete líquido. Outros produtos de higiene pessoal são trazidos pela família e deixados nas bolsas das crianças: pente ou escova, perfume, hidratante, caso desejem, e fraldas para as que ainda as usam.

O banho e as trocas são conduzidos pelas estagiárias e as ADI; elas administraram com atenção e cuidados individuais a cada criança. De um modo geral, as crianças vão para o banho sem nenhuma resistência, no entanto houve certa oposição em algumas situações, uma vez que ele acontece paralelamente a algumas atividades e brincadeiras vivenciadas nas salas de referência. Houve dias em que foram necessárias negociações entre o adulto e a criança: guardar o brinquedo para quando voltar do banho, ter a garantia que estará com ele; levar o brinquedo para o banheiro (que facilita a ida ao banho sem quebrar o ritmo do

brincar); escolher com quem quer tomar banho. As negociações, com frequência, são feitas pela professora ou pela ADI, uma vez que estão na direção das atividades que estão sendo vivenciadas nas salas de referência. As crianças são chamadas para conversar e são dadas opções para que possam tomar o banho e depois voltar para as atividades. Assim, o banho fica mais tranquilo e alegre para as crianças, e conseqüentemente, promovem-se aprendizagens de conteúdos sociais, emocionais, de esperar e retomar seus desejos, segurança e constituição de vínculos. Os cuidados de higiene pessoal são prazerosos, como podemos entrever pelo registro:

A estagiária chamou Lara para o banho, ela não quis ir de novo; a professora conversou, disse que ela teria que ir... Carla e Lara não quiseram tomar banho. Lara sempre quer ir por último... a professora conversou com elas e disse: *-Vocês vão ter que ir tomar banho, então vão depois, tá certo? Mas tem que ir.* Na segunda vez que a estagiária chamou, insistiu um pouco mais. Carla ficou no colo da professora e a conversa continuou, a professora disse: *Vocês têm que ir... todo mundo já foi....* Insistiu um pouco mais e ela choramingou dizendo não. Ai a professora pediu para deixar, pediu também para a estagiária levar Lara, ela choramingou um pouco e foi, no braço da estagiária, levando sua boneca. Agora vão as duas! Então perguntou a ela: *- Você quer ir com a tia Márcia?* (Que é a estagiária fixa do grupo) ela aceitou e foi. A professora notou qual era a situação e me disse depois: *- Ela não gosta de ir tomar banho com quem ela não conhece muito, essa menina que está aqui ajudando hoje é da tarde do berçário.*

Esses pequenos gestos: conversar, tentar entender o ponto de vista da criança, revelam a concepção e o valor que são dados à integralidade do educar-cuidar em uma instituição de educação infantil. O respeito ao desejo, a escuta atenta, as possibilidades de negociações fazem a infância mais leve, mais feliz, o que não exclui o direcionamento ou o cumprimento da atividade que é o ensinar, orientar a criança no mundo e para o mundo, sendo necessários processos de regulação e autocontrole, atributos da cultura civilizada, porém esse processo não tem um fim em si mesmo e o autocontrole emerge do próprio sujeito e da sua reflexão sobre o mundo. (RICHTER e VAZ, 2011). Esse registro, em especial, revelou ainda o respeito pelo desejo da criança, sem deixar de realizar a atividade, sensibilidade do professor, a que Freire (1996) chama de bom senso, saber necessário à prática docente, pois alia a competência teórica com a amorosidade a favor do desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança.

Os episódios de higiene pessoal são significativos para um(a) ADI, pois eles(elas) são os responsáveis diretos na execução dessas tarefas. Demonstraram a

mesma sensibilidade do professor quando da escuta, do entender a linguagem não verbal da criança, a fala do olhar, em que ética, estética e boniteza andam de mãos dadas, pois fazem parte da natureza da prática docente, enquanto indagam e buscam suas emoções, sentimentos e pensamentos. A escuta das crianças é uma constante no CMEI, a ADI muitas vezes não escuta palavras, mas gestos interpretativos, que aliados aos conhecimentos sobre as crianças e ao saber da experiência, agregam valor à prática docente-discente. Vejamos um desses momentos:

Na hora do banho, a ADI chamou Luna para se banhar com a estagiária, ela disse que não ia! Ela disse:- *Tem que ir sim*. Luna começou a chorar e ela perguntou: - *Por que está chorando? Você quer lavar seu cabelo?* Luna respondeu que não com a cabeça. *Então, tá certo, ela não vai lavar agora, ok?* Luna continuou choramingado. A ADI completou: - *Você quer ir comigo?* A criança balançou a cabeça que sim e a ADI a levou. – *Tá certo, venha comigo*. Na volta do banho, Luna entrou na sala dizendo a estagiária que tinha tomado banho: - *Eu fui com tia “Líris” [Iris], rindo...* a estagiária achou engraçado a forma que ela chamou a ADI, riu também e respondeu: - *Foi, eu vi!* Sem fazer nenhuma menção à rejeição dela ao banho em sua companhia.

Ao visualizar esse episódio, inferimos que a ADI apresentou com atitude, um saber da experiência, feito na vivência, uma vez que ela é parceira da mesma professora da atitude descrita no excerto anterior. A formação contínua que acontece em uma instituição de educação infantil é inerente a uma prática pedagógica que compreende que a aprendizagem acontece nas relações, nas ações que se desenrolam em sua integralidade. Para tanto, as relações com cuidar e educar indissociados requerem sujeitos-adultos pensantes e sabedores das suas responsabilidades que o ato de ensinar agrega, devem ser críticos, coerentes no exercício de sua reflexão sobre a prática e para a prática. (FREIRE, 2016).

O currículo vivido enquanto prática pedagógica nesta pesquisa apresentou uma organização em salas temáticas que garantiu conteúdos sociocognitivos e aprendizagens culturais às crianças, com valores que identificaram o querer bem ao educando, a indissociabilidade do educar e cuidar, a brincadeira como direito e como ação pedagógica inscrita na rotina, na materialização do currículo.

Percebemos que as bases do currículo na educação infantil, tanto no plano do vivido, como do prescrito, têm a concepção de criança como sujeito, histórico/social, cultural e de natureza, ou seja, criança como um ser ativo na relação que tem

desejos, opiniões e capacidade de decidir, criar, inventar, que aprende a partir das interações com o meio e estas interações contribuem para a construção da sua subjetividade (FARIAS E SALES, 2007), como seres humanos que estão no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2008). Essa concepção associa-se a duas outras bases que alicerçam e dão sustentação ao currículo: as interações e as brincadeiras.

Deste modo, o ser criança como ser humano, como sujeito da ação cultural vivida, sobretudo no brincar; um sujeito do conhecimento; um sujeito em relação-interação junto aos adultos que o educam e dele cuidam, faz acontecer o movimento do currículo no CMEI campo de pesquisa. (FREIRE & SHOR, 1986; BARBOSA, 2008; OLIVEIRA, 2002, 2010; BRASIL, 1999, 2009; KISHIMOTO, 2010; KRAMER, 2005; SARMENTO 2009).

A relação docente-discente constituiu o centro do processo de ensino-aprendizagem, a criança foi valorizada, respeitada e viveu um currículo em que se entende a instituição de educação infantil como espaço pedagógico, organizada em espaços temáticos, descaracterizando um ensino etapista e voltado à escolarização. As atividades priorizaram as interações e brincadeiras; um educar e cuidar interligado, em que o cuidar existe a partir de uma mobilização estimulada pela ação docente intencional, planejada e contextualizada, subsidiada por um currículo prescrito, voltado a concepções pedagógicas de criança, de sociedade, de educação infantil e de ser humano.

O currículo vivido nos mostrou que houve aproximações com as políticas nacionais e local voltadas para a educação infantil no tocante às concepções e princípios. Revelou também o docente como um profissional reflexivo, que ressignifica sua prática pedagógica, baseado em suas concepções políticas e que ancora suas ações no acreditar na criança, na educação pública, na humanização dos sujeitos. E, por fim, mostrou uma prática pedagógica institucional viva, em que o trabalho coletivo é valorizado e, acima de tudo, as funções complementam-se para a coerência de um atendimento de qualidade. *Juntos Somos Mais Fortes.*

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço pedagógico é um “texto” para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. (FREIRE, 1996 p. 97)

As palavras em epígrafe podem, perfeitamente, revelar uma forma de ver o espaço pedagógico da educação infantil, o que está escrito em seu “texto”, efetivado pela prática pedagógica e protagonizado pelas professoras que atuam em suas instituições. Para que fosse possível ler essa realidade, elas concederam licença e compartilharam conosco sua intimidade pedagógica, conforme nomeia Santiago (1990), para que pudéssemos compreender o quê, por quê, para quê e como se vivencia o currículo com as crianças de 0-3 anos em um CMEI da rede municipal de ensino do Recife. A intenção que trazíamos, fortalecida pelas observações que tivemos a oportunidades de registrar, era que outros docentes, pesquisadores e profissionais da área possam escrever e reescrever suas próprias histórias, atuando assim como “intérpretes” de um “texto” aberto a ser permanentemente reescrito. Não ser nem leitor nem autor passivo, sujeito a cópias enfadonhas.

Com essa ideia, tecemos as considerações finais desta pesquisa, cujo objeto, o currículo na educação infantil em uma perspectiva crítica, se insere no campo da pesquisa educacional, registrada em uma esfera relacional, social e cultural. (GIROUX, 1997; MACLAREN, 1997; SACRISTÁN, 2000; FREIRE 1983, 1996, 2006; APPLE, 2009). Portanto, trata-se do currículo enquanto prática pedagógica docente-discente, materializado em uma rotina institucional, baseado em uma concepção pedagógica de educação infantil e de criança como sujeito de direitos.

Perseguimos ao longo da pesquisa as seguintes questões: Quais os princípios que regem a prática pedagógica das professoras sujeitos da pesquisa? Como se organizam as ações pedagógicas elaboradas pelas professoras para o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos do CMEI selecionado como campo de investigação? Que intencionalidades orientam as ações docente-discente vividas em relação? Sabendo que as atividades são vividas em vários espaços da instituição, como elas são planejadas e que decisões pedagógicas são tomadas a partir do currículo prescrito da educação infantil?

Orientada por estas questões, realizamos um estudo em um CMEI, vinculado à rede municipal de ensino do Recife com grupos de crianças de 0-3 anos,

objetivando compreender como as professoras constroem sua prática docente-discente, recepcionando e ressignificando o currículo prescrito para a educação infantil. No que diz respeito aos objetivos específicos, buscamos repertoriar as iniciativas das professoras na reflexão-seleção-organização do trabalho pedagógico; analisar e identificar os procedimentos que as professoras constroem para trabalhar o currículo prescrito e analisar no currículo as relações docente-discente.

Como possibilidade de resposta aos nossos objetivos, iniciamos o levantamento teórico-metodológico para subsidiar o entendimento da prática docente-discente, valendo-nos das seguintes categorias teóricas: currículo em uma perspectiva crítica, prática pedagógica e currículo para a educação infantil.

Não perdemos de vista que o campo do currículo, sempre controverso, está sujeito a disputas. Porém são as contradições e contestações que o fizeram e o fazem avançar. As discussões o fortalecem teoricamente e possibilitam compreender as relações estabelecidas entre as concepções históricas de educação, de currículo, de política e da prática pedagógica. Esse entendimento nos conduziu à opção por uma perspectiva crítica de currículo, entendida como uma construção histórica, social, cultural e relacional, em que se expressam concepções e é objeto de políticas. (GIROUX, 1997; MACLAREN, 1997; SACRISTÁN, 2000; FREIRE, 1983, 1996, 2006; APPLE 2009). Assim, tomando esse pressuposto por apoio, nos debruçamos para entender o currículo como política de distribuição do conhecimento (FORQUIN, 1996; SANTIAGO, 1998, 2006; SILVA, 2010; MOREIRA, 2008), mas também em sua dimensão de prática pedagógica na educação infantil, cujo princípio orientador é a justiça curricular. (CONNELL, 1995, 1997; ESTEVÃO, 2016; SAMPAIO e LEITE, 2015; TORRES SANTOMÉ, 2013; FREIRE, 1996).

A perspectiva escolhida tomou a justiça curricular como direito e o movimento do currículo que se expressa nas políticas, em documentos e na prática pedagógica. Afinal, como mostra a produção acadêmica, o currículo vai além de um documento, pois é também a prática, é o chão onde acontecem os trabalhos vividos na escola, por isso o interesse foi perceber esse movimento do currículo, do prescrito ao vivido.

O currículo é um movimento institucional, pode ser visto como projeto social, política do conhecimento e instrumentos de construção de identidades. Sua constituição está vinculada a opções e concepções políticas e pedagógicas que lhe dão base e organização. Por isso, representa as intenções voltadas às crianças e se retroalimenta na formação docente e gestora.

O movimento do currículo na educação infantil ganhou em intensidade, nas últimas décadas, existindo a ideia de sua inexistência, ou melhor, de que essa etapa da educação básica não comportava uma preocupação dessa ordem. Essa ideia talvez possa ser admissível, se considerarmos o longo período em que o cuidado com as crianças foi objeto de políticas da assistência social e não da educação. Disso resultou, provavelmente, não haver discussão acadêmica, no campo da educação, sobre políticas e práticas curriculares para a infância. Porém, desde que se ampliaram as pesquisas sobre questões que constituem essa etapa da educação básica, ampliação que coincide com a crescente reivindicação da sociedade por políticas de atendimento às crianças de 0 a 5 anos, o interesse por discutir, por estudar, por pesquisar sobre o currículo foi ganhando vida.

Hoje, o debate social e acadêmico afirma a educação infantil como um campo específico da educação, como objeto de políticas e de trabalhos acadêmicos. As pesquisas trouxeram a valorização de um outro pressuposto: uma educação específica para o público de crianças de 0 a 5 anos, uma educação infantil com caráter pedagógico.

No entanto é bom lembrarmos que pressupostos diferentes convivem em uma mesma sociedade. O aparecimento de um não quer dizer que o outro esteja inviabilizado. Os acirramentos das disputas entre forças sociais geram tensão, por vezes, crises, mas também definem as políticas de cada período histórico.

Com base no pressuposto pedagógico da educação infantil, políticas públicas voltadas para esta etapa da educação foram sendo ampliadas ao longo das últimas três décadas e seu movimento encontra-se registrado nos documentos oficiais nacionais publicados a partir dos anos 1990, os quais foram influenciando os documentos regionais e locais e, de algum modo, a prática docente-discente.

Professoras e alunos mobilizam o currículo, dão vida; porém, desempenham papéis distintos. As ações docentes são guiadas por concepções de criança, de educação, de educação infantil, mas também são influenciadas pelo currículo prescrito.

Foi tomando por base esse referencial, que analisamos os dados construídos, relativos à prática docente-discente em grupos de crianças 0 a 3 anos do CMEI *Juntos Somos Fortes*, instituição de educação infantil reconhecida na rede municipal de ensino do Recife como de prática educativa exitosa, ou seja, como aquela prática em que a professora planeja e, ao planejar, faz a ponte com os saberes e desejos

da criança nos momentos vividos na rotina da instituição. Suas ações pedagógicas são elaboradas no exercício de aproximação teoria e prática, com vistas à humanização, com traços de amorosidade, numa perspectiva intencional do diálogo, no espaço coletivo. Nesta prática pedagógica docente-discente, visualizamos a educação como caráter pedagógico e os princípios de interação e brincadeira se sobressaíram no cotidiano da educação infantil.

A partir das orientações de Bardin (2011), as informações colhidas foram organizadas segundo três estruturantes da prática pedagógica institucional, a saber: os *ateliês*, os *espaços diversificados* e os *momentos de cuidados pessoais*. A análise dos dados produzidos sobre a prática pedagógica vivida evidenciou a organização, a dinâmica e o funcionamento de um CMEI com crianças de 0-3 anos.

Em cada um desses estruturantes da prática pedagógica institucional, analisamos a prática pedagógica docente-discente: as ações na relação professora-crianças, criança-criança, a intencionalidade e a mediação com os conteúdos, materializados nas linguagens oral e escrita, plástica, corporal, musical e na brincadeira. As ações estruturantes da proposta vivida na instituição, as atividades de cuidados pessoais das crianças, com a alimentação e a higiene pessoal (banho) também ganharam ênfase.

O olhar para a prática pedagógica, em especial, a prática docente-discente evidenciou aspectos relacionados à ação das professoras quando da ressignificação do currículo prescrito, revelando suas iniciativas do que denominamos aqui de reflexão-seleção-organização do trabalho pedagógico. Um primeiro ponto refere-se à organização da rotina no trabalho com grupos de crianças do CMEI, em especial quanto ao tempo, ao espaço/ambiente. Sabemos que o modo de tratar esses estruturantes do trabalho pedagógico é revelador das concepções de currículo, criança, infância e educação infantil da instituição e de suas professoras. Vimos que o tempo institucional foi bem administrado, sugerindo um claro esforço das docentes de gestão das aulas¹⁰⁵. Do mesmo modo, a execução do planejamento denotava a intenção em garantir o tempo das crianças. Prevaleceu nas práticas observadas a intenção de se realizarem escolhas para um trabalho em sala que atendessem às

¹⁰⁵ Entendendo aula como ato intencional, planejado, organizado em torno de um objetivo que coloca à disposição das crianças materiais, tempo e espaço para desafios que favorecem a imaginação, o raciocínio lógico, a descoberta, a curiosidade e a todas as formas de expressão em diferentes intensidades (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998)

peculiaridades das crianças, bem como às características e potencialidades das atividades. Esse cuidado aparece nos momentos em que a professora respeitou o tempo de realização, pela criança, de atividade proposta, fugindo, por conseguinte, à prática da homogeneidade e da ritualização, características comuns à prática pedagógica docente-discente centrada em conteúdos programáticos. Achados como esse mostram, portanto, que o centro do planejamento institucional e da prática docente, ainda que guiado pela proposta curricular da rede, estaria na criança, nas necessidades e nos desejos de cada faixa etária.

Com relação ao ambiente/espço físico, destacam-se a adequação das instalações, a limpeza e higiene, o arejamento e a iluminação dos ambientes, bem como o esforço em dotar as salas com os recursos pedagógicos necessários ao trabalho docente-discente. O CMEI campo de investigação funciona em um prédio próprio concebido, planejado e construído segundo critérios técnicos fixados pelo Pró-Infância, programa federal gerido pelo MEC de política para a educação infantil. Os atendimentos às condições do programa fizeram com que o prédio cumprisse exigências de estabelecimentos educacionais para a primeira infância, entrelaçando as finalidades arquitetônicas e pedagógicas.

Alguns aspectos, entretanto, ainda demandam adequações a uma instituição de educação infantil. Por exemplo, a necessidade de um espaço ao ar livre para brincadeiras. Também se mostra necessário haver maior frequência de atividades voltadas aos eixos raciocínio lógico matemático e ambiente social e natural.

A rotina, um dos estruturantes da prática pedagógica docente-discente, instituiu-se, no CMEI campo de investigação, por meio de ateliês, espaço físico e conceitual de trabalho pedagógico. Esse tipo de organização do trabalho pedagógico pode ser analisado sob dois prismas: o das professoras e o da criança.

No que diz respeito às professoras, a adoção da organização por ateliês pareceu facilitar o planejamento e a escolha das estratégias para recepcionar os conteúdos da proposta pedagógica da rede municipal de ensino. Nos grupos de 1 a 3 anos, verificaram-se situações de seleção-reflexão-vivência dos conteúdos, dos materiais de cada tema, que denotam a capacidade das docentes para interpretar e ressignificarem o que era proposto pelo currículo prescrito. A vivência em ateliês coloca em destaque atividades que envolveram a brincadeira, a leitura e a contação de história.

No que se refere às crianças, os ateliês teriam oferecido a garantia de trabalho com conteúdos importantes para suas aprendizagens e desenvolvimento, sobretudo, no que diz respeito às brincadeiras, revelando um segundo ponto relevante: o valor do brincar e das várias linguagens (oral, escrita, imagética, corporal) nesse espaço de trabalho pedagógico.

Um outro ponto a destacar entre os achados da pesquisa está relacionado ao modo como a brincadeira é incorporada à prática docente-discente no CMEI. A brincadeira esteve presente na rotina cotidiana, sobretudo nos ateliês de “Faz de conta” e “Movimento”. Com frequência, brincadeiras mescladas (brincadeiras dirigidas seguidas de brincadeiras livres) foram promovidas nos ateliês, com foco no trabalho corporal, sem perder de vista o caráter motivacional e emocional, estimulando as crianças a conhecerem a si, ao outro e a sua cultura de um jeito que lhes é próprio. Ao longo da coleta, a brincadeira, entendida como atividade e linguagem da criança, transversalizou a rotina do CMEI. Nesse Centro Municipal de Educação Infantil se brinca. Brincar é um direito garantido, é um princípio seguido, escrito e reescrito pelas professoras.

Um terceiro aspecto constituiu um achado significativo; consistiu de estratégias de desenvolvimento da linguagem verbal, importante em muitas atividades do CMEI, especialmente nos ateliês de Arte e Linguagem. As práticas de leitura e escrita foram exploradas de diversas formas, utilizadas em práticas sociais dentro do CMEI, como também planejadas para a ampliação dos conhecimentos do eixo da oralidade, leitura e escrita. As principais atividades repertoriadas foram, além da brincadeira, a contação de histórias, a apresentação do nome próprio da criança com o uso dos crachás e a apresentação dos gêneros textuais (receita, contos de fadas, poesias e quadrinhas).

O projeto pedagógico vivido na rede municipal do Recife e desenvolvido pelo CMEI valorizou a leitura, com ênfase para os contos de fadas. Foram observadas várias sequências didáticas com os temas dos contos e das poesias. As crianças desenvolveram aprendizagens importantes nesses momentos, que contribuíram para a ampliação do universo vocabular, proporcionaram alegria e prazer com a escuta e apreciação de histórias, poemas e canções, formas expressivas de se valorizar o processo de alfabetização e letramento. As formas de expressão oral também foram bastante exploradas nas rodas de conversas, como também durante a contação de história. As crianças exercitaram a fala e a escuta, apropriaram-se da

ideia de tempo da fala e tempo da escuta, de si e do outro, portanto, viveram intensa e alegremente a experiência do diálogo, base para o conhecimento de si e do outro.

O respeito às especificidades de cada criança e de bebês, as suas necessidades corporais e de estímulos de diferentes graus e níveis foi observado na prática pedagógica docente-discente do berçário. As ações do espaço do grupo de crianças de até um ano se revestiram de intencionalidade, informando o caráter pedagógico de que se constitui a prática pedagógica de um CMEI. A prática da docente responsável organizou-se em torno de saberes necessários: necessidades corporais do bebê, formas de comunicação e apreensão da criança do mundo imediato (objetos e pessoas de referência), conhecimento sobre a rotina do bebê, importância do contato corporal entre docente e discente. A amorosidade foi uma marca das relações docente-discente no berçário. Essas relações proporcionaram aos bebês e às crianças a vivência de diferentes sensações, com os diferentes materiais, atitudes de respeito pela rotina individual da criança. No trabalho das professoras, foi possível identificar a busca por considerar as especificidades de cada bebê, suas atitudes, o olhar atento, a escuta sensível. Os conhecimentos desenvolvidos pelas crianças na relação do ensinar-aprender foram também elementos importantes.

A prática pedagógica docente-discente no CMEI *Juntos Somos Fortes* oferece evidências que dizem da valorização da justiça curricular em construção. E isso foi observado quando, nos grupos de 0 a 3 anos, assegurou-se, além do brincar e da exploração das várias linguagens, a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, quando se possibilitou o brincar, cuidar amorosamente sem pressa e com tempo para o sono com tranquilidade, quando se buscou, enfim, o ato intencional na organização dos conteúdos, o que era sugestivo de que as docentes agiam a partir de uma ideia previamente pensada, portanto, que elas planejavam. A ação docente planejada denotava o respeito à criança na organização do trabalho pedagógico, mas também uma ação deliberada de recusa ao espontaneísmo. No seu conjunto, essas práticas vivenciadas no cotidiano do CMEI, nos grupos de 0 a 3 anos, denotavam ainda uma relação ativa das docentes com respeito ao currículo prescrito, na qual elas atuam como intérpretes do currículo escrito, logo, como alguém que o refaz, segundo as condições peculiares com quem e em que trabalham, produzindo novos significados, ressignificando a prática pedagógica

docente-discente. Tudo isso desvela o movimento que é o currículo tecido nos centros de educação infantil.

A pesquisa mostrou ainda que a prática docente-discente na EI estrutura-se com base em elementos de coerência e de articulação entre políticas de educação infantil em seus diferentes níveis. Nesse sentido, a proposta articulada na instituição mostrou-se coerente com as orientações da proposta curricular da Rede Municipal do Recife que, por sua vez, toma como referência as Diretrizes Curriculares estabelecidas em âmbito nacional, como também princípios e orientações difundidos pela produção acadêmica. A linha de coerência pode ser observada, principalmente, em relação às concepções de brincadeira, de infância e de educação infantil. Suas concepções e princípios se aproximam, porque defendem ideias semelhantes. As diferentes propostas examinadas defendem a ideia da criança como sujeito histórico, de direitos, a ser considerada, não apenas em sua individualidade, mas como sujeito coletivo. Tratam o conhecimento como uma invenção cultural, portanto, o currículo como um bem cultural produzido por um movimento que envolve muitos sujeitos. Apontam que a instituição de educação infantil é o lugar do trato pedagógico das relações educativas e, sobretudo, preocupam-se com as interações das crianças com seus pares e com os adultos da instituição.

Por fim, as análises mostraram ser possível uma instituição de educação pública de qualidade. Quando se associam vontade política, formação qualificada, justiça curricular e compromisso político e pedagógico de uma equipe que tem uma visão de CMEI como direito da criança, que trabalha sabendo do valor de cada um nesse espaço social, as lideranças pedagógicas são respeitadas de forma democrática, desempenhando papéis ora formadores, ora formandos, nesse espaço pedagógico. Pais, ADIs e as estagiárias são categorias de sujeitos parceiros que também aprendem e ensinam no coletivo.

A prática pedagógica foi vivida em relação, portanto se inseriu numa visão de currículo crítico, com um projeto emancipador. Esses traços característicos ficaram evidentes ao se perceberem as finalidades, conteúdos, ações articuladas do CMEI, que parecem possibilitar, às crianças, a reflexão vivenciada em uma relação amorosa e rigorosa com seus pares e com os adultos que as cercam.

Entender essa relação possibilita, aos sujeitos que vivenciam o currículo no CMEI *Juntos Somos Fortes*, a apropriação de conhecimentos que viabilizam sua atuação no mundo, alargando seu olhar, sua postura crítica e consciência nas

relações para a emancipação e a defesa da justiça social. Nessas relações, a concepção crítica foi paulatinamente se constituindo e, a cada momento histórico, foi se modificando, em função das novas relações que os sujeitos, por serem históricos, estabelecem. (FREIRE, 1983; APPLE, 2008).

Desse modo, as professoras receberam o currículo prescrito e o resignificaram em razão de suas concepções e experiências, mas sobretudo em razão do compromisso político com o ensino, com o outro (seja a criança, pais, famílias, colegas de trabalho) e com a instituição em que trabalham. Compromisso também com o querer bem, o saber querer bem, ter coragem para querer bem ao educando, querer bem a todas as crianças por igual. Pois querer bem é selar compromisso com os educandos, sabendo que o respeito, a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor (FREIRE, 1996). Em suas palavras:

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem, a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. (FREIRE, 1996, p.141).

Esses princípios aspiram a uma educação materializada por uma prática pedagógica emancipatória e que tem a intenção de contribuir para a construção de sujeitos críticos e por horizonte, a utopia, que aqui responde pelo nome de justiça curricular. (SANTIAGO, 2006). Utopia de que nos fala Freire (1983, 2001), como um sonho possível de se realizar, de se conquistar, pois se trata de uma tarefa política: diminuir a distância entre o sonho/utopia e sua materialização. (FREIRE, 1983, 2001).

A pesquisa apontou questões (aberturas sobre a tese) que tocam à educação infantil, suas instituições e os sujeitos nela envolvidos em diferentes níveis. Temáticas que envolvem: a relação professor-crianças no berçário e suas especificidades durante a adaptação; a rotina pensada e vivida durante a transição do berçário para o grupo 01; a relação estabelecida das crianças com o espaço

físico das instituições da educação infantil; o trabalho das linguagens artísticas coletivas e individuais; O que dizem a decoração e os trabalhos expostos nas paredes das instituições de educação infantil?; Quais e como aconteceram as políticas públicas para a educação infantil depois do glope jurídico-midiático em 2016?; Análise da BNCC e as relações com a prática pedagógica docente-discente na educação infantil.

Anunciamos essas questões que nos animam a seguir com o processo de construção de conhecimento que, tanto instiga nossa ação de formadora de professoras(es), quanto a de cidadã que se dispõe a se juntar a tantos para ir à luta em defesa da educação pública em nosso País, em especial, dessa etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O rei está nú: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES**, n. 9, Campinas: Papirus, nº9 1987. p.27-38.
- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J. MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: A quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016
- AMORIM, M. **Atirei o pau no gato**: a pré-escola em serviço. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- AMORIM, A. L. N. **Sobre educar na creche**: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos? Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. 2º ed. São Paulo: Editora Alínea, 2007.
- ARCE, A. Interações e brincadeiras? E o ensino onde fica? *In*: ARCE, A. (Org). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campina- SP: Editora Alínea, 2013.
- ARCE, A. e BALDAN, M. Vamos brincar de Faz de Conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância do professor. ARCE, A. (Org). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campina- SP: Editora Alínea, 2013.
- ARAÚJO, J. C. Profissão e docência segundo Herbert Spencer (1820-1903): do sacerdócio à laicidade. *In*: PASSOS, M. (Org). **A mística da identidade docente**: tradição, missão e profissionalização. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011, pp.19-38.
- ASSIS, O. Z. M. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. São Paulo: Pioneira, 1987.
- ASSIS, R. de. Projeto Nezahualpilli: uma alternativa curricular para educação de crianças de classes populares. **Cadernos CEDES**, São Paulo: Cortez, nº9, 1984, p.67-83. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/336>. Acessado em 12 de junho de 2018.
- AVRITZER, L. Teoria democrática e deliberação pública. **Revista Lua Nova**. São Paulo, nº 50, 2000, p.25-46. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ln/n50/a03n50.pdf>, acessado em 06 de junho de 2018.
- BARBOSA, M. C. S.; CRUZ, S. H. V.; FOCHI, P. S.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016, p. 11-28. Disponível em

<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/213/showToc>, acessado em 05 de maio de 2018.

BARBOSA, M. C. S. **A prática Pedagógica no berçário**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BARBOSA, M. C. S. *et al.* **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRG, 2009.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

BARBOSA, M. C. S. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. *In: I Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectivas atuais (Anais)*. Belo Horizonte, nov. 2010b.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70. ed., 2011.

BARRICELLI, E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3ª ed. Curitiba: Universitária Champagnat, 2003.

BONDIOLI, A. & MANTOVANI, S. (orgs). Manual de Educannual del deeNTOVANI, S. ria Champagnat, 2003.guagem) de educaçã

BONDIOLI, A. (Org.). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

BONDIOLI, A; GARIBOLDI, A. A vida cotidiana na creche. *In: BECCHI, E. et al. Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 20-35.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, M. S. de C. **Prática pedagógica docente-discente e humanização**: contribuição de Paulo Freire para a escola pública. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BRANCO, J. C.; CORSINO, P. O discurso religioso em uma escola de educação infantil: entre o silenciamento e a discriminação. Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, Rio de Janeiro: 2015, p.

128-142. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14244/198271991162>, acessado em 04 de maio de 2018.

BRANDÃO, A. C. P.; CARVALHO, M. J. P. de. As fichas de atividades de linguagem escrita na educação infantil. *In*: BRANDÃO ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Autêntica Editora, 2010.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Autêntica Editora, 2010.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S.. Entrando na roda: as histórias na educação infantil. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Autêntica Editora, 2010.

BRANDÃO, A. C. P.; GUIMARÃES, G. L. Alfabetizando sem cartilha. **Anais da 20ª ANPED**. GT 10, Alfabetização, leitura e escrita, Caxambu, 1997.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069/1990. Institui o Estatuto da criança e do adolescente: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. COEDI. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Senado Federal**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, vol. I e II. 2006a. Disponível em www.mec.gov.br, acessado em 03 de abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b. Disponível em www.mec.gov.br, acessado em 03 de abril de 2018.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 11 nov. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009a. Disponível em www.mec.gov.br, acessado em 03 de abril de 2018.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006a. v. 2. Disponível em www.mec.gov.br, acessado em 03 de abril de 2018.

BRASIL. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF: MEC, 2006b. Disponível em www.mec.gov.br, acessado em 03 de abril de 2018.

BRASIL. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em www.mec.gov.br, acessado em 03 de abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em www.mec.gov.br, acessado em 03 de abril de 2018.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em www.mec.gov.br, acessado em 03 de agosto de 2018.

BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CANDAU, V. M.. Currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean- Claude Forquin. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n.º, dezembro, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4207.pdf>, acessado em 20 de outubro de 2017.

CAMPOS, R. e BARBOSA, M. C. S.. BNCC e educação infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em [https://educacionpublica.org/wp-content/uploads/2017/06/retratos da escola 17 2015.pdf](https://educacionpublica.org/wp-content/uploads/2017/06/retratos-da-escola-17-2015.pdf), acessado em 20 de agosto de 2017.

CAMPOS, M. M.; ROSENBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, M. M. Reformas educacionais: impactos e perspectivas para o currículo. **Revista e-Curriculum** (PUC SP), v. 6, nº 1, p. 5-9, 2010. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/curriculum/issue/view/458>, acessado em 12 de junho de 2017.

CARVALHO, L. G. A atividade lúdica no processo terapêutico. *In*: MARCELLINO, N. C. Lúdico. **Lazer e Educação Física**. 3ª. Ed. Editora Unijuí: RGS, 2009.

CELLARD, A. A análise documental *In*: POUPART, J. et al., **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro, p. 326-345. 2002.

CERISARA, A. B.. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. *In*: FARIA, A. L. G. de PALHARES, M. S. **Educação Infantil pós - LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

COELHO, M. T. & PEDROSA, M. I. - Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados. *In*: Oliveira, Zilma Maria Ramos(org.). A criança e seu desenvolvimento: perspectiva para se discutir a educação infantil, São Paulo, Cortez, 1995.

COLE, M.; JOHN-STEINER, V. L. S. (Org.). **Vigotski: a formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez. 2009

COLOMY, J. A.; DOMINGUEZ, E. **Introducción a la política de la educación**. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.

CONNELL R. W. **Escuelas y justicia social**. Madrid, Morata, 1997

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. *In* GENTILI, P. (Org.), **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995

CONTRERAS, J. **Enseñanza, curriculum y profesorado**. Madri: Ediciones Akal, 1990.

CORDEIRO, C. C. F. - **Aquisição da língua escrita**: um estudo das rotinas pedagógicas em sala de aula da educação infantil. Monografia de Conclusão de Curso. Recife: Maio, 2007.

CORSARO, W. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (ed.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez. 2009. p. 31-50

CORSINO, P. **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CORSINO, P. **Infância, Linguagem e letramento**: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CORSINO, P. **O cotidiano na Educação Infantil**. São Paulo: Salto para o futuro. 2006

COSTA, L. B.; XAVIER, G. T. R. Sentidos das Práticas Curriculares na Educação Infantil. **Anais do VI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares**. João Pessoa, 2013.

COSTA, W. R. do N. da. A Prática Pedagógica na Educação Infantil: reflexões de uma professora iniciante. **Anais do V Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares**. João Pessoa, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. *In*: BRASIL, **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Volume II. Brasília, 1998 p. 09-15.

CRISTOFOLETI, R. de C.; CAMPOS, P. de O processo de adaptação da criança na creche: seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor. **Kiri-kerê**. Pesquisa em Ensino, n. 1, nov. 2016, p. 66-86. Disponível em www.periodicos.ufes.br/kirikere, acessado em 20 de maio de 2017.

CUNHA, S. R. V. (Org.). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. 2º ed. Porto Alegre: Editora Meditação, 1999.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira. 1999. p. 111-121.

DEHEINZELIN, M. **A fome com a vontade de comer**: uma proposta curricular de educação infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DOMINGOS, M. de F. N. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **Revista de Estudos da Religião**, setembro, 2009, p. 45-70. Disponível em http://www4.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf, acessado em 20 de abril de

2017. DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTÊVÃO, C. V. Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 47, jan./abr. 2016, p. 37-58.

ESTÊVÃO, C. A. V. Justiça complexa e educação: uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 64, p.107-134, dezembro 2002. Disponível em <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/64/RCCS64-107-134-Carlos%20Estevao.pdf>, acessado em 22 de maio de 2017.

ESTÊVÃO, C. A. V. Educação, justiça e direitos humanos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 85-101, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a06v32n1.pdf>, acessado em 21 de maio de 2017.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. (orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 3ª ed.- Campinas: Autores Associados FE/ Unicamp, 2001. p. 67-97.

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FARIA, V.; SALLER, F. **Currículo na Educação Infantil**: dialogo com os demais elementos da proposta. São Paulo: Scipione, 2008.

FISCHMANN, R. (Org.). Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico. São Paulo: FAFE – FEUSP/ PROSARE - Mac Arthur Foudation /Factash, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, p.47-70, dezembro, 2000. Disponível em [https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3188/O currículo entre o relativismo e o universalismo.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3188/O%20curr%C3%ADculo%20entre%20o%20relativismo%20e%20o%20universalismo.pdf), acessado em 22 de abril de 2017.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.21, Nº.1, pp.187-198, 1996. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652/40642>, acessado em 22 de abril de 2017.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. São Paulo. Cortez. 2008.

FREIRE, M. A. **Paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Algumas reflexões em torno da utopia. *In*: FREIRE, A. M. de A. (org.). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001a.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. São Paulo: Paz e terra, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 13. ed. 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Educação e mudança**, 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. 7ed. São Paulo: Olho d'água, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 5ªed. São Paulo: Editora Olho d'água, 1994

FREITAS, M. B. A autonomia do professor de Educação infantil e a face oculta do currículo no espaço escolar. **Anais do 19º Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste (EPENN)**. João Pessoa - PB, 2009.

FRISON, L. M. B. O espaço e o tempo na educação infantil. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 43, p. 169-180, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>, acessado em 20 de junho de 2015.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. *In*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

GADOTTI, M. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GAUTIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí. Ed. Unijuí: 2006.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**, São Paulo: Vozes, 1986.

GIROUX, H. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Cortez Autores associados, 1983.

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

GIROUX, H. A.; MACLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como forma de política cultural. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008. Pág

GIROUX, H. A.; SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008. Pág

GOHN, M. da G. Participação de representantes da sociedade civil na esfera pública na América Latina. **Revista Política e sociedade**, v. 10, nº18, p. 223-244, abril de 2011. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p233/17542>, acessado em 30 de abril de 2017.

GOMES, L. K. de S. A prática da professora durante a rotina de uma classe da Educação infantil. **Anais do 20º Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste (EPENN)**. Manaus, AM, 2011.

GUEDES, M. G. de M. **Contribuições de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

GUIMARÃES, D. **Relações entre adultos e bebês na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, C. S. Participação Sociopolítica e Governança Democrática: O Papel dos Conselhos Municipais de Educação na Gestão e Implementação da Política Educacional. 111 2007, ANPED. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3032--Int.pdf>. Acesso em maio de 2016.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1998.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, M. G. S.; GOBBATO, C. Percorrendo trajetos e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas. *In*: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE S. S. de (Org.);

Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas – Dados Eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

HOFFMANN, J. **Avaliação:** mito e desafio - uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

JOBIM E SOUZA, S. Pré-escola: em busca de suas funções. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 48, p.74-76, set. 1984. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1416/1415>, acessado em 23 de abril de 2107.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez. 1999.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.229-245, jul./dez. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000200003&script=sci_abstract&tlng=pt, acessado em 25 de aio de 2017.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil **Anais.do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento** – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). **Em busca da pedagogia da infância:** Pertencer e participar. Porto Alegre: Penso. 2013.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER. S. O papel social da pré-escola pública: contribuições para o debate. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 58, p.77-81, agosto de 1986. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1321/1323>, acessado em 22 de abril de 2017.

KRAMER. S. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER. S. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Ano XVIII, n.60, p.15-35, dezembro, 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf>, acessado 20 de abril de 2017.

KRAMER. S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

KRAMER. S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER. S. (Org.). **Profissionais de educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S.. **Subsídios para as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEB/ COEDI, 2009. Disponível em [http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Subsidios%20Diretrizes%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20\(MEC\).pdf](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Subsidios%20Diretrizes%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20(MEC).pdf), acessado em 15 de maio de 2017.

KUHLMANN JR, M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LEITÃO, E. S. **A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização na EJA de Olinda**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2015.

LIMA, M. D. de; SOARES, S. K. E. Prática Pedagógica na educação infantil: Experiências Ricas e Desafiadoras. **Anais do III Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares**. João Pessoa, 2007.

LOPES, D. M de C.; MOURA, M. da C. A Rotina na Organização Curricular da Educação Infantil. **Anais do II Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares**. João Pessoa, 2005.

LOPES, D. M de C.; MOURA, M. da C. O cotidiano de crianças de zero a dois anos na educação infantil: a rotina segundo concepções de Professores. **Anais do 20º Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste (EPENN)**. Manaus, AM, 2011.

LOPES, D. M. de C.; SOBRAL, E. L. S. Educação infantil e currículo: políticas e práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, n. 11, p.75-103, jan. /Jun. 2014. Disponível em <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/134>, acessado em 05 de maio de 2018.

LOPEZ, F. A.; JUNIOR, D. C. **Tratado de Pediatria**. 2.ed. São Paulo: Editora Manole, 2009.

LYRIO, K A. O currículo por projetos na Educação Infantil: sobre as negociações, traduções e burlas. In: **33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED)**. Caxambu/MG, 2010.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: domínio e/ou desenvolvimento. **ABC Educatio**, São Paulo, n. 62, p. 22-25, dez. 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo, Cortez. 2005.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2º ed. Campinas -SP: Editora Alínea, 2012.

MATURANA, V. Reflexões acerca da relação entre alimentação e o homem. **Revista IGT**, v. 7, n. 12, p.176-219, 2010. Disponível em <http://igt.psc.br/ojs2/index.php/igtnarede/article/viewFile/1953/2662>, acessado em 11 de agosto de 2017. MACHADO, I. M. C. Registros pedagógicos de professoras da educação infantil. *In*: **33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED)**. Caxambu/MG, 2010

MACHADO, M. L. de A. **A pré-escola é não é escola: a busca de um caminho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MACLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2. ed. 1997.

MALDONADO, M. M. C. A rotina do currículo na Educação Infantil. E a potência do ritmo? *In*: **34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED)**. Natal/RN, 2011.

MARTINS, Â. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, mar. 2002, p. 207-232. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/575>, acessado em 10 de julho de 2016.

MEDEIROS, A. F.; NOGUEIRA, E. M. L.; BARROSO, F. C. S. Desatando os nós das políticas de educação infantil no Brasil. **Espaço do currículo**, v.5, n.1, pp.287-293, Junho a Dezembro de 2012. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>, acessado em 29 de agosto de 2016.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. 6º. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MENEZES, M. G; SANTIAGO, M. E. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. **Espaço do currículo**, v. 3, n.1, mar/set. 2010, p. 395-402. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>, acessado em 29 de agosto de 2016.

MIEIB-MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. Educação Infantil: construindo o presente. Campo Grande: Ed. UFMS, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOCHIUTTI, S.; BAHIA, C. da C. S. As Contribuições de Enredos e a Produção de Significados entre as Crianças na Brincadeira de Faz de Conta no Espaço da

Brinquedoteca da Escola de Aplicação da UFPA. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE. 26 a 29 de outubro de 2015.

MONÇÃO, M. A. G. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 43, set. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-S1517-9702201608147080.pdf>, acessado em 30 de setembro de 2016.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAES, Maria de Lima Salum. & CARVALHO, Ana Maria Almeida. Faz-de-conta: temas, papéis e regras na brincadeira de crianças de quatro anos. *Boletim de Psicologia*, XLIV. 100 – 101, p. 21-30, 1994. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000186&pid=S0102-3772201000040000200029&lng=en, acessado em 30 de setembro de 2016.

MOREIRA, A. F. B. Didática e Currículo: questionando fronteiras. *Revista Educação e Realidade*. Nº 23 julho-dez, 1998. p. 11-26.

MOREIRA, A. F. B. Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal: Universidade do Minho, Braga, 2001, vol.14, nº 001, p.73-93.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

MOTTA, F. C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, jul./dez. 2003, p. 369-373.

MOTA, M. da S.; BRANDÃO, S. M. B. de A.; MELO, G. M. L. de S. Mais respeito, eu sou criança! Um olhar sobre as práticas pedagógicas na Educação infantil. **Anais do 19º Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste (EPENN)**. João Pessoa - PB, 2009.

MOURA, M. da C. Rotina e organização da prática pedagógica na Educação infantil. **Anais do 19º Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste (EPENN)**. João Pessoa- PB, 2009.

MOURA, M. da C.; LOPES, D. Maria de Carvalho. Concepções de professores acerca da rotina de crianças de zero a dois anos no cotidiano da Educação Infantil. **Anais do V Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares**. João Pessoa, 2011.

MOYLES, J. R. **Só Brincar?** O Papel do Brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed Editora. ,2002.

MOYLES, J. R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.

NUNES, M. F. R.; CORSINO P.; KRAMER, S. Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, v.43 n.148, p.152-175 jan./abr. 2013.

NUNES, M.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa. *In*: KRAMER, S. Didática e prática de ensino na relação com a escola (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. Rio de Janeiro: Ática, 2009, p. 12-23.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2007

OLIVEIRA-FORMOSINHO J. **Gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. **Textura Canoas**, v.18, n.36 p.133-152 jan./abr. 2016. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1747/1457>, acessado em 12 de março de 2016.

OLIVEIRA, Z. M. R. de O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo, SP, Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. M.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. Interação criança-criança: a função da brincadeira no desenvolvimento. *In*: **Creches: crianças, faz-de-conta & Cia**. Editora Vozes, Petrópolis, 1992.

OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos**. Acervo digital Unesp, v. 3, p. 159-172, mar. 2011. Disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381304/1/Livro2_D10_D11_D12.pdf, acessado em 20 de março de 2017.

PACHECO, J. A. **Currículo**: teoria e práxis. Portugal: Porto editora, 1996.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire, 2001.

PANIAGUA, G.; PALÁCIOS, J. **Educação Infantil**: resposta educativa à diversidade. ed. 1. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARIZZI, M. B. Reflexões sobre a educação musical na primeira infância. *In*: SANTIAGO, D.; BROOCK, A. M. V.; CARVALHO, T. de Q. M. (Org.). **Educação musical infantil**. Salvador: PPGMUS UFBA, 2011.

PASCHOAL, S. B. de N. Mediação cultural dialógica com crianças e adolescentes: oficinas de leitura e singularização. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2009.

PAULISTA. Secretaria de Educação. Base curricular da Rede Municipal de Ensino de Paulista: uma construção coletiva – Paulista: Secretaria de Educação, 2012.

PEDROSA, M. I.. **Investigação da criança em interação social**. Coletânea ANPEPP. V.1, N.4. SET, 1996

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho: imagem e representação**. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, J. **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

PETIT, P. **Reflexões sobre as “rodas de conversa” como fonte para o estudo dos movimentos sociais**. *In*: Encontro Nacional de História oral. Volume 1, número 1. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

PONCE, B. J.; NERI, J. F. O. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 02. p.331-349, abr/jun, 2015. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/curriculum/issue/view/458>, acessado em 12 de junho de 2017.

PORTO, Z. G. Participação social e políticas de educação infantil no Brasil. Lugares de produção e circulação de discursos: 1970-2000. *In*: SOUZA, J. F. (Org.). **A pesquisa educacional brasileira**. O Centro de Educação da UFPE no XIV Colóquio da AFIRSE. Recife: Ed. Bagaço, 2006, p.127-148.

RAPOPORT, A. **Adaptação de bebês à creche: a importância da atenção de pais e educadoras**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RAPOPORT, A.; PICCININI, C. A. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 1, 2001, p. 81-95. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

REDA, M. G. & UJIIE, N. T. A educação infantil e o processo de adaptação: as concepções de educadoras da infância. *In*: IX Congresso Nacional de Educação:

EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR.

RAMOS, T. G.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. Gerência de educação infantil- Recife: Fundação de cultura cidade do Recife, 2008

RECIFE. Secretaria de Educação. **Projeto: Ateliês / Salas Temáticas na educação infantil**. Divisão de educação infantil, Recife: Secretaria de Educação, 2014.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife** / Organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza – Recife: Secretaria de Educação, 2015.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança**. Porto Alegre: Madição, 1998.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação Revista do Centro de Educação**, vol. 35, nº. 1, jan-abril, 2010, pp. 85-95, Universidade Federal de Santa Maria-Brasil.

RICHTERS, A. C.; VAZ, A. F. Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche. **Cadernos de Pesquisa**, 486 v. 41, n.143. Maio/Ago, 2011.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIO DE JANEIRO. ANPEd/ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e ABDC/Associação Brasileira de Currículo. **Ofício nº 01/2015/GR**. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd/ABDC, 9 nov. 2015. Assunto: Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular.

ROCHA, E. A. C. (Coord.); SILVA FILHO, J. J. da; STRENZEL, G. R. **Educação infantil (1983-1996)** – Brasília: DF MEC/Inep/Comped, 2001 (Estado do Conhecimento, n.2).

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr Nº 16. 2001

RODRIGUES, R. V.; BUENO, G. D. R. O espaço físico nas instituições de educação infantil: A prática pedagógica para a criança de 0 A 3 Anos. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção de conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 94-103.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, n. 40, p. 177-198, 1998.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M. (Org.). **Os fazeres da educação infantil**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular currículo sem fronteiras. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, set./dez. 2015, p.715-740.

SANTOS, B. de S., **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Afrontamento, 2000.

SANTOS, M. O. dos. **O lugar dos bebês e de suas infâncias nas práticas pedagógicas em instituição do pró-infância**. Salvador, 2013.

SANTOS M. O. dos; RIBEIRO, M. I. S. (Org.). **Educação infantil: os desafios estão postos! O que estamos fazendo?**. Salvador: Soffset gráfica e editora LTDA. 2014.

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. Política, Proposta e Práticas curriculares Municipais: campos de tensão entre o esvaziamento político e a resistência cultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.125-142, Set/Dez 2012 (online). Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org

SANTIAGO, M. E.. **Escola pública de 1º grau: da compreensão à intervenção**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1990

SANTIAGO, M. E. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição a reflexão. **Revista da educação**, [S.l.]: AEC nº106, 1998. p. 34-42.

SANTIAGO, M. E. Perfil do educador/educadora para a atualidade. *In*: BATISTA NETO, J. SANTIAGO, E. (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Editora Massangana, 2006a.

SANTIAGO, M. E. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. *In*: BATISTA NETO; SANTIAGO, M. E. (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006b.

SANTIAGO, E. Campo curricular, prática pedagógica e pedagogia freireana: olhando o caleidoscópio: a escola em movimento. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 36, p. 28-40. jan./mar. 2007.

SANTIAGO, E. Dialogicidade no pensamento de Paulo Freire. Palestra proferida na UFRPE, sala de seminários. Out. 2017.

SANTOS, M. O. dos. **O Lugar dos bebês e de suas infâncias nas práticas pedagógicas em instituições do Proinfância**. Salvador, 2013.

SANTOS, M. O. dos; RIBEIRO, M. I. S; VARANDAS, D. N.. O Currículo da Educação Infantil da Educação Infantil em Instituições do Pró-infância no Estado da Bahia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 125-142, Set/Dez 2014

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

Sá-Silva, J. R., de Almeida, C. D., & Guindani, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, 2009, p. 01-15.

SAVIANE, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAUL, A. M. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. *In*: APPLE, M. W.; NÓVOA, A. (Org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto, Porto Editora, 1998.

SFORNI, M. S. de F. A produção científica brasileira sobre a organização do ensino fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. *In*: **Anais da XI Jornada do HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - março 2013**.

SILVA, C. A. L. da; MATA, A. S. da. Currículo na educação infantil: perspectiva da criança em foco. *In*: **Anais do VI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares**. João Pessoa, 2013.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, n.º, dezembro, 2000

SIMÕES, P. M. U. A educação infantil como política e os seus desafios atuais. *In*: SIMÕES, P. M. U.; BENGERT, J. (Org.). **Concepções e Práticas na educação infantil - Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2015**.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 2008.

SOUZA, J. F de. Prática pedagógica e formação de professores. *In*: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Orgs.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA JUNIOR, M. B. M. de et al. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, jul./set. 2010, p. 31-49.

SOTO, D. V. D. Currículo na educação da pequena infância: a criança como protagonista. **Anais do VI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares**. João Pessoa, 2013.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

STRENZEL, G. R.. Tempo de chegada na creche: conhecendo-se e fazendo-se conhecer. *In: Revista Zero a Seis*. Seção Cotidiano na Educação Infantil, n. 6, ago/dez 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TORRES-SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TORRES-SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Tróia da educação. Porto Alegre: Penso 2013

TOCANTINS. União dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/TO. **Cartilha Pró-Conselho, Criação de CME- SME**. Palmas, 2007.

VALENTE, G. A. **Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões**. Pro-Posições [online]. 2018, vol.29, n.1, pp.107-127. ISSN 1980-6248.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALZER, M. **As esferas da justiça**. Lisboa: Presença, 1999

YOUNG, I. **Justice and the Politics of Difference**. Princeton: Princeton UP, 1990.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 3 ed. São Paulo: Cortez (Coleção Questões da Nossa Época, vol. 48), 2000.

XAVIER, L. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, v.19, n.59, p.827-849, out./dez.2014.

APÊNDICE A

Municípios de Pernambuco que apresentam Conselho Municipal com funções e Sistema Municipal de Educação, de acordo com a divisão geopolítica estadual

MUNICÍPIOS	Tem Sistema Educacional	Tem Conselho Municipal	Ano da criação	O conselho é paritário?	Qt de reuniões/ Ano	Caráter do conselho: consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador?
REGIÃO METROPOLITANA						
Abreu e Lima	NÃO	sim	2006	sim	03	Deliberativo
Aracoiaba	SIM	sim	1999	sim	54	Consultivo, deliberativo, normativo
Cabo de Santo Agostinho	SIM	sim	1985	sim	12	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Camaragibe	NÃO	sim	2000	não	01	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Fernando Noronha	NÃO	sim	2006	não	04	Consultivo
Igarassu	SIM	sim	2003	não	28	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Ipojuca	SIM	sim	1985	sim	16	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Itamaracá	NÃO	sim	1997	sim	04	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Itapissuma	SIM	sim	2010	sim	08	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Jaboatão dos Guararapes	SIM	sim	2012	sim	40	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Moreno	NÃO	sim	2001	sim	01	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Olinda	SIM	sim	2007	sim	20	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Paulista	SIM	sim	1997	sim	10	Consultivo, normativo
Recife	SIM	sim	1971	sim	33	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
São Lourenço da Mata	NÃO	sim	2007	sim	04	Consultivo, normativo

REGIÃO AGRESTE CENTRAL						
Agrestina	SIM	sim	1997	sim	03	Consultivo
Alagoinha	NÃO	sim	2000	sim	12	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Altinho	NÃO	sim	1997	sim	04	Deliberativo, fiscalizador
Barra de Guabiraba	NÃO	sim	1995	sim	06	Consultivo, fiscalizador
Belo Jardim	SIM	sim	2008	sim	24	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Bezerros	NÃO	sim	1997	sim	12	Consultivo, normativo
Bonito	NÃO	sim	1997	sim	01	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Brejo da Madre de Deus	NÃO	sim	Não sabe	sim	08	Deliberativo
Cachoeirinha	NÃO	sim	1997	sim	Não sabe	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Camocim de São Felix	NÃO	sim	1997	sim	02	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Caruaru	SIM	sim	1970	sim	16	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Cupira	NÃO	sim	2012	sim	12	Consultivo
Gravatá	NÃO	sim	2006	sim	12	Consultivo, deliberativo, normativo
Ibirajuba	NÃO	sim	2001	sim	08	Consultivo, normativo, fiscalizador
Jataúba	NÃO	sim	2004	sim	12	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Lagoa dos Gatos	NÃO	sim	1995	sim	02	Consultivo, deliberativo
Panelas		sim	1997	sim	06	Consultivo, fiscalizador
Pesqueira	SIM	sim	2004	sim	12	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Poção	NÃO	sim	1997	sim	12	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Riacho das Almas	NÃO	sim	2013	sim	04	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Sairé	NÃO	sim	1997	sim	02	Consultivo, fiscalizador
Sanharó	NÃO	sim	2001	sim	12	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
São Bento	SIM	sim	2006	sim	12	Consultivo, deliberativo,

do Una						normativo, fiscalizador
São Caetano	NÃO	sim	1997	sim	06	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
São Joaquim do Monte	NÃO	sim	1997	sim	12	Deliberativo, fiscalizador
Tacaimbó	NÃO	sim	1995	sim	03	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
AGRESTE MERIDIONAL						
Águas Belas	NÃO	Sim	2013	sim	06	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Angelim	NÃO	Sim	1997	sim	04	Consultivo, normativo
Bom Conselho	NÃO	Sim	2005	sim	12	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Brejão	NÃO		-	-	-	Não informado
Buíque	NÃO	Sim	1997	sim	02	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Caetés	NÃO	Sim	1998	sim	04	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Calçado	NÃO	Sim	2010	sim	05	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Canhotinho	NÃO	Sim	1998	sim		Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Capoeiras	NÃO	Sim	1998	sim	01	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Correntes	NÃO	Sim	1997	sim	06	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Garanhuns	NÃO	Sim	1998	sim	03	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Iati	NÃO	Sim	1998	sim	04	Deliberativo, fiscalizador
Itaíba	NÃO	Sim	2006	sim	05	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Jucatí	NÃO	Sim	2006	sim	12	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Jupi	JUPI	Sim	2009	sim	08	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Jurema	NÃO	Sim	1998	sim	12	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Lagoa do Ouro	NÃO	Sim	2009	sim	08	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Lajedo	NÃO	Sim	1998	sim	12	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador

Palmeirina	NÃO	Sim	2002	sim	02	Consultivo, deliberativo
Paranatama	NÃO	Sim	2007	sim	03	Consultivo, deliberativo
Pedra	NÃO	Sim	1999	sim	12	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Saloá	NÃO	Sim	1998	sim	05	Consultivo, deliberativo
São João	NÃO	Sim	2009	sim	12	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Terezinha	NÃO	Sim	1997	sim	10	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Tupanatinga	NÃO	Sim	2003	sim	06	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Venturosa	NÃO					Sem informação
AGRESTE SETENTRIONAL						
Bom Jardim	NÃO	Sim	1997	sim	04	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Casinhas	NÃO	Sim	1997	sim	06	Fiscalizador
Cumaru	NÃO	Sim	1997	sim	04	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Feira Nova	NÃO	Sim	1997	sim	-	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Frei Miguelinho	NÃO	Sim	2012	sim	04	Consultivo, fiscalizador
João Alfredo	NÃO	Sim	2008	não	04	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Limoeiro	SIM	Sim	1998	sim	03	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Machados	NÃO	Sim	2009	sim	05	Deliberativo
Orobó	NÃO	Sim	1997	sim	03	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Passira	NÃO	Sim	1997	sim	01	Deliberativo, normativo, fiscalizador
Salgadinho	NÃO	Sim	1997	sim	06	Consultivo
Santa Cruz do Capibaribe	NÃO	Sim	2010	sim	02	Consultivo, fiscalizador
Santa Maria do Cambucá	NÃO	Sim	2009	sim	12	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
São Vicente Férrer	NÃO	Sim	1997	sim	01	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Surubim	NÃO	Sim	1998	sim	06	Consultivo, deliberativo, fiscalizador

Taquaritinga do Norte	SIM	Sim	2001	sim	08	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Toritama	NÃO	Sim	1997	sim	05	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Vertente do Lério	NÃO	Sim	2008	sim	06	Deliberativo
Vertentes	NÃO	Sim	1998	sim	06	Fiscalizador
MATA NORTE						
Aliança	NÃO	Sim	2011	sim	03	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Buenos Aires	NÃO	Sim	2006	não	06	Consultivo, deliberativo, normativo
Camutanga	NÃO	NÃO				
Carpina	NÃO	Sim	1997	sim	12	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Chã de Alegria	NÃO	Sim	2006	sim	04	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Condado	NÃO	Sim	2006	sim	02	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Ferreiros	NÃO	NÃO				
Glória do Goitá	NÃO	Sim	1997	sim	10	Deliberativo, fiscalizador
Goiana	SIM	Sim	2006	sim	50	Consultivo, normativo, fiscalizador
Itambé	NÃO	Sim	2006	sim	06	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Itaquitinga	NÃO	NÃO				
Lagoa do Carro	NÃO	Sim	2000	sim	08	Consultivo
Lagoa de Itaenga	NÃO	Sim	1997	sim	04	Deliberativo
Macaparana	SIM	Sim	1997	sim	04	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Nazaré da Mata	NÃO	Sim	2009	sim	04	Consultivo
Paudalho	NÃO	Sim	1998	sim	12	Deliberativo
Timbaúba	NÃO	Sim	2007	sim	06	Consultivo, fiscalizador
Tracunhaém	NÃO	NÃO				
Vicência.	SIM		2005	sim	04	Consultivo, deliberativo, fiscalizador

MATA SUL						
Água Preta	NÃO	Sim	1997	sim	12	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Amaraji	NÃO	Sim	1998	sim	06	fiscalizador
Barreiros	NÃO	Sim	2001	sim	03	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Belém de Maria	NÃO	Sim	1997	sim	10	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Catende	SIM	Sim	2010	sim	04	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Chã Grande	NÃO	Sim	1997	não	04	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Cortes	NÃO	Sim	2007	sim	05	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Escada	SIM	Sim	1999	não	04	fiscalizador
Gameleira	NÃO	Sim	1998	sim	04	fiscalizador
Jaqueira	NÃO	Sim	2008	sim	03	Consultivo, deliberativo,
Joaquim Nabuco	SIM	Sim	1995	não	-	Consultivo
Maraial	NÃO	Sim	2011	sim	03	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Palmares	SIM	Sim	2005	sim	06	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Pombos	SIM	Sim	1997	sim	08	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Primavera	NÃO	Sim	1997	sim	03	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Quipapá	SIM	Sim	1997	sim	06	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Ribeirão	NÃO	Sim	1997	sim	06	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Rio Formoso	NÃO	Sim	2003	sim	06	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
São Benedito do Sul	NÃO	Sim	2007	sim	06	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Sirinhaém	NÃO	Sim	2013	sim	04	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
São José da Coroa Grande	NÃO	Sim	1997	sim	04	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Tamandaré	NÃO	Sim	1997	sim	12	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador

Vitória de Santo Antão	SIM	Sim	2010	sim	12	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Xexéu.	NÃO	Sim	2010	sim	04	Deliberativo
SERTÃO CENTRAL						
Cedro	NÃO	Sim	1995	sim	12	Consultivo, fiscalizador
Mirandiba	NÃO	Sim	1997	sim	04	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Parnamirim	SIM	Sim	2009	sim	12	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Salgueiro	SIM	Sim	2003	sim	10	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
São José do Belmonte	SIM	Sim	Não sabe	sim	04	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Serrita	NÃO	Sim	1997	sim	06	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Terra Nova	NÃO	Sim	2009	sim	02	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Verdejante.	NÃO	Sim	2001	sim	06	Deliberativo, normativo
SERTÃO ITAPARICA						
Belém de São Francisco	SIM	Sim	2011	sim	17	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Carnaubeira da Penha	NÃO	Sim	2008	sim	06	Consultivo, fiscalizador
Floresta	NÃO	Sim	2004	sim	-	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Itacuruba	NÃO	Sim	2005	sim	02	Deliberativo
Jatobá	NÃO	Sim	1999	sim	06	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Petrolândia	SIM	Sim	Sem	informação	-	Sem informação
Tacaratu	NÃO	Sim	2011	sim	14	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
SERTÃO DO ARARIPE						
Araripina	SIM	Sim	2008	sim	03	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Bodocó	NÃO	Sim	2009	sim	08	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Exu	NÃO	Sim	1997	sim	04	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Granito	NÃO	Sim	2007	sim	03	Consultivo, normativo, fiscalizador

Ipubi	SIM	Sim	2007	sim	04	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Moreilândia	NÃO	Sim	2007	sim	-	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Ouricuri	NÃO	Sim	2007	sim	05	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Santa Cruz	NÃO	Sim	1997	sim	05	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Santa Filomena	NÃO	Sim	1997	sim	04	Consultivo, deliberativo, normativo
Trindade	SIM	Sim	2006	sim	06	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
SERTÃO DO MOXOTÓ						
Arcoverde	NÃO	Sim	2003	sim	12	Consultivo, deliberativo, fiscalizador
Betânia	NÃO	Sim	2003	sim	03	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Custódia	NÃO	Sim	2003	sim	12	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Ibimirim	NÃO	Sim	2002	sim	02	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Inajá	NÃO	Sim	1997	sim	07	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Manarí	NÃO	Sim	1998	sim	06	Deliberativo, normativo, fiscalizador
Sertânia	NÃO	Sim	2007	sim	03	Consultivo, deliberativo, normativo
SERTÃO DO PAJEÚ						
Afogados da Ingazeira	SIM	Sim	2000	sim	36	consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Brejinho	NÃO	Sem	infor	mação		Sem informação
Calumbi	NÃO		2010	não	12	Consultivo, deliberativo
Carnaíba	SIM	Sim	2006	não	12	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Flores	NÃO	Sim	2006	sim	03	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Iguaraci	NÃO	Sim	1997	sim	01	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Ingazeira	SIM	Sim	2010	sim	-	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Itapetim	SIM	Sim	2005	sim	04	Consultivo, deliberativo, normativo

Quixaba	NÃO	Sim	2010	sim	06	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Santa Cruz da Baixa Verde	NÃO	Sim	2005	não	12	Consultivo, deliberativo, normativo
Santa Terezinha	NÃO	Sim	2006	sim	04	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
São José do Egito	SIM	Sim	2002	sim	02	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Serra Talhada	SIM	Sim	2006	sim	48	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Solidão	SIM	Sim	2006	não	12	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Tabira	NÃO	Sim	2004	sim	10	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Triunfo	SIM	Sim	2008	sim	06	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Tuparetama.	NÃO	Sim	2013	sim	02	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
SERTÃO DO SÃO FRANCISCO						
Afrânio	NÃO	Sim	2006	sim	04	Consultivo
Cabrobó	NÃO	NÃO				
Dormentes	NÃO	Sim	2008	sim	11	Consultivo, deliberativo, normativo
Lagoa Grande	NÃO	Sim	Não	infor	Mado	Não informado
Orocó	NÃO	Sim	2006	sim	08	Fiscalizador
Petrolina	SIM	Sim	1996	sim	12	Consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador
Santa Maria da Boa Vista	NÃO	Sim	1999	sim	08	Deliberativo, normativo

Fonte: http://munic.ibge.gov.br/sel_tema.php?periodo=2014&munic=261640&uf=26&nome=

[UNCME – 20](#)

APÊNDICE B							
Levantamento de Pesquisas (2005 a 2014)							
Nº	Ano	Evento	Autor	Título	Tema ou objeto investigado	Teoria a que se afilia o trabalho	IES
01	2005	Colóquio	LOPES, Denise Maria de Carvalho. MOURA, Marianne da Cruz	A ROTINA NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Análise da rotina em uma escola de educação infantil	Não apresenta	UFRN
02	2007	Colóquio	LIMA, Maria Dulcilene De & SOARES, Solange Kátia Epifânio	PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS RICAS E DESAFIADORAS	Relatar experiência pedagógica sobre um projeto didático.	Não apresenta	Nei/ UFRN
03	2009	EPENN	Marlene Buregio FREITAS	A AUTONOMIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A FACE OCULTA DO CURRÍCULO NO ESPAÇO ESCOLAR	Discutir o currículo na Educação Infantil, que se materializa como prática pedagógica e a autonomia do/da professor/a.	Teoria crítica do currículo	UMa
04	2009	EPENN	Marianne da Cruz MOURA	ROTINA E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Analisar das concepções de rotinas na Educação Infantil no âmbito da produção teórica, dos documentos oficiais e modos como se desenvolvem na prática de instituições de E.I.	Abordagem histórico-cultural de desenvolvimento	UFRN
05	2009	EPENN	Marinalva da Silva MOTA; Soraya Maria Barros de Almeida BRANDÃO; Glória Maria Leitão de Souza MELO	MAIS RESPEITO, EU SOU CRIANÇA! UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Fomentar o debate acerca das práticas pedagógicas a que são submetidas as crianças, identificando o espaço que elas ocupam nessas práticas.	abordagem histórico-cultural de desenvolvimento	UEPB
06	2010	ANPED	MACHADO, Ilze Maria Coelho	REGISTROS PEDAGÓGICOS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Compreender como as professoras da educação infantil organizam o trabalho docente, expresso em seus registros pedagógicos.	Pós-critica	PUC-PR
07	2010	ANPED	LYRIO, Kelen Antunes	O CURRÍCULO POR PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOBRE AS NEGOCIAÇÕES, TRADUÇÕES E BURLAS	Problematizar os currículos por projetos vividos no centro municipal de educação Infantil (CMEI); as práticas dos sujeitos, professores e alunos, acontecem por meio de projetos.	Pós-critica	UFES-ES
08	2011	ANPED	MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon	A ROTINA DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. E A POTÊNCIA DO RÍTIMO?	Perceber que o cumprimento de atividades de rotina é permeado por contestações constantes por parte das crianças, Como elas a vivenciam?	Pós-critica	UNEM AT-MT
09	2011	Colóquio	MOURA, Marianne da Cruz; LOPES, Denise Maria de Carvalho	CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DA ROTINA DE CRIANÇAS DE ZERO A DOIS ANOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Rotina com crianças de 0 a 2 anos na perspectiva da professora.	Não apresenta	UFRN

10	2011	Colóquio	Wanessa Rafaela do Nascimento da COSTA	A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA INICIANTE	Relato de experiência: Construção de rotina, entendimento da prática pedagógica	Crítica	UFRN
11	2011	EPENN	Luciana Kellen de Souza Gomes	A PRÁTICA DA PROFESSORA DURANTE A ROTINA DE UMA CLASSE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Analisar as práticas da professora durante a rotina de sala de aula em uma sala de Educação Infantil, da rede pública municipal de Fortaleza.	abordagem histórico-cultural de desenvolvimento	UFC
12	2011	EPENN	Marianne da Cruz Moura; Denise Maria de Carvalho Lopes	O COTIDIANO DE CRIANÇAS DE ZERO A DOIS ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ROTINA SEGUNDO CONCEPÇÕES DE PROFESSORES	Analisar a(s) rotina(s) de crianças de 0 a 2 anos no contexto da Educação Infantil segundo a perspectiva dos professores	abordagem histórico-cultural de desenvolvimento	UFRN
13	2013	Colóquio	SILVA, Carla Andréa Lima da; MATA, Adriana Santos da	CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DA CRIANÇA EM FOCO	Relato de prática pedagógica : Rotina – “ construção de um livro de histórias da turma”	Não apresenta	UFRJ
14	2013	Colóquio	SOTO, Diana Vandréia Dal	CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA	Discutir as especificidades do currículo para a pequena infância, tomando o protagonismo das crianças nas práticas	abordagem histórico-cultural de desenvolvimento	CE/ UFSM
15	2013	Colóquio	COSTA, Lucimeire Bezerra; XAVIER, Gelta Terezinha Ramos	SENTIDOS DAS PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Apresentação do projeto de trabalho como manifestação da prática docente realizada em uma escola.	Não apresenta	UFF

ANEXO A – OFÍCIO CIRCULAR Nº 296/2017



PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Ofício Circular n.º 13/2018 – GESTOREMREDE/SEDUC Recife, 23 de janeiro de 2018.

Senhores
GESTORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

De acordo com a especificidade da Educação Infantil, no período de adaptação das crianças nas unidades educacionais, consideramos pertinente que os grupos infantis (BERÇÁRIO ao Grupo III), iniciem suas atividades em dias diferenciados. Sendo assim, para facilitar a adaptação das crianças, sugerimos a organização do atendimento, de forma que os Grupos IV e V iniciarão desde o primeiro dia letivo, e na sequência os grupos menores, conforme planilha:

FEVEREIRO/2018

DATA	ATENDIMENTO
05 – Segunda-feira	BERÇÁRIO – GRUPOS IV e V
06 – Terça-feira	BERÇÁRIO – GRUPOS I, IV e V
07 – Quarta-feira	BERÇÁRIO – GRUPOS I, II, IV e V
08 – Quinta-feira	BERÇÁRIO – GRUPOS I, II, III, IV e V (Todos os grupos)

Acrescentamos ainda, algumas orientações para o período de adaptação das crianças:

- Os ADIs (efetivos e estagiários), independente do seu grupo de atuação, deverão estar inseridos diariamente nesse processo.
- As crianças devem receber atenção individual quando começarem a frequentar a unidade educacional (principalmente as que estão vindo à unidade pela primeira vez);
- As mães, pais e/ou responsáveis devem receber atenção especial para ganhar a confiança e familiarizar-se com toda a equipe da unidade educacional;
- As crianças de Berçário e Grupo I têm direito à presença de um de seus familiares na unidade educacional durante o período de adaptação, por um período mais longo do dia;
- A reação dos bebês e de seus familiares ao período de adaptação deve ser observada com atenção;
- A rotina e horários devem ser flexibilizados para as crianças com dificuldades na adaptação;
- Crianças que demonstrarem insegurança, muito choro, apatia ou estiverem assustadas merecem atenção e carinho especial da equipe de educadores da unidade educacional.

Na oportunidade, apresentamos nossas cordiais saudações.

Atenciosamente,

ROGÉRIO DE MELO MORAIS
Diretor Executivo de Gestão Pedagógica
Secretaria de Educação

ANEXO B – OFÍCIO CIRCULAR Nº 13/2018



PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Ofício Circular n.º 296/2017 – GESTOREMREDE/SEDUC – Recife, 26 de setembro de 2017.

Senhores

GESTORES DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

Vimos, através deste, agradecer a participação no processo de consulta para escolha do tema do Ano Letivo 2018, disponibilizado no Ofício Circular nº 288/2017 - GESTOREMREDE/SEDUC, de 15 de setembro de 2017.

De acordo com o preenchimento do formulário online específico, a opção mais votada foi “Ler para sonhar, escrever para criar”, constituindo-se, desta forma, o tema do próximo ano letivo.

Resultado – Escolha do tema do Ano Letivo 2018	
Ler para sonhar, escrever para criar	47%
Ler, escrever e contar: escrevendo histórias na cidade do Recife.	28%
Recife: cidade leitora. Você leu? Então me conta.	13%
2018: o ano da leitura. Tu leu? Então me conta.	7%
Recife autor, alfabetizar por amor.	5%

Na oportunidade, apresentamos nossas cordiais saudações.

Atenciosamente.

ALEXANDRE REBÊLO TÁVORA
Secretário de Educação