



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA REILTA DANTAS CIRINO

PROPOSTA PEDAGÓGICA E PRÁTICA DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

NATAL
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA REILTA DANTAS CIRINO

PROPOSTA PEDAGÓGICA E PRÁTICA DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Denise Maria de Carvalho Lopes.

NATAL
2008

Divisão de Serviços Técnicos

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede.

CIRINO, Maria Reilta Dantas.

Proposta pedagógica e prática docente na educação infantil. Maria Reilta Dantas Cirino. Natal, RN, 2008.

189 f.

Orientadora: Denise Maria de Carvalho Lopes.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Criança. 2. Infância. 3. Educação infantil. 4. Proposta pedagógica. 5. Currículo. 6. Prática docente.

I. LOPES, Denise Maria de Carvalho.

RN/UF/BCZM

CDU

MARIA REILTA DANTAS CIRINO

PROPOSTA PEDAGÓGICA E PRÁTICA DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 28 de março de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Professora Doutora Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Professora Doutora Adelaide Alves Dias
Universidade Federal do Ceará – UFCE

Professora Doutora Maria Estela Costa Holanda Campelo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Professor Doutor Jefferson Fernandes Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

*A Geraldo,
esposo amado e
companheiro de todos os
momentos;*

*A Bruno, Diego e Illa,
filhos queridos, que me
ensinam o desafio de educar
a cada dia;*

*A Rodrigo, meu netinho,
cujo nascimento e
crescimento inspiram-me e
enchem minha vida de
alegria.*

AGRADECIMENTOS

O sonho de continuidade dos estudos no nível de pós-graduação sempre me acompanhou. Muitos acreditaram e investiram das mais diversas formas para que esse se concretizasse. Alguns serão aqui nomeados, outros ficarão no anonimato. A TODOS, o meu reconhecimento e agradecimento.

Desafios pessoais e acadêmicos foram vivenciados durante o processo de realização desse sonho. Vencidos, ACREDITO, pela graça e misericórdia do Meu Pai, O Todo Poderoso, Criador de todas as coisas. A Ele, toda honra e toda glória, pela serenidade, equilíbrio e coragem concedida, indicando o caminho, dando-me o vigor necessário para superação dos obstáculos.

Aos meus genitores, Seu Vicente e Dona Neta, primeiros e sempre educadores. Pelo dom da vida, pelo exemplo e lição permanente de fé e coragem.

Ao meu companheiro, Geraldo Cirino, que incondicionalmente, tem me apoiado em tantas batalhas e juntos temos superado, prazerosamente, todas as adversidades. A ele, o meu reconhecimento e o meu amor.

Aos meus filhos, Illa, Diego e Bruno, pelo apoio e compreensão quando não foi possível me fazer presente. Em especial, a Bruno, pelas contribuições na área da informática.

À família – irmãs e irmãos, sobrinhos e sobrinha, cunhados e cunhadas, que mesmo à distancia, acreditam e torcem pelo meu sucesso, e de diversas formas contribuíram e se fizeram presentes nesta realização.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFRN, pelo acolhimento à pesquisa, e aos diversos professores que o compõem, pelos ensinamentos nas disciplinas cursadas.

À professora e orientadora, Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes, pela relação carinhosa, afetuosa, concedendo-me sua incondicional, competente e generosa orientação. A ela, meu respeito e admiração.

Um agradecimento especial à professora Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo, pelas significativas contribuições concedidas ao longo desse percurso e pela leitura antecipada do texto. Meu reconhecimento!

Aos professores e professoras da Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo, pelas inúmeras e valiosas contribuições nos quatros seminários de

dissertação, especialmente ao prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves, membro da banca examinadora desta dissertação.

À professora Dra. Adelaide Alves Dias, pelas contribuições como membro externo desta banca examinadora.

À Universidade Estadual do Rio Grande do Norte-UERN, através da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, pelo incentivo à busca do conhecimento científico, pelo apoio financeiro e orientações nas resoluções das questões burocráticas.

Ao estimado prof. João Batista Xavier, diretor do Campus do Seridó “Governadora Wilma Maria de Faria”, no qual sou atualmente lotada, pelo apoio e confiança concedida.

Ao Departamento de Filosofia do Campus do Seridó “Governadora Wilma Maria de Faria”, na pessoa de seu coordenador, prof. Ms. José Teixeira Neto, pelo favorecimento do afastamento de minhas atividades acadêmicas.

Aos técnicos e funcionários do PPGEd/UFRN, pela presteza no atendimento acadêmico.

Aos colegas, companheiros nas várias disciplinas cursadas, muitos se tornaram amigos, pelos debates e embates em busca do conhecimento.

Às colegas que compõem o grupo de estudos “alunasesteladenise”, pelas interlocuções e críticas; pelo compartilhar das experiências e amizade, para além do contexto da pesquisa.

À companheira e amiga Elaine, pelas longas horas de trocas de experiências, pelo sentimento de fraternidade e solidariedade, pelo compartilhar do sonho de uma educação infantil que respeite as especificidades da infância.

À Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do município de Caicó, pelas informações iniciais, que possibilitaram a identificação do campo de pesquisa.

À instituição *lócus* empírico da pesquisa, nas pessoas de seus diretores e coordenadores, pelo acolhimento e disponibilidade.

Um agradecimento especial às professoras da instituição *lócus* empírico da pesquisa, pelo pronto atendimento, pela generosidade e postura aberta, sem as quais esta pesquisa seria inviável.

A todas as pessoas que compõem a instituição *lócus* de pesquisa, pelo apoio e colaboração durante o percurso dessa investigação, disponibilizando materiais e informações essenciais para a realização deste trabalho.

CRIANÇA

*A criança nos desafia,
com sua competência e mundo de fantasia.*

*Tem uma lógica toda sua,
maneiras mil de se expressar:
sonhos, brinquedos, fantasias...*

Nesse mundo eu quero entrar.

*E por ele, com ELA viajar.
Sentir, acolher, ensinar, aprender, me emocionar.*

*Descobrir mil formas de:
com ELA e para ELA me expressar.*

A viagem seria longa.

*O caminho? Descobriríamos!
ELAS e eu, eu e ELAS.
Com cada uma novas estratégias,
novos conflitos, novas construções.
Transformações!!!*

*E dessa forma: indo e vindo,
afinando e desafiando.
Histórias vão sendo construídas:
de infância, de cultura,
de descobertas, de liberdade.
DE CRIANÇAS!!!*

RESUMO

O objetivo que norteou este estudo foi investigar as relações entre a proposta pedagógica de uma instituição de educação infantil e a prática docente. Para o alcance deste objetivo assumimos a abordagem qualitativa de pesquisa e optamos pela metodologia de estudo de caso, sendo nosso campo empírico uma escola pública municipal da cidade de Caicó. Adotamos como procedimentos de construção de dados a análise documental, a entrevista semi-estruturada e a observação não-participante. Os fundamentos teóricos que serviram de marco às nossas interpretações encontram-se nas concepções contemporâneas acerca de criança, infância e sua educação, bem como sobre os processos de aprendizagem, desenvolvimento e currículo para educação infantil, como também a legislação em vigor, os documentos oficiais e propostas curriculares de referência na atualidade. A partir desse marco, a criança é concebida como sujeito concreto, marcado por contingências biológicas próprias da espécie humana e, ao mesmo tempo, contingências histórico-socioculturais. É capaz de aprender e se desenvolver em condições de interação e mediação através da apropriação e produção de cultura. A infância é compreendida como tempo e condição de ser criança, marcada por especificidades frente a outras fases evolutivas. Essas concepções históricas impõem uma educação infantil com função de educar-cuidar, mediadora da cultura para as crianças, implicando intencionalidade e sistematicidade das intervenções institucionais. Assim emerge a necessidade – como princípio científico e exigência legal – da elaboração e implementação de propostas pedagógicas/curriculares, compreendidas como construções coletivas que envolvem tanto os princípios como proposições didáticas que instrumentalizam as práticas dos educadores de crianças, com vistas à garantir a qualidade do atendimento. Desses fundamentos e com base nos princípios da análise de conteúdo, procedemos à interpretação dos dados construídos a partir da análise do documento-proposta, das falas dos sujeitos e dos registros de observações realizadas em duas salas de aula. A recomposição da história da proposta da instituição revelou, de início, que sua elaboração fez-se sem uma participação efetiva e equânime de todos os profissionais. Quanto às relações entre o contido no documento e a prática dos professores, essa nos conduziu à definição de Categorias frente ao que se revelou mais significativo no conjunto de dados: 1) Concepções que fundamentam a proposta pedagógica e a prática docente e 2) Elementos da organização didática; e Sub-categorias: 1.1) Criança; 1.2) Função da Educação Infantil; 1.3) Aprendizagem e desenvolvimento; 2.1) Conteúdos e atividades; 2.2) Relação Escola-família. Do entrecruzamento dos dados em torno dessa categorização, emergiram relações de encontros e, de modo mais significativo, de desencontros. Essas constatações remetem às condições de formação e atuação dos educadores de crianças e apontam para a necessidade de que sejam viabilizadas, nos contextos das instituições, formas de participação efetiva dos profissionais responsáveis, sobretudo os professores, na elaboração e implementação de propostas pedagógicas para instituições de educação infantil. Práticas que podem converter-se, tanto em modos de atualização permanente e efetivação das propostas, como de formação continuada dos professores. Por consequência, de possibilidades de melhoria da qualidade da educação das crianças.

Palavras-chave: Educação infantil. Propostas pedagógicas. Prática docente.

RESUMEN

El objetivo que norteó este estudio fue el de pesquisar las relaciones entre la propuesta pedagógica de una institución pública de educación infantil y las prácticas docentes. Para el alcance de este objetivo asumimos el abordaje cualitativo de investigación y optamos por la metodología de estudio de caso, siendo empírico una escuela pública de la municipalidad de Caicó. Fueron adoptados como procedimientos, el análisis documental, la entrevista semi-estructurada y la observación no-participante. Los fundamentos teóricos que sirvieron de marco a nuestras interpretaciones se encuentran en las concepciones contemporáneas acerca del niño, de la niñez y de su educación, como sobre los procesos de aprendizaje, desarrollo y currículo para educación infantil, como también la legislación en vigor, los documentos oficiales y propuestas curriculares de referencia en la actualidad. A partir de ese marco, el niño está concebido como sujeto concreto, marcado por contingencias biológicas propias de la especie humana y, al mismo tiempo, contingencias histórico-culturales. Capaz de aprender y desarrollarse en condiciones de interacción y mediación por medio de la apropiación y producción de cultura. La niñez está comprometida como tiempo y condición de ser niño, marcada por especificidades frente a otras fases evolutivas. Esas concepciones históricas imponen una educación infantil con función de educar-cuidar, mediadora de cultura para los niños, implicando intencionalidad y sistematicidad de las intervenciones institucionales. De este modo emerge la necesidad – como principio científico y exigencia legal – de la elaboración y implementación de propuestas pedagógicas/curriculares, comprendidas como construcciones colectivas que involucran tanto los principios como proposiciones didácticas que instrumentalizan las prácticas de los educadores de niños, con el objetivo de garantizar la calidad del atendimento. De esos fundamentos y basado en los principios de análisis de contenido, procedemos a la interpretación de datos construidos a partir del análisis del documento-propuesta, del habla de los sujetos y de los registros de observaciones realizadas en dos salas de clase. La recomposición de la historia de la propuesta de la institución reveló, en principio, que su elaboración se hace sin una participación efectiva y equitativa de todos los profesionales. Sobre las relaciones entre el contenido en el documento y la práctica de los profesores, esa nos llevó a la definición de Categorías frente a lo que se reveló más significativo en el conjunto de datos: 1) Concepciones que fundamentan la propuesta pedagógica y la práctica docente y 2) Elementos de organización didáctica; y subcategorías: 1.1) Niño; 1.2) Función de la Educación Infantil; 1.3) Aprendizaje y desarrollo; 2.1) Contenidos y actividades; 2.2) Relación Escuela-familia. Del entrecruzamiento de los datos alrededor de esa categorización, emergieron relaciones de encuentros y, de manera más significativa, de desencuentros. Esas constataciones nos llevan a las condiciones de formación y actuación de los educadores infantiles e indican la necesidad que esas sean viabilizadas, en los contextos de las instituciones formas de participación efectiva de los profesionales responsables, sobretudo los profesores, en la elaboración e implementación de propuestas pedagógicas para instituciones de educación infantil. Prácticas que pueden convertirse en modos de actualización permanente y de efectivación de las propuestas, como también de formación continuada de los profesores. Por consecuencia, de posibilidades de mejoría de la calidad de la educación de los niños.

Palabras-clave: Educación infantil. Propuestas pedagógicas. Práctica docente.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	– LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAICÓ NO MAPA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	34
GRÁFICO 1	– MODALIDADES DE ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAICÓ-RN	35
GRÁFICO 2	– TIPOS DE ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAICÓ-RN	36
QUADRO 1	– CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS ATENDIDAS NA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAICÓ-RN	36
QUADRO 2	– CATEGORIAS DE ANÁLISE	112
QUADRO 3	– CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE O QUE DEVE SER ENSINADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	131
QUADRO 4	– CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE O QUE AS CRIANÇAS MAIS GOSTAM DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL	131

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	SUJEITOS ENVOLVIDOS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA	40
TABELA 2 –	ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PESQUISADA	132
TABELA 3 –	ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PESQUISADA	133

LISTA DE SIGLAS

- Eca – Estatuto da Criança e do Adolescente
- CEE/RN – Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Norte
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
- LDB – Lei Brasileira de Assistência
- MEC – Ministério de Educação e Cultura
- RN – Rio Grande do Norte
- Omep – Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
- ONU – Organização das Nações Unidas
- SEF – Secretaria de Ensino Fundamental
- SEEC/RN – Secretaria de Estado, da Educação e da Cultura do Estado do Rio Grande do Norte
- Semece – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes do Município de Caicó-RN
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPE – Projeto Principal de Educação
- UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância
- PMC – Prefeitura Municipal de Caicó

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	xi
LISTA DE TABELAS	xii
LISTA DE SIGLAS	xiii
1 INTRODUÇÃO	17
1.1 INQUIETAÇÕES INICIAIS	17
1.2 OBJETO DO ESTUDO	28
1.3 QUESTÃO DA INVESTIGAÇÃO	29
1.4 OBJETIVO DA PESQUISA	29
1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO	30
2 PERCURSO METODOLÓGICO	34
2.1 O <i>LÓCUS</i> E OS SUJEITOS DA PESQUISA	34
2.2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	44
3 CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: entrelaçando contextos e conceitos	51
3.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	52
3.2 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	62
3.3 EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	65
4 PROPOSTA PEDAGÓGICA/CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	72
4.1 CURRÍCULO; PROPOSTA CURRICULAR; PROJETO OU PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: discutindo (in)definições	75
4.2 MODELOS CURRICULARES DE REFERÊNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE	87
4.2.1 O Programa High Scope	88

4.2.2 A Abordagem de Reggio Emília	91
4.2.3 O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI	95
4.2.4 O Programa High Scope, a Abordagem de Reggio Emília e o RCNEI: articulando perspectivas	99
5 PROPOSTA PEDAGÓGICA E PRÁTICA DOCENTE NUMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: encontros e desencontros	103
5.1 A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA-CAMPO – RECOMPONDO A HISTÓRIA	106
5.2 RELAÇÕES ENTRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA E A PRÁTICA DOCENTE	112
5.2.1 Concepções que fundamentam a proposta pedagógica e a prática docente	112
5.2.1.1 Criança	112
5.2.1.2 Função da educação infantil	116
5.2.1.3 Aprendizagem e desenvolvimento	122
5.2.2 Elementos de organização didática	126
5.2.2.1 Conteúdos e atividades	126
5.2.2.2 Relação escola – família	134
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
7 REFERÊNCIAS	144
8 APÊNDICES	156
9 ANEXOS	167

1 INTRODUÇÃO



1 INTRODUÇÃO

1.1 INQUIETAÇÕES INICIAIS

Diversos observadores possuem diversos pontos de vista, a cena estudada está em constante modificação. Por esse motivo, é muito importante que o pesquisador esclareça sua posição intelectual, sua formação e suas convicções. (RABITTI, 1999, p. 33).

Em nossa trajetória de formação e atuação docente, a educação infantil esteve presente desde nossas primeiras experiências profissionais, enquanto professora do extinto Projeto Casulo¹, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Posteriormente, como estudante e pesquisadora de Cursos de Especialização – em Psicopedagogia² e Educação Infantil³. Em seguida, como professora formadora de professores⁴ em nível universitário, ao atuarmos em disciplinas pedagógicas de caráter teórico e prático nos aproximamos constantemente, tanto das discussões teóricas como dos problemas presentes na prática docente com crianças pequenas⁵ trazidos à tona por nossos alunos que já atuavam como professores e também observados por nós enquanto professora de estágio supervisionado ou pesquisadora das questões pertinentes a esse contexto educacional.

Essas experiências sempre nos despertaram um misto de prazer e angústia. Prazer devido a forte identificação com esse nível educacional; angústia decorrente, especialmente, das constatações que fazíamos com relação ao modo como o trabalho destinado às crianças era desenvolvido, pois, ao mesmo tempo em que tivemos oportunidade de observar o entusiasmo e a preocupação de professores frente ao que e como ensinar na educação infantil percebemos, na maioria das

¹ Programa implantado pela Legião Brasileira de Assistência – LBA, em 1977, para atendimento a crianças de zero a seis anos oriundas de famílias de baixa renda. Com intenções assumidamente assistencialistas/custodiais e de um discurso de “prevenção à desordem social”, reconhecido como a expressão da política governamental da época quanto à expansão de vagas a um baixo custo. (ROSEMBERG, 1999, p. 18).

² Realizado pela UFRJ e concluído em 2000.

³ Realizado pela UFRN e concluído em 2002.

⁴ Professora Titular do Departamento de Educação/UERN, a partir de 2002.

⁵ O termo “criança” é definido na Lei n. 8.069 (BRASIL, 1990), como a pessoa até 12 anos. A expressão “crianças pequenas” é utilizada nessa pesquisa para definir as crianças dentro do nível educacional de zero a cinco anos amparado pela Lei n. 11.274 (BRASIL, 2006c).

vezes, práticas espontaneístas e vazias e/ou fortemente marcadas pela perspectiva de escolarização⁶ precoce das crianças, em detrimento das necessidades mais significativas que apresentam para seu desenvolvimento pessoal e social – cognitivo, lingüístico, lúdicas, socioafetivas, corporais, dentre outras.

Diante dessas constatações nos questionávamos: seria possível desenvolver uma prática diferente? Quais experiências deveriam compor o dia a dia das crianças na escola de modo que as práticas ali desenvolvidas se convertessem em possibilidades realmente significativas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades?

Esses questionamentos emergiram também à medida em que fomos nos aproximando, em nossas experiências formativas, da produção científica sobre a criança e sua educação, bem como da evolução do discurso legal e das definições político-pedagógicas para esse segmento materializadas nos documentos oficiais.

A educação infantil pode ser compreendida como o conjunto de processos/práticas sociais destinadas às crianças através dos quais elas têm oportunidades de aprenderem e se desenvolverem ao se apropriarem da cultura e também, de modo mais específico, como expressão utilizada “[...] para caracterizar as instituições educacionais pré-escolares, abarcando o atendimento de crianças dos 0 aos 6⁷ anos de idade.” (KUHLMANN JR., 2004, p. 7). Nessa perspectiva, é reconhecida mundialmente, no contexto atual, como fundamental para o sucesso na vida escolar e pessoal da criança-indivíduo, para melhoria do sistema educacional e da sociedade. Como afirma Formosinho (1998, p. 8) “A forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida atual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para a construção da sociedade de amanhã.”

Tal reconhecimento, por sua vez, é resultante de um processo histórico e tem fundamento nos avanços do conhecimento científico sobre a criança, suas especificidades – necessidades e possibilidades – seus processos de aprendizagem e desenvolvimento e sua relação com a sociedade e a cultura. Esse conhecimento foi propiciado segundo Kramer (2003a) por diversos campos da ciência,

⁶Termo utilizado por Kishimoto (2002), para caracterizar a ênfase dada na educação infantil às atividades de leitura, escrita e cálculo não atendendo às necessidades e ao desenvolvimento infantil.

⁷ O limite da faixa etária de atendimento foi modificado com as Leis 11.114 (BRASIL, 2005) e 11.274 (BRASIL, 2006c) que criam o Ensino Fundamental de nove anos e incluem as crianças de seis anos nesse nível de ensino redefinindo a abrangência da Educação Infantil para, de zero a cinco anos.

notadamente da Psicologia e sua opção pelo estudo da criança em suas diversas correntes, em especial das teorias interacionistas – como as abordagens psicogenética de Jean Piaget, sócio-histórica de L. S. Vigotsky e psicogenética de Henri Wallon – da Psicanálise, da História, da Sociologia, da Antropologia, da Pediatria e da Pedagogia.

Essa produção científica intensificada no século XX tem como marco de origem os séculos XVIII e XIX com as idéias de Rousseau, Pestalozzi e Froebel acerca da criança, suas necessidades e sua educação. Tais idéias, por sua vez, têm raízes nas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais desencadeadas na Europa desde o século XVI expressadas na ampliação da industrialização, com a urbanização e reorganização da sociedade, o que marcou a estruturação do mundo ocidental moderno. (BUJES, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998).

A partir desse contexto, foram se (re)configurando, juntamente com as idéias de homem, sociedade, família e escola, as idéias de criança e infância. Mais especificamente no último século, ampliaram-se significativamente as discussões sobre a criança pequena e sobre a infância e modificaram-se, paulatinamente, as concepções acerca da educação para essa etapa da vida humana, cuja história apresenta uma trajetória em que é possível identificar a (co)existência de diferentes perspectivas quanto à sua função frente à criança: assistencialista/custodial, compensatória, preparatória para a escola, com função em si mesma e pedagógica. (ABRAMOVAY; KRAMER, 1987).

Na contemporaneidade, temos o reconhecimento de que a função da educação infantil é/foi sempre socioeducacional, mesmo quando entendida ou assumida uma finalidade assistencial ou custodial a despeito das intenções assumidas institucionalmente e que, pelas especificidades do sujeito atendido, considerando-se as necessidades e capacidades da criança pequena, esta função assume dimensões indissociáveis de educar-cuidar com um caráter eminentemente pedagógico, de mediação da relação entre a criança e a cultura. (KUHLMANN JR., 2004; KRAMER, 2003a).

A construção dessa compreensão atualmente reconhecida como válida foi se operando ao longo dos séculos. Estudos como os de Ariés, (1981); Machado (1991); Del Priori, (2000); Freitas, (2001); Oliveira, (2002a; 2002b); Kramer (2003a); Kohan (2003); Kuhlmann Jr. (2004); Kramer (2005a); Stearns, (2006); Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza (2007), entre outros, nos mostram que essa

transformação não aconteceu de forma linear, mas num processo marcado por avanços e recuos, presentes ao longo da história até os nossos dias.

Essas idéias, por sua vez, foram repercutindo no discurso e nas ações político-legais acerca da educação das crianças. Um desses avanços fundamentais é a compreensão da criança como sujeito de direitos que tem como marcos fundamentais, em âmbito mundial, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança, de 1989 (BARRETO, 1995).

Estudos que delineiam a história da educação infantil em nosso país (KRAMER, 2002; 2003a; 2003b); ABRANTES, 1987; OLIVEIRA, 2002a; 2002b; KUHLMANN JR., 2004, dentre outros) nos possibilitam acompanhar como têm evoluído, também entre avanços e recuos, em meio a encontros e desencontros, as idéias e práticas relativas à educação das crianças pequenas.

No Brasil, o marco mais significativo no discurso legal em relação ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos/cidadã e da educação infantil como um desses direitos e dever do Estado é a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que preceitua no seu Art. 208, Inciso IV, a efetivação de garantia ao “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.”⁸. Esses aspectos são posteriormente assegurados também com a publicação da Lei n. 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, (BRASIL, 1990).

A partir desse amparo legal, o movimento de discussões e produções que já vinha acontecendo desde os anos de 1970, ganha agora mais intensidade, sendo incorporado e coordenado pelo Ministério da Educação – MEC com a participação de várias entidades representativas em prol da elaboração de uma política nacional de educação infantil. Esse movimento elabora e publica diagnóstico sobre a educação infantil no Brasil, afirmando a insuficiência de dados sobre esse nível educacional, a significativa expansão do atendimento sem vinculação ao sistema oficial, a desvalorização e baixa formação dos profissionais que ali atuam, bem como a inexistência de currículos e propostas pedagógicas, sendo tais aspectos,

⁸ A Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005, altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, implementando o ensino fundamental de nove anos e a Emenda Constitucional n. 53, de 20 de dezembro de 2006, modifica entre outros aspectos, o Art. 208, Inciso IV, instituindo para a educação infantil o atendimento em creches e pré-escolas, às crianças até cinco anos de idade. (BRASIL, 2006c; 2006d).

indicadores da baixa qualidade do atendimento. (BRASIL, 1996a; CERISARA, 2000).

O segundo marco na trajetória do discurso legal sobre a educação infantil em nosso país é a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n. 9.394 (BRASIL, 1996b), em que é definida como a primeira etapa da educação básica cuja função é educar-cuidar. A atual LDB (BRASIL, 1996a) reconhece a criança como pessoa-cidadã, com características e necessidades próprias e a escola como a instituição, cujo papel é contribuir para sua educação – em creches e pré-escolas – complementando a ação da família e da comunidade, tendo em vista o pleno desenvolvimento de cada indivíduo em seus anos iniciais de vida.

Ao destacar os desdobramentos significativos da LDB (BRASIL, 1996a) no âmbito da Educação Infantil, Rosemberg (2003, p. 38) embora reconheça que não há consenso com relação à expansão de vagas e quanto à integração das creches aos sistemas de ensino, aponta “a elaboração, publicação e difusão, pela primeira vez, de Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil [...]”.

Esses avanços no plano legal são conseqüências de transformações sociais em diversos planos com respeito à educação das crianças pequenas: alinhamento das políticas de desenvolvimento nacional às visões de organismos internacionais, reivindicação de movimentos sociais organizados por condições de trabalho para a mulher e de um atendimento de qualidade para as crianças e conseqüente expansão quantitativa do atendimento. (ABRANTES, 1987; ROSEMBERG, 1999; OLIVEIRA, 2002b).

Juntamente a essas mudanças, a influência de movimentos sociais e científicos em outros países no campo da educação da infância levaram à ampliação e difusão de uma produção científica acerca da criança que a compreende não mais como adulto em miniatura, ou como um não-sujeito – um vir a ser – mas como indivíduo em desenvolvimento intenso, mediado socialmente por sua inserção e conseqüente assimilação das práticas da cultura, o que se processa e resulta em formas singulares de constituição pessoal. (OLIVEIRA, 2002a; 2002b).

Essa compreensão ganha cada vez mais espaço em países preocupados com o desenvolvimento da sociedade e da criança, e remete a uma preocupação especial com as instituições de educação infantil e sua configuração como espaços com finalidades educativas explícitas e, ao mesmo tempo, com características

diferenciadas de outras instituições educacionais, tais como formas de organização e funcionamento específicas e adequadas às necessidades infantis, considerando-se as dimensões humanas potencializadas nas crianças: a corporeidade, a sociabilidade, o imaginário, a ludicidade, a sensibilidade estética, a afetividade, a cognição, a linguagem, entre outras. (BRASIL, 2006b).

A intencionalidade educativa implica, portanto, a sistematização do cotidiano das instituições, que deve ter como eixo condutor as opções assumidas em sua proposta pedagógica ou em seu “modelo curricular” (SPODEK; BROWN, 1998) o que se presentifica, tanto na estrutura física e material, quanto nas ações educativas que, por sua vez, expressam concepções de infância, de criança, conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, professor, educação, escola, creche e atividades educativas.

Como afirmam Spodek; Brown (1998, p. 15)

Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam.

Nessa mesma perspectiva, Formosinho (1998, p. 11) aponta que “A adoção de um modelo curricular pelos educadores de infância é, segundo nos diz a investigação no campo, um fator de qualidade da sua prática.” Além disso, o autor salienta a relevância do conhecimento profundo sobre as propostas curriculares em sua relação com a prática para a reflexão sobre a prática cotidiana dos educadores de criança com vistas à melhoria do atendimento.

Segundo Spodek; Brown (1998) os modelos curriculares para a educação da primeira infância surgiram mesmo antes do conhecimento científico sobre o desenvolvimento humano, desde os séculos XVIII e XIX, na forma de programas concebidos especificamente para as crianças em instituições como a “escola de tricô” na França, ou ainda nos “jardins de infância” criados por Froebel. Já no século XX, escolas como as de Montessori tinham programas bem definidos para a

educação da criança influenciados pelos estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento.

Para esses autores, nos anos de 1960 e 1970, ocorreram mudanças profundas no modo de conceber a infância determinadas por fatores sociais, políticos, econômicos e ideológicos. Em especial relevo o interesse científico sobre o papel do meio no desenvolvimento do ser humano, o que ocasionou, por sua vez, mudanças na compreensão da educação da criança, impulsionando o surgimento de diversos programas visando seu desenvolvimento e consolidando a crença de que o desenvolvimento curricular é um aspecto fundamental na educação da infância. Esses aspectos suscitaram a realização de investigações acerca dos modelos curriculares na educação para a primeira infância. (SPODEK; BROWN, 1998).

No Brasil, a importância da elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares para as instituições de educação infantil torna-se foco de discussões e estudos a partir dos anos de 1970 e se intensifica nos anos de 1990.

A necessidade de se estabelecer um currículo para a Educação Infantil, no Brasil, surge no final da década de 70 e começo dos anos 80, inicialmente para a pré-escola e posteriormente também para a creche. Nesse período de tempo, acirram-se os debates sobre a função das instituições de educação infantil e inicia-se o delineamento de um projeto pedagógico para a área. É uma resposta à prática assistencialista, fruto das condições sócio-econômicas do país, que tem na marginalização da infância uma de suas mais sérias conseqüências [...]. (BRASIL, 1996a, p. 7).

Assim, essa preocupação já vinha sendo apontada em estudos como os de Abramovay; Kramer (1987) em que discutem, a partir da definição de uma função pedagógica para a educação infantil, orientações práticas envolvendo objetivos e atividades.

Numa perspectiva semelhante, Assis (1987) aponta princípios para elaboração de propostas curriculares para a educação pré-escolar enfatizando a necessidade de se pensar, a partir da concepção acerca da função da escola para crianças, o que, para que e como elas aprendem.

Em 1988, Ivani C. A. Fazenda publica o livro *Tá pronto, seu lobo?* que reúne textos que tratam, entre outras questões, da função da educação pré-escolar, da

relação teoria-prática nas creches e pré-escolas e da montagem do currículo ou dos aspectos que compõem o “modelo curricular” que embasa o trabalho educativo desenvolvido nessas instituições. (FAZENDA, 1988).

Em 1991, duas importantes publicações têm, como tema, a elaboração de propostas curriculares para a educação da criança “pré-escolar”, apresentando, cada uma delas, uma alternativa para o trabalho pedagógico com crianças: *Com a pré-escola nas mãos*, de Sonia Kramer, e *Pré-escola é não é escola*, por Maria Lúcia A. Machado.

Em 1994, o MEC, juntamente com a Fundação Roberto Marinho, publica, em dois volumes, o documento *Professor da Pré-Escola*, com o objetivo de oferecer aos professores que atuam com crianças “[...] instrumentos para sua atuação em classe [...] para o debate, a reflexão e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento da sua prática”. (BRASIL, 1994c). Esse documento propõe, desde fundamentos para a prática, expressos em concepções de criança, infância, desenvolvimento, aprendizagem, conhecimento, ludicidade, entre outros, como também áreas de conhecimento a serem exploradas pelos professores com as crianças para propiciar seu desenvolvimento.

A tematização de propostas curriculares ou pedagógicas para a educação da criança encontra-se, ainda, em diversos estudos nos anos de 1990 realizados por renomados teóricos da área, entre eles, Kishimoto (apud BRASIL, 1996a) Oliveira (apud BRASIL, 1996a), Machado (apud BRASIL, 1996a), Mello (apud BRASIL, 1996a) e Kramer (apud BRASIL, 1996a) acerca da conceitualização e funções de um currículo ou de uma proposta pedagógica e curricular para a educação de crianças em creches e pré-escolas. Parte importante desses estudos encontra-se sintetizada no documento publicado pelo MEC em 1996, intitulado *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* (BRASIL, 1996a).

Esse volume traz, ainda, uma síntese de pesquisa empreendida pelo MEC nos anos anteriores sobre propostas pedagógicas e/ou currículos adotados por secretarias municipais e estaduais no país na educação infantil, na perspectiva de construir um conhecimento sobre a situação existente em sua diversidade de manifestações.

Todas essas discussões põem em relevo a necessidade de elaboração de propostas curriculares para a educação infantil no Brasil, como imprescindíveis à construção de um projeto educativo para a área, considerando-se as instâncias “[...]”

das práticas sociais, das políticas públicas e da sistematização acadêmica de conhecimentos pertinentes a este segmento educacional.” (BRASIL, 1996a, p. 8).

A partir desses estudos, é possível perceber que não há uma definição quanto à terminologia empregada para designar o objeto a que se referem: currículo, proposta e/ou modelo curricular, proposta pedagógica, programa ou projeto pedagógico. Esses termos são comumente utilizados, tanto nos textos teóricos, quanto nos documentos oficiais/legais, ora com sentidos semelhantes, ora com sentidos diferenciados, embora apenas em termos de abrangência ou continência dos elementos relativos à prática educativa.

Enquanto Kramer (apud BRASIL 1996), bem como Oliveira (apud BRASIL 1996), não estabelecem diferenciação conceitual entre currículo e proposta pedagógica, utilizando uma ou outra expressão, Machado (apud BRASIL, 1996a) e Mello (apud BRASIL, 1996a) entendem que embora haja aproximações entre as significações dos termos, há diferenças que justificam a adoção de outras expressões, como projeto educacional e/ou psicopedagógico.

Considerando a discussão já referida feita por Kishimoto; Oliveira; Machado; Mello; Kramer (apud BRASIL, 1996a) acerca da conceitualização de proposta pedagógica e currículo, é possível assumir, juntamente com Kramer (apud BRASIL, 1996a) que, tanto currículo, como proposta pedagógica referem-se ao conjunto, tanto de princípios (concepções que embasam a prática) quanto de orientações para as ações docentes. Numa perspectiva semelhante, Oliveira (2002a) afirma que:

Construir uma **proposta pedagógica** implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança – as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. Envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente rotas. Em outras palavras, envolve caracterizar um **currículo** para crianças. (OLIVEIRA, 2002a, p. 169). (Grifos nossos).

A autora ainda acrescenta, ampliando a significação de proposta pedagógica em relação a de currículo que

O planejamento do **currículo**, enquanto contexto de desenvolvimento, inclui a organização de grande diversidade de aspectos – os tempos e espaços, as rotinas de atividades, a forma como o adulto exerce seu papel, os materiais disponíveis –, a depender da **proposta pedagógica** que cada instituição elabora para orientar sua ação dentro de um estilo cultural próprio. (OLIVEIRA, 2002a, p. 170). (Grifos nossos).

Neste estudo, assumimos o termo proposta pedagógica, por reconhecermos sua presença mais intensa, com significação pertinente, não apenas nos textos teóricos, quanto nos documentos legais/oficiais, para referir ao conjunto de princípios e orientações práticas que visam embasar a prática docente nas instituições de educação infantil. Nessa perspectiva, concordamos com Oliveira (2002a) que o currículo ou proposta pedagógica é uma construção coletiva que envolve os profissionais, as crianças e suas famílias, com suas visões, expectativas, necessidades e possibilidades. Materializa-se tanto em documento, como em prática vivida e nas relações entre ambos. Nesse sentido, é uma “[...] obra aberta, criativa e apropriada ao ‘aqui-e-agora’ de cada situação educativa.” (OLIVEIRA, 2002a, p. 169).

Além da produção teórica, a legislação e os documentos oficiais, testemunhos das políticas públicas para a área, evidenciam a relevância da existência de propostas pedagógicas/curriculares nas instituições de educação infantil. É o que podemos observar já no texto da LDB (BRASIL, 1996b), em seu Art. 12, Inciso I, quando, ao tratar das incumbências dos municípios enquanto responsáveis pela educação infantil, afirma que estes têm a responsabilidade de elaborar e executar sua proposta pedagógica.

A partir da LDB (BRASIL, 1996b), uma série de documentos publicados pelo MEC reafirma a importância de propostas pedagógicas para educação infantil. Entre outros, podemos destacar:

– A Política Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1994b, p. 24) – ao apresentar os seus objetivos gerais já apontava que: “O MEC, mediante apoio técnico e financeiro, estimulará a elaboração, implementação e avaliação de **propostas pedagógicas e curriculares** coerentes com as diretrizes expressas neste documento [...]” (Grifos nossos);

- o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI, (BRASIL, 1998a), apesar de receber muitas críticas quanto ao processo de sua elaboração (FARIA; PALHARES, 2000; CERISARA, 2000), é reconhecidamente a primeira proposta curricular oficial destinada aos dois níveis da educação infantil (creche e pré-escola) e se propõe a ser um guia para a elaboração de propostas e projetos educativos condizentes com as especificidades da criança e com as singularidades das diversas realidades dos estados brasileiros;
- as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998c; 1999a), que, diferentemente do RCNEI (BRASIL, 1998a) têm caráter mandatório, destacam em seu Art. 3º. princípios éticos, políticos e estéticos que devem orientar os projetos pedagógicos das instituições de educação infantil e indicam que as instituições de educação infantil devem elaborar suas **propostas pedagógicas** com a participação dos professores, dos demais profissionais da instituição, da família e da comunidade;
- o documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b, p. 11), indica em seus fundamentos a importância de uma proposta pedagógica para educação infantil: “**A proposta pedagógica** da Educação Infantil deve levar em conta o bem-estar da criança, seu grau de desenvolvimento, a diversidade cultural [...], os conhecimentos a serem universalizados e o regime de atendimento [...]” (Grifo nosso);
- finalmente, os últimos documentos oficiais publicados, a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006e) em suas diretrizes, objetivos e metas, e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006b) reafirmam a relevância da existência de propostas pedagógicas ou curriculares como parte definidora do trabalho institucional com a criança e indicadora de qualidade do atendimento.

Entendemos que, mesmo quando não conhecidas ou assumidas, por seus realizadores, as intencionalidades das práticas das instituições que atendem crianças, sempre existem **propostas** implícitas, em termos de objetivos ou expectativas, bem como de concepções de aprendizagem e formas de intervenção. (KUHLMANN JR., 2004). Mas, reconhecemos que a defesa científica, bem como a exigência oficial-legal da existência de propostas pedagógicas para as instituições que atendem crianças como forma de garantir a intencionalidade educar/cuidar confere às propostas pedagógicas nesse nível educativo, um lugar de destaque,

tanto na organização/realização da prática, quanto na reflexão sistemática sobre a prática na perspectiva de sua melhoria quanto à função de educar e cuidar promovendo o desenvolvimento pessoal e social da criança.

Os aspectos brevemente discutidos anteriormente revelam as origens de nosso interesse em investigar as relações entre a proposta pedagógica e a prática docente, pois, mesmo em se considerando o reconhecimento, no discurso científico, bem como no âmbito dos documentos legais/oficiais, da importância da proposta pedagógica para a garantia de práticas institucionais de qualidade na educação de crianças, entendemos que essas relações não são lineares nem descontextualizadas.

É nesse contexto que emerge, como propõe Oliveira-Formosinho (1998) a relevância de estudos acerca de tais relações – entre a proposta pedagógica e a prática docente. Afinal, a existência da proposta pedagógica ou sua elaboração garante a qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil junto às crianças? Qual o lugar/papel que a proposta assume na prática cotidiana do educador?

Essas preocupações nos remetem ao campo de elaboração e efetivação de propostas pedagógicas na educação infantil, que não conta com um marco específico de estudos e produções teóricas e que abrange outros temas, tais como o currículo, as diversas interações entre os segmentos que compõem a comunidade escolar, a formação de seus profissionais, as concepções de criança, infância, conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem que se manifestam diretamente no cotidiano das práticas educativas. Por sua abrangência constitui-se em um tema de difícil abordagem e, por isso mesmo, instigante, pois que nele estão imbricadas a teoria e a prática na educação infantil.

A partir desses questionamentos – emergentes das situações e reflexões descritas, definimos nosso objeto e nossa questão de estudo:

1.2 OBJETO DO ESTUDO

As relações entre a proposta pedagógica e a prática docente em uma instituição pública de educação infantil.

1.3 QUESTÃO DA INVESTIGAÇÃO

Quais as relações entre a proposta pedagógica e a prática docente em uma instituição de educação infantil?

Essa questão foi se revelando desde nossas primeiras inquietações; contudo, ela foi se lapidando, ao longo do processo de pesquisa e de sua discussão junto aos professores e colegas, bem como na medida em que fomos nos aprofundando, tanto na fundamentação teórica, como na reflexão sobre nossas vivências descritas anteriormente, o que nos levou à definição realização do estudo no âmbito da rede pública de atendimento à criança, onde se encontram as lacunas mais profundas, tanto na quantidade, quanto na qualidade.

É, portanto, desse conjunto de situações e reflexões que emergiu o nosso estudo. Como afirma Minayo (2007, p. 16) “[...] as questões de investigação estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionados. São fruto de [...] inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos”.

A definição da questão nos levou a assumir, como objetivo do estudo:

1.4 OBJETIVO DA PESQUISA

Investigar as relações entre a proposta pedagógica e a prática docente em uma instituição pública de educação infantil.

De início, definimos como campo onde se situaria o *lócus* de nossa investigação, a rede pública do município de Caicó-RN, por ter sido nesse espaço onde se originaram nossas inquietações a partir das vivências acadêmico-profissionais já descritas. Diante disso, nossa escolha foi direcionada para uma instituição pública de educação infantil e teve como sujeitos da pesquisa 10 (dez) educadores envolvidos com esse nível de ensino.

Orientadas pela definição do objeto, da questão e do objetivo, fomos buscando construir o caminho a ser trilhado para obtenção de possíveis respostas, o que descreveremos no próximo capítulo.

O presente trabalho, que busca registrar e compartilhar o percurso de pesquisa vivenciado, bem como os achados que nossa interpretação permitiu alcançar, está estruturado em partes que objetivam dar visibilidade ao processo vivido.

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

Nesta primeira parte do trabalho, denominada de **Introdução**, buscamos apresentar as origens das inquietações que, por sua vez, resultam neste estudo, a contextualização de nosso objeto, questão e objetivo de pesquisa.

O segundo capítulo – **Percurso metodológico** – traz uma descrição das opções e passos metodológicos, com os princípios e procedimentos assumidos, as motivações e critérios que nos orientaram na escolha do *lócus* e sujeitos da pesquisa, a partir de um perfil inicial da situação da educação infantil do município em questão e dos sujeitos de pesquisa.

O terceiro capítulo – **Criança, infância e educação infantil: entrelaçando contextos e conceitos** – apresenta uma sistematização de concepções que fundamentam nossas interpretações dos dados construídos. Tratamos da evolução histórica das concepções de criança e infância e das diversas funções atribuídas à educação da criança pequena, pois compreendemos que essas concepções elaboram e determinam as formas de intervenções junto às crianças. Nessa perspectiva, abordamos as contribuições dos mais significativos educadores da infância, nos quais buscamos compreender as contribuições de suas concepções/idéias pedagógicas para o processo de reconhecimento da criança como um ser em uma etapa peculiar de seu desenvolvimento e, posteriormente, para a elaboração e implementação de propostas pedagógicas. Finalmente, sintetizamos o processo de institucionalização e a recente trajetória de reconhecimento legal e de proposições oficiais para a educação da infância em nosso país.

No quarto capítulo **Proposta pedagógica e prática docente na educação infantil**, tratamos das indefinições dos termos currículo e proposta pedagógica proporcionados pelos estudiosos da área; dos elementos constitutivos de uma proposta pedagógica para a educação infantil tendo por base as proposições oficiais no contexto nacional e alguns dos modelos curriculares de referência à educação infantil na atualidade.

Com base nestes marcos, buscamos desenvolver uma análise do documento/proposta da instituição *lócus* da pesquisa, sua história de elaboração e implementação – os elementos privilegiados, as relações entre os fundamentos e princípios assumidos, as proposições e potencialidades de instrumentalização da prática docente e suas relações com as proposições teóricas contemporâneas.

A partir destes elementos, empreendemos a análise que consiste no objetivo último de nosso estudo sobre as relações entre essa proposta/documento e a prática dos educadores da instituição. Para isso, conforme descrevemos no capítulo concernente aos procedimentos metodológicos, elegemos aspectos que emergiram como mais significativos no conjunto de dados como representativos das relações que buscamos identificar e que assumiram a função de categorias e subcategorias de análise a partir ou dentro das quais fomos entrecruzando os dados das diferentes fontes relativas à proposta e à prática docente: os trechos do documento/proposta, as falas dos sujeitos e os registros das observações. Dentro desse entrecruzamento, fundamentamos nossa reflexão com as contribuições do marco teórico sistematizado ao longo do trabalho. Este processo, bem como seus “achados” encontram-se sistematizados no quinto capítulo: **Relações entre a proposta pedagógica e prática docente na educação infantil: entre encontros e desencontros**.

Na última parte do trabalho tecemos nossas **Considerações finais**, buscando identificar as elaborações mais relevantes que a investigação nos proporcionou, tanto em termos de respostas, como em termos de novas questões. Para isso, refazemos o percurso vivido, desde a questão e o objetivo e apresentamos algumas reflexões provisoriamente “conclusivas” que nos foram propiciadas pela experiência da investigação. Explicitamos, ainda, que as fotografias que compõem a capa principal do trabalho e capas que separam os capítulos, foram feitas pela autora em situações observadas na instituição *lócus* da pesquisa, durante o período de sua realização.

A compreensão da provisoriedade de nossas reflexões finais está fundada no princípio freiriano de que a “[...] inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca.” (FREIRE, 1996, p. 55). O autor ainda nos lembra de que é a consciência da inconclusão “[...] que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça na esperança” (FREIRE, 1996, p. 58); procura essa que experimentamos através da oportunidade que nos foi concedida de apreender e reaprender no movimento de aproximação a teorias e práticas no contexto objetivo de uma instituição pública de educação infantil; esperança que alimentamos de que esse estudo possa contribuir para o debate e reflexão sobre a elaboração e implementação de propostas e práticas pedagógicas que respeitem as necessidades das crianças.

2 PERCURSO METODOLÓGICO



2 PERCURSO METODOLÓGICO

[...] o labor científico [...] inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para direções privilegiadas. E, ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, revestem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído. (MINAYO, 2007, p. 12).

2.1 O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O objetivo de deste estudo nos conduziu a, inicialmente, elaborarmos um diagnóstico da educação infantil do município de Caicó para identificarmos uma instituição que tivesse feito o processo/percurso de elaboração de sua proposta pedagógica, sendo esse o critério definidor de escolha da instituição que tornar-se-ia o *lôcus* de nosso estudo.

O município sede da pesquisa – Caicó-RN, está situado na microrregião do Seridó Ocidental, distante de Natal (capital do Estado) em 269 Km. Caracteriza-se por um clima semi-árido e muito quente. Sua população é estimada em 60.988 habitantes. (BRASIL, 2007).

FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAICÓ NO MAPA DO ESTADO DO RN



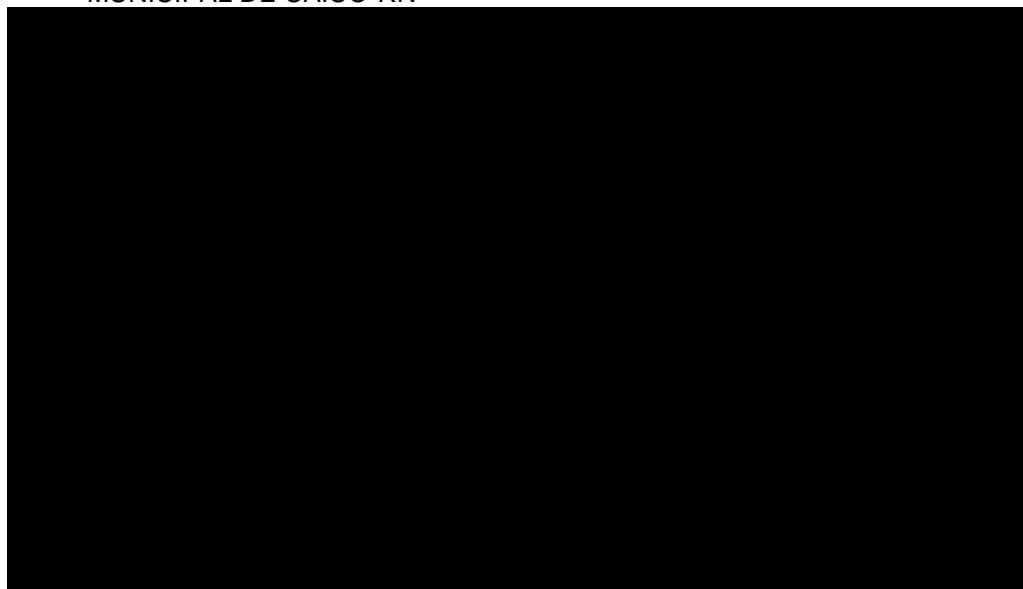
FONTE: www.skyscrapercity.com/showthead.php?t=402193

Mediante informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes – SEMECE do referido município sistematizamos um quadro (Apêndice A) da situação do atendimento na educação infantil quanto ao número de instituições, níveis de atendimento, número de crianças em cada nível e total de crianças atendidas.

Em 2006, nas zonas urbana e rural, o município dispunha de 34 (trinta e quatro) escolas que ofereciam, entre suas modalidades de atendimento, o nível de educação infantil. Desse total, 16 (dezesesseis) instituições atendiam nos níveis creche e pré-escola, sendo duas em tempo integral. Quanto ao restante das escolas, embora não tenhamos obtido informações quanto ao número preciso, há variações quanto às modalidades de atendimento, uma vez que umas ofertavam educação infantil apenas no turno matutino e outras nos dois turnos.

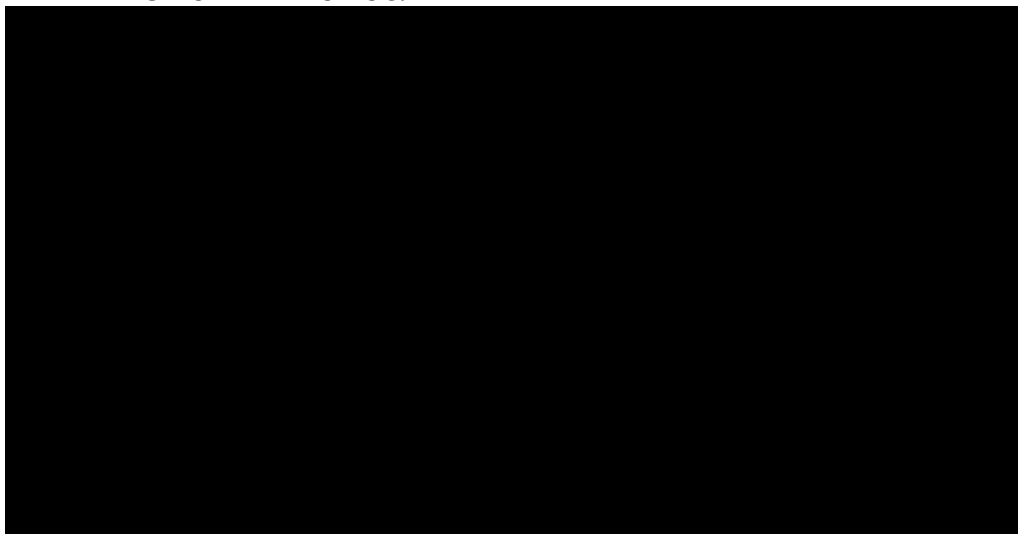
Vejamos nos Gráficos 1 e 2, abaixo, as representações percentuais, considerando as modalidades (creche e pré-escola) e os tipos de atendimento (períodos integral ou parcial), em relação ao universo de instituições do município, ou seja, 34 (trinta e quatro) escolas.

GRÁFICO 1 – MODALIDADES DE ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAICÓ-RN



FONTE: SEMECE, ago/2006

GRÁFICO 2 – TIPOS DE ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAICÓ/RN



FONTE: SEMECE, ago/2006

A organização das turmas no município atende ao critério de idade, em conformidade com a definição da LDB (BRASIL, 1996b), sendo identificadas como “creche” as turmas que atendem crianças de zero a três anos e como “pré-escola” as turmas que atendem crianças de quatro a cinco anos. Ressaltamos a informação de que algumas escolas (não obtivemos dados precisos acerca da quantidade) encontravam-se em fase de transição quanto à inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, tendo em vista atender à recente legislação que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos (Lei n. 11.274, BRASIL, 2006d)⁹. Vejamos aspectos desse atendimento no quadro abaixo.

QUADRO 1 – CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS ATENDIDAS NA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAICÓ-RN

CRIANÇAS 0 A 6 ANOS POR GRUPOS DE IDADE	CRIANÇAS ATENDIDAS NA REDE PÚBLICA	%
0 a 3 anos	0 a 3 anos	11,57
3.957	458	
4 a 6 anos	4 a 5 anos	35,32
2.955	1.044	
TOTAL	TOTAL	21,73
6.912	1.502	

FONTES: IBGE, Censo 2001; SEMECE, 2006.2

⁹ Publicada em 6 de fevereiro de 2006, institui o Ensino Fundamental de nove anos incluindo as crianças de seis anos, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento. (BRASIL, 2006d).

Nesse sentido, o atendimento totaliza 1.502 (um mil, quinhentos e duas) crianças nos dois níveis, sendo 458 (quatrocentos e cinquenta e oito) no nível de creche e 1.044 (um mil e quarenta e quatro) no nível de pré-escola. Esses dados evidenciam, entre outros aspectos, uma maior ênfase ao atendimento pré-escolar.

Para que pudéssemos perceber o alcance do atendimento do município frente à população de crianças no nível da educação infantil, confrontamos esses números com dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2007) sobre a população infantil (0 a 6 anos) por domicílio, no município. Tais dados registravam 6.912 (seis mil, novecentos e doze) crianças nessa faixa etária, enquanto o número total atendido em 2006.2, era de 1.502 (um mil, quinhentos e duas) crianças, o que representa um atendimento de apenas 21,73% (vinte e um, vírgula setenta e três por cento) da população na etapa de educação infantil.

Esse percentual é ainda menor, se consideramos os dados do IBGE (BRASIL, 2007) referente às crianças em idade de zero a três anos, que apresentam um total de 3.957 (três mil, novecentos e cinquenta e sete) em relação ao número de crianças de zero a três anos atendidas nas creches pelo município em 2006.2, que é de 458 (quatrocentos e cinquenta e oito) crianças, correspondendo a 11,57%.

Tais dados demonstram que o município necessita desenvolver políticas básicas de acesso à educação infantil, especialmente em nível de creche. Observamos, ainda, que em algumas instituições funcionam turmas “multi-seriadas”, integrando, em uma mesma turma, crianças com idades para os níveis de creche, pré-escola e mesmo do Ensino Fundamental, sem que haja garantias de atendimento às especificidades de suas necessidades e possibilidades.

Quanto à regulamentação do funcionamento dessas instituições, das 34 (trinta e quatro) identificadas, quatro unidades estavam em processo de autorização junto ao Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Norte – CEE/RN. Para tanto, se faz necessário, de acordo com a legislação em vigor, a elaboração de suas propostas pedagógicas.

Já quanto ao processo de aprovação da proposta pedagógica, segundo informações da Secretaria de Estado, da Educação e da Cultura do Estado do Rio Grande do Norte – SEEC, o processo ocorre da seguinte forma: as escolas elaboram, a partir de um roteiro (Anexo A) fornecido pela SEEC/RN, suas propostas pedagógicas, as quais são encaminhadas para apreciação dos técnicos da

SEEC/RN e, mediante aprovação, são encaminhadas ao CEE/RN, em cumprimento às etapas do processo de autorização escolar.

Segundo informações obtidas, esse documento não se constitui em um modelo, mas deve servir de orientação à elaboração das referidas propostas. Tal roteiro contém 13 (treze) itens com aspectos a serem contemplados na proposta pedagógica e apresenta a seguinte recomendação: “A escola deverá rever a sua proposta pedagógica, construí-la de forma coletiva visando deixar claro sua missão, objetivos, ações, metas, procedimentos a partir do perfil da instituição [...]” (p.1). Recomenda, ainda, que cada instituição tome como referencial para elaboração de suas propostas pedagógicas a LDB (BRASIL, 1996b), as Resoluções do CEE/RN, n.s 01/98 e 01/2002 (BRASIL, 2002) e consultas ao Regimento da Escola.

Esses encaminhamentos cumprem, em parte, o que preceituam os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b, p.12), item III, da orientação para a gestão da educação infantil, quando afirmam: “Os órgãos estaduais de educação devem prestar assistência técnica e operacional aos municípios, em relação à educação infantil, no desenvolvimento de seus sistemas de ensino.”

Sobre esses encaminhamentos, apontamos a ausência de referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1999a), que têm caráter mandatório e se constituem em direcionamentos obrigatórios a serem observados para elaboração de propostas pedagógicas, definindo em seu Art. 1º:

Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de 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, 1999a, p. 1).

Entre as quatro instituições que haviam elaborado suas propostas pedagógicas, apenas uma tivera sua proposta aprovada pelo CEE/RN e estava implementada. Essa informação foi de substancial importância para definição do nosso *locus* de pesquisa, que será caracterizado, a seguir, juntamente com os sujeitos.

Nossa pesquisa desenvolveu-se em uma instituição pública municipal de educação básica, doravante identificada como “instituição pesquisada”, que atende aos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental (ofertado do 1º ao 7º ano). A escola atendia, em 2006, a um total de 303 (trezentos e três) alunos, assim distribuídos: 90 (noventa) na educação infantil e 213 (duzentos e treze) no ensino fundamental. Funcionava nos turnos matutino e vespertino, sendo a educação infantil, na modalidade de pré-escola, ofertada apenas no turno matutino.

A escola se situa em um bairro periférico da cidade e os alunos atendidos são, em sua maioria, filhos de comerciantes, pedreiros, serventes de pedreiros, mecânicos, empregadas domésticas, biscateiros, funcionários públicos e militares. A renda familiar dessa clientela está situada entre um a três salários mínimos.

Quanto à estrutura física, a escola pesquisada apresenta bom estado de conservação e conta com as seguintes dependências: diretoria, secretaria, sala para a supervisão, sala de professores, salas de aulas, parque infantil em pátio coberto com brinquedos de metal coloridos (dois balanços, um escorrego, um trenzinho e uma gangorra), área livre descoberta, quadra poliesportiva, refeitório, cozinha, instalações sanitárias para alunos e para professores, biblioteca, sala de vídeo climatizada, cozinha e almoxarifado. Observamos que as instalações permitem um fluxo adequado, tanto para as crianças como para quem chega à escola, tendo sido observado um “clima” de receptividade às crianças e seus acompanhantes, conforme trecho do nosso diário de campo:

A entrada da escola é por um grande portão. Para o acesso às salas da educação infantil, passa-se por uma ala livre calçada, tendo ao lado esquerdo o parque e, ao lado direito, a cozinha. As crianças vão chegando e se dirigindo às salas, algumas vêm acompanhadas pelas mães, outras por irmãos, tias e avós. Percebo que esse é também um momento de encontro entre essas pessoas. Algumas conversam nessa “ida à sala” sobre assuntos diversos. Às margens dessa ala nascem algumas plantas nativas que dão flores. Observo que algumas crianças colhem essas flores e ofertam à professora na sala [...]. (Nota 1, observação não-participante n. 1, em 08/11/2006, diário de campo).

Especificamente, para o nível de educação infantil (pré-escola), a escola pesquisada contava, no primeiro período (2006.2) de realização da pesquisa com

quatro salas de aulas e, no segundo período, (2007.1) com três salas de aulas, ambas do nível pré-escolar. As turmas eram definidas por critério de idade: 3-4 anos, turma de “Nível IV” e 4-5 anos, “Nível V”. As salas encontravam-se em bom estado de conservação, sendo suficientemente iluminadas e arejadas naturalmente, contando ainda com um ventilador. Em cada sala havia um banheiro, mesas e cadeiras de madeira pintadas na cor azul, sendo essas adequadas ao tamanho das crianças.

Quanto ao pessoal responsável, os educadores envolvidos com a educação infantil na instituição, no período de realização da pesquisa, totalizavam dez sujeitos e são assim caracterizados:

TABELA 1 – SUJEITOS ENVOLVIDOS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

SUJEITOS ¹⁰	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO	ACESSO	FUNÇÃO	EXPERIÊNCIA NA E.I.
M	42 anos	M	Administração e Pedagogia	Concursado	Diretor	6 anos
N	39 anos	F	Pedagogia	Concursada	Supervisora	3 anos
O	50 anos	F	Magistério	Concursada	Professora	21 anos
P	34 anos	F	Educ. Física incompleto	Contrato Provisório	Professora	3 anos
Q	40 anos	F	Filosofia	Concursada	Professora	10 anos
R	23 anos	F	Magistério Incompleto	Contrato Provisório	Professora	6 meses
S	20 anos	F	Ensino Médio	Contrato Provisório	Professora Aux.	5 meses
T	39 anos	F	Pedagogia	Concursada	Vice-diretora	3 anos
U	37 anos	F	Pedagogia	Concursada	Supervisora	3 anos
V	25 anos	F	Geografia	Contrato Provisório	Professora	3 anos

FONTE: Entrevistas semi-estruturadas. Período: de 6/11/2006 a 5/12/2006; 13/3/2007 a 4/5/2007

Esclarecemos que o critério adotado para definição dos nossos sujeitos de pesquisa considerou: sua atuação na instituição, cuja proposta havia sido elaborada e aprovada/implementada e, ainda, sua participação no processo de elaboração, conforme indicam os fundamentos teóricos e os preceitos legais/oficiais (BRASIL, 1996a; RIBEIRO, 2004; BRASIL, 2006b KRAMER, 2007), para elaboração de propostas pedagógicas.

¹⁰ Para preservação de suas identidades, os sujeitos são nomeados por letras do nosso alfabeto obedecendo à seqüência M-V, escolhidas aleatoriamente, na ordem cronológica de realização das entrevistas.

Desse modo, inicialmente, tendo em vista resgatar a história de elaboração e implementação da proposta, tomamos como sujeitos, os dez profissionais envolvidos com a educação infantil na instituição. Mas, já com relação ao objetivo de nosso trabalho de analisar as relações entre a proposta pedagógica e as práticas docentes, especificamente, para as observações de sala de aula, tendo como critério contemplar uma turma de cada nível ofertado, definimos como sujeitos, dois profissionais responsáveis por duas turmas, sendo uma do “Nível IV” e uma do “Nível V”, identificados, junto aos demais investigados, como P e Q.

Analisando os aspectos que compõem a caracterização dos sujeitos – Tabela 1 – observamos a predominância do sexo feminino tanto nas funções técnicas como na função de sala de aula, (apenas um sujeito do sexo masculino). A questão de gênero é um aspecto que se faz presente na história da educação em nosso país, principalmente na educação infantil.

A feminilização da função, ao invés de representar de fato uma conquista profissional das mulheres, tem se convertido num símbolo de desvalorização social. O imaginário social foi cristalizando uma representação de trabalho docente destinado a crianças, cujos requisitos são muito mais a sensibilidade e a paciência do que o estudo e o preparo profissional. Em tese, as mulheres seriam mais afeitas a essas ‘virtudes’, portanto, a elas caberia muito bem a função de professoras polivalentes. (BRASIL, 1999b, p. 31).

Embora no contexto atual a compreensão da profissão docente tenha avançado de forma significativa com legislação e políticas específicas de formação, ainda se constitui em um dos desafios a serem superados (KRAMER, 2005b), o qual adquire singularidade específica quando se refere aos profissionais da educação infantil, pelas especificidades da infância – educação de sujeitos em uma fase peculiar de seu desenvolvimento.

Na visão de Kramer (2002) o magistério infantil está associado ao papel social desempenhado tradicionalmente por mulheres, carregado de aspectos afetivos e obrigações morais implicando em que “[...] necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais [...] e não os leva a perceber o poder da profissão.” (KRAMER, (2002, p. 125). Ainda a esse

respeito, Cerisara (1996, apud KRAMER, 2002, p. 125) chama a atenção para a importância da presença masculina na educação infantil:

O movimento que busca a integração e a complementaridade entre feminino e masculino supõe que se abra espaço para que o homem possa lidar com o afeto, o sentimento, a maternagem, assim como para práticas profissionais com feições masculinas dentro das instituições de educação infantil, com vistas a colaborar para a ruptura das discriminações de gênero nas ocupações ligadas ao cuidado e à educação das crianças de 0 a 6 anos e a contribuir para o processo de socialização de meninos e de meninas.

Entretanto, entendemos que a superação desses desafios só será possível conforme Nóvoa (1995), pelo reconhecimento social e legal da profissão e que esta seja identificada, não mais pelos supostos atributos de gênero e sim pela competência, pela formação permanente, pela presença de normas e valores éticos e por um corpo de conhecimentos e de técnicas que instrumentalizem e identifiquem o profissional da educação.

Um outro aspecto observado na Tabela 1 é a predominância dos contratos provisórios entre aqueles que assumem a função de professor (dos dez sujeitos entrevistados, seis são concursados e quatro são contratados provisoriamente, estando exatamente esses quatro no exercício da função docente, o que também se observa quanto ao nível de formação).

Nesse aspecto, os dados divergem da situação apontada por diagnóstico realizado pelo MEC (BRASIL, 1996a) em 25 capitais brasileiras, segundo o qual predominava o concurso público como critério de seleção para professores dessa etapa. A situação detectada na instituição difere, ainda, dos dados de pesquisa realizada no município em questão por Cirino (2002), na qual se verificava, entre os sujeitos envolvidos na Educação Infantil, o ingresso exclusivamente por concurso público.

Quanto ao acesso dos profissionais ao exercício da profissão, a situação diverge ainda do que determina o Art. 67, Inciso I, da LDB (BRASIL, 1996b), sobre o ingresso no magistério público, que deve acontecer “[...] exclusivamente por concurso público de provas e títulos”. No mesmo artigo, a referida lei preceitua que a experiência docente deve ser um pré-requisito para o exercício do magistério. A

despeito disso, observamos na Tabela 1 que a incidência de menor tempo de experiência é verificada entre aqueles que são contratados e que os contratos provisórios ocorrem, tendo sua predominância, nessa realidade, entre aqueles que atuam nas salas de educação infantil.

Esse aspecto merece destaque quanto às implicações que pode ter para a prática enquanto implementação da proposta, posto que são precisamente os educadores que atuam diretamente com as crianças, os responsáveis principais pela relação proposta-prática. As falas dos profissionais N e de V são reveladoras de como essas preocupações são pertinentes:

Porque, às vezes, quando eles mandam um contrato [...] eu gosto muito de questionar... Mas, vocês não querem ensino de qualidade, porque a gente não pensa em um professor que realmente a gente ache que tem essa qualidade? E por que não promover concursos?. (N).

Foi tanto que no primeiro dia, assim... eu me senti perdida! Eu cheguei... ligaram para mim da prefeitura, dizendo que era uma reunião. [...], a sala estava cheia de alunos [...], ia ser o primeiro dia de aula! (V).

Os dados, representativos da realidade do município, demonstram que os avanços na legislação não são materializados de imediato e convida-nos à reflexão sobre as condições objetivamente enfrentadas pelas instituições de educação infantil, notadamente em relação à formação de seus profissionais. Ao se distanciarem dos avanços legais e científicos, que compreendem a criança como ser em uma fase peculiar de seu desenvolvimento e reivindicam um profissional com uma formação singular/específica em função do atendimento a essas especificidades apontam para a necessidade de mudança de concepção em relação ao profissional para esse segmento, quanto à formação e quanto às formas de acesso ao exercício da profissão.

2.2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As Ciências Sociais, [...] possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. (MINAYO, 2007, p. 14).

Nossa pesquisa assumiu os princípios da abordagem qualitativa, entendendo que esta, no âmbito das Ciências Sociais e tratando especificamente dos fenômenos educacionais, identifica-se como de caráter inacabado, com dimensão criativa, autoformadora, e com intencionalidade. (GÓMEZ, 1998).

De acordo com Bogdan; Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem as seguintes características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural; é predominantemente descritiva, reflexiva e interpretativa; enfatiza mais o processo do que o produto; na análise dos dados prevalece a forma indutiva; se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Os autores citados asseveram ainda que “O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994 p. 51).

Assumindo esses princípios como balizadores de nossas ações, optamos, enquanto método de investigação, pelo **estudo de caso** que, segundo Lima (2004, p. 31) “[...] corresponde a uma forma de realizar uma pesquisa empírica de caráter qualitativo sobre um fenômeno em curso e em seu contexto real.” Assim, quando se analisam e interpretam os aspectos apreendidos do contexto, considera-os e relaciona-os à situação específica ou natural que o origina e à problemática a que está relacionado, considerando a história, o contexto atual e todos os elementos possíveis de serem interpretados relacionados ao fenômeno tendo em vista explicar o caso em estudo.

André (2005, p. 33) aponta como grande vantagem da utilização do estudo de caso “[...] a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis.” Estudos desse tipo podem assumir várias características gerais da

pesquisa qualitativa na visão de Lüdke; André (1986), tais como: visam à descoberta, enfatizam a interpretação em contexto, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação, revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vistas presentes numa situação social e utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Para as autoras acima citadas o percurso de investigação na forma de estudo de caso envolve três fases: a) exploratória, caracterizada por ser mais aberta e envolver reformulações nas questões de pesquisa em vista de pontos críticos que vão sendo explicitados; b) ainda exploratória, caracterizada pela inserção mais sistemática do campo, quando já foram definidos, na primeira fase, o campo, os sujeitos e os instrumentos de construção dos dados, que serão sistematizados junto ao campo e aos sujeitos.

Contudo, mesmo nesta etapa, o estudo de caso permite, mediante a necessidade e a dinâmica de construção dos dados, redefinir aspectos que se sobressaem como relevantes os quais não haviam sido percebidos antes, pois que somente se revelaram com o processo de construção e a retratação da unidade de ação específica do caso em estudo; e c) análise e interpretação sistemática dos dados e elaboração do relatório da pesquisa.

Essas etapas não acontecem de forma isolada umas das outras, mas se interpenetram e estão em constante reformulação. O estudo de caso apresenta-se, ainda, com um elevado potencial para conhecer e compreender os problemas escolares e suas relações com outras instituições de nossa sociedade. (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Apesar de na visão de Silva (2002, p. 259), “A diversificação das fontes, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades do trabalho, traz novos problemas ao exigir um exame mais criterioso do material [...]”, Yin (2001) recomenda que no estudo de caso seja adotado o princípio de triangulação de dados, utilizando-se, para isso, fontes variadas de evidências. Instigadas por esses direcionamentos, adotamos como procedimentos: análise documental, entrevistas semi-estruturadas e observações não-participantes com registro em diário de campo, segundo as perspectivas descritas a seguir.

A análise documental, de acordo com Lüdke; André (1986, p. 39) é “[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam, ainda, uma fonte ‘natural’ de informação [...]”, pressupondo o exame de materiais com o objetivo de fundamentar interpretações novas ou complementares sobre o que está sendo investigado. “Uma das características que singulariza a pesquisa documental é a diversidade e a dispersão das fontes que é capaz de reunir.” (LIMA, 2004, p. 113). A análise documental envolveu os seguintes documentos da instituição: a proposta pedagógica para a educação infantil, regimento, registros de planejamentos, diários de aulas e relatórios de duas professoras;

A entrevista não-estruturada é, segundo Lüdke; André (1986, p. 34) “[...] o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz em educação”. Tem como principal característica explorar amplamente o tema em questão sem impor limites à comunicação estabelecida entre o pesquisador e o sujeito pesquisado. (LIMA, 2004).

Em nossas entrevistas optamos por utilizar a gravação em áudio, a qual foi negociada antecipadamente com nossos sujeitos e, após sua rigorosa transcrição, foram apresentadas aos sujeitos, individualmente, para que pudessem atestar a fidedignidade dos registros. A gravação de entrevistas apresenta a vantagem de registrar entonações, hesitações, que são de suma importância para a compreensão e validação do que foi realmente dito pelos sujeitos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Elaboramos um guia prévio (Apêndice B) ao qual os sujeitos tinham acesso momentos antes da realização das entrevistas. Inicialmente, entrevistamos os dez sujeitos que, atuantes como profissionais na escola, tomaram parte – direta ou indiretamente – na elaboração da proposta.

A observação possibilita, segundo Lüdke; André (1986, p. 26) “[...] um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...]” e verificação de sua ocorrência, o que pretendíamos alcançar pertinente à relação entre a proposta e a prática dos professores da instituição. Com esse propósito, buscamos registrar os acontecimentos observados e fomos ampliando-os durante e após as observações por notas de campo, nas quais acrescentávamos comentários sobre impressões acerca dos fatos observados, conforme orientações de Amado (2000).

Foram tomados como objeto de observação, situações do cotidiano da instituição que poderiam ser reveladoras da relação entre a proposta pedagógica e a

prática docente: duas reuniões de planejamentos, duas reuniões de pais e mestres, uma atividade de encerramento do ano letivo e 14 (catorze) aulas nas duas turmas. As observações foram realizadas entre 8 de novembro a 27 de dezembro de 2006 e 12 de março a 4 de maio de 2007.

A escolha das turmas para o procedimento de observação não-participante seguiu o critério de contemplar uma turma de cada nível oferecido dentro da educação infantil na instituição – nível IV e nível V. Em vista de existirem durante o período de realização da pesquisa, duas turmas do nível V, optamos pela turma na qual a professora tinha mais tempo de experiência nessa instituição. Assim, os sujeitos P e Q, responsáveis pelas referidas turmas, tornaram-se conseqüentemente, sujeitos de nossa observação, com os quais fizemos, ainda, uma discussão sobre os registros das primeiras observações para lhes darmos uma idéia acerca de como estávamos procedendo e colocamos os demais à sua disposição.

O diário de campo foi o instrumento mediante o qual registramos nosso percurso de construção dos dados. De acordo com Meksenas (2002, p. 122) um diário de campo consiste em “[...] um registro de tudo aquilo que o pesquisador presenciou e experimentou no decorrer de seu contato com a unidade investigativa”. Para Bogdan; Biklen (1994) pode ser construído em várias etapas que se aperfeiçoam sucessivamente: palavras-chave, notas de campo, reflexões do pesquisador etc. Para isso, os autores citados recomendam que seja elaborado imediatamente após o final de cada sessão de observação em vista de não se perder o dinamismo e riqueza dos fatos e a ordem cronológica aos acontecimentos, o que buscamos seguir em nosso estudo.

Concomitantemente à definição dos procedimentos de construção dos dados fomos definindo, como procedimento de análise, a técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2006, p. 7) consiste em:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis (sic) em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados [...] oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por essa atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem.

Na visão de Amado (2000, p. 2) “[...] o aspecto mais importante da A.C. (sic) é o fato de ela permitir [...] rigorosa e objetiva representação dos conteúdos das mensagens, o avanço fecundo, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador [...]” Com base nessas definições foi organizado o nosso corpus documental. (AMADO, 2000).

Orientadas por esses fundamentos procedemos à análise e sistematização dos dados, destacando o que foi considerado mais relevante e relacionando com o referencial teórico assumido. Optamos pela organização dos dados em categorias que para Bardin (2006, p. 111) significa “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento [...] com critérios previamente definidos”, devem obedecer às regras de: exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade, e em sub-categorias que podem auxiliar na compreensão e explicitação das categorias. (BARDIN, 2006; AMADO, 2000).

Nessa olhada aos dados, buscamos também seguir o percurso proposto por Alves; Silva (1992) caracterizado como um movimento dialético, em várias direções, das questões para a realidade, desta para a abordagem teórica e desta para os dados, até que a análise evoluísse para pontos significativos, – as categorias e sub-categorias de dados relativos ao tema do trabalho através de um processo de agrupamento e reagrupamento dos dados a partir de pontos comuns, que se evidenciam em indicadores, sendo esses, de acordo com Amado (2000) responsáveis pelo sentido e clareza da comunicação.

De acordo com esses pressupostos, a nossa análise, em vista de responder a questão de pesquisa: “relações entre a proposta pedagógica e a prática docente de uma instituição pública de educação infantil”, ao serem apontados os distanciamentos e aproximações entre a proposta pedagógica e a prática docente são considerados os marcos teóricos assumidos, bem como os condicionantes sociopolíticos e administrativos determinantes dessas relações.

Enfatizamos, em meio a essa discussão acerca dos procedimentos metodológicos, o acolhimento por parte da instituição à pesquisa. Verificamos, em contraste a um discurso corrente, que esta escola se permite o “olhar externo” e percebe a presença do pesquisador como possibilidade de diálogo, enriquecimento, parceria, indicação de alternativas. Esses aspectos podem ser evidenciados no

registro da fala de M, a seguir, quando faz referência à presença do pesquisador na escola:

Eu acho o momento importante. [...], muitas pessoas tem até medo de receber as pessoas na escola. [...] Você tem que abrir a escola para o público, porque a escola [...] Ela é da comunidade. Ela é de quem se propõe a estar nela. [...] Porque você não vai ser uma fiscal, você vai ser a pessoa que vai nos ajudar, colaborar com o nosso trabalho [...]. (M).

A nossa relação com a instituição e todos os profissionais responsáveis pelo nível de educação infantil, foi marcada pela cordialidade, disponibilidade – dentro das possibilidades reais dos sujeitos – e postura ética, muitas vezes até atribuindo à pesquisa um alto potencial de contribuição que está aquém do contexto deste trabalho.

Frente a esses dados iniciais, procedemos à segunda fase da investigação: a imersão mais sistemática no campo-instituição objetivando conhecer sua proposta pedagógica e a prática docente e analisar as relações existentes entre elas. Para isso, se fez necessário construir um marco teórico que fundamentasse nossas reflexões, o que consistiu em um esforço de sistematização que se encontra nos próximos capítulos.

3 CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: entrelaçando contextos e conceitos



3 CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: entrelaçando contextos e conceitos

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos, isto é, por não dizer 'eu', por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora. (LAJOLO, 2001, p. 230).

As ações de elaboração e implementação de propostas educativas destinadas à criança, bem como a reflexão sobre essas ações tem, como fundamento, modos de conceber a criança, a infância e a educação infantil que, por sua vez, são produzidas, juntamente às concepções de homem, sociedade e educação, ao longo da história, na trama das formas de organização social, política e econômica. Nesse contexto, a educação é entendida como prática social cuja intencionalidade é a inserção dos indivíduos na cultura, em um movimento dialético que envolve a possibilidade de manutenção e transformação destes indivíduos e da sociedade.

Portanto, refletir acerca de idéias sobre a criança e sua educação implica compreendê-las como resultantes, em movimento de manutenção e transformação, de acontecimentos históricos e sociais.

Mesmo concordando com a afirmação de Stearns (2006, p. 13) de que “É difícil elaborar histórias bem-feitas sobre crianças. Crianças deixam relativamente poucos registros diretos [...]”, consideramos relevante discutimos os conceitos de criança, infância e das diversas funções atribuídas à sua educação relacionando-os aos marcos históricos que configuram seu aparecimento.

Nessa perspectiva, dialogamos com os precursores do pensamento sobre a infância, cujas idéias estabeleceram os princípios pedagógicos definidores da compreensão acerca da criança e das diferentes formas de intervenção junto a ela ao longo da história. Não pretendemos um resgate linear e estanque – apesar de fazermos referências a épocas e períodos históricos – por compreendermos, tanto a partir da literatura, como da experiência, a coexistência desses conceitos e das ações por eles orientadas, em um mesmo período ou época, e ainda no contexto atual.

Nessa mesma perspectiva, reconstruímos a trajetória de evolução do discurso legal e das proposições oficiais vigentes na atualidade em nosso país que refletem-se em políticas públicas para a área, visando compor um quadro que fundamente a análise que objetivamos realizar.

3.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Se houve sempre crianças, não houve sempre infância.
(SARMENTO, 2001, p. 14).

As concepções de criança e de infância como conhecemos hoje são construções históricas recentes e, de acordo com Barbosa (2006), são categorias relativas, com significações sociais, gerais e imprecisas. A citada autora considera que “[...] a infância não é uma experiência universal, nem natural, de duração fixa, mas está vinculada aos significados dados pela cultura e pela história individual de cada um.” (BARBOSA, 2006, p. 74). Caracterizam-se como resultantes de determinações múltiplas envolvendo contextos dinâmicos: sociais, econômicos, políticos e ideológicos e “Enquanto fenômeno multifacetado, a trajetória da Educação Infantil encontra-se marcada por paradoxos, contradições, dinamicidade e complexidade.” (LOPES et al, 2003, p. 1).

Na visão de Stearns (2006) todas as sociedades lidam e lidaram com a infância e a criança, sendo possível identificar, nessas formas de lidar, tanto características padronizadas, como variações ao longo da história e ainda no contexto contemporâneo. Como padronizações o autor destaca: fragilidade em relação às outras espécies necessitando de cuidados especiais para sua sobrevivência, alguma preparação para o estágio adulto, orientações quanto aos papéis de gênero, entre outros; quanto às variações: diferenciações quanto à duração e ao término da infância, admissão/ou não de trabalho pesado para grande parte de suas crianças, naturalidade quanto à mortalidade infantil enquanto que outras lutam por sua prevenção, imputação ou/não de castigos físicos.

Heywood (2004) aponta as dificuldades dos historiadores em obter materiais que possam servir de fontes sobre infâncias no passado afirmando que por esse motivo “[...] é difícil atingir qualquer precisão com relação ao ritmo das transformações nas atitudes, bem como variações regionais ou socioeconômicas.” (HEYWOOD, 2004, p. 15). Esses aspectos se agravam, segundo o autor, quando se referem a dados sobre a minoria letrada ou a massa menos favorecida das populações, visto que há menos evidências documentadas.

Nesse sentido, para Stearns (2006), antes de termos comentários sobre a criança ou a infância, devemos questionar de que criança e de qual infância estamos falando: das crianças que ajudavam as mulheres na coleta de sementes, nozes e bagos e/ou da infância perambulante das tribos coletoras/caçadoras? Das crianças nobres sendo severamente educadas para preservarem os costumes e riquezas de sua descendência e/ou das crianças vendidas como escravas para ajudar na economia familiar na China clássica? Das crianças que dançavam em rituais religiosos e/ou da infância vivenciada aos cuidados de tutores na Grécia ou em Roma? Das crianças sendo zelosamente amamentadas e educadas por suas mães e/ou da infância vivenciada através de um casamento aos oito anos de idade na Índia? Da infância escolarizada entre meninos e meninas e/ou de crianças trabalhadoras em fábricas insalubres no Japão? Das crianças e suas infâncias em campos de concentração das guerras e do holocausto? Das crianças-soldado na Ásia e na África e/ou da infância defendida pelos organismos internacionais? Da criança como criação do Estado na Rússia e/ou da infância envolvida no trabalho de política social na União Soviética? Das crianças consumidoras e/ou da infância institucionalizada do século XX? Das crianças prostituídas e/ou da infância vivenciada nas ruas, nos sinais de trânsito no século XXI?

Para todas essas perguntas seriam elaboradas respostas diferenciadas para caracterização de crianças e de infâncias. Vemos então, que os sentidos atribuídos à criança e à infância são históricos e essencialmente sociais, marcados pela organização econômica e política e pela cultura de cada povo e lugar.

Sarmento; Pinto (1997, apud BARBOSA, 2006, p. 73) tentam diferenciar os conceitos de infância e criança afirmando que crianças existem desde os primórdios da história da humanidade e que infância é uma construção social “[...] que assinala os elementos de homogeneidade desse grupo minoritário, e as crianças, como

referentes empíricos cujo conhecimento exige atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade [...].”

Áries (1981) defende que o sentimento que nutrimos hoje em relação à criança é muito recente e identifica sua emergência no final do século XVII tomando como base para suas afirmações estudos e observações de iconografias da época. Essa mudança ocorre – de um sentimento de indiferenciação à percepção da criança como diferente do adulto – segundo o autor, influenciada, principalmente, por quatro aspectos: mudança na estruturação familiar, surgimento das escolas – que substituíam a aprendizagem direta como meio de educação – e o movimento de moralização promovido por “[..]. reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado.” (ÁRIES, 1981, p.11).

Para Áries (1981) a infância era reduzida ao período em que o frágil corpo infantil com suas necessidades básicas não conseguia se nutrir, quando adquiria um mínimo de desembaraço físico era imediatamente misturada aos adultos e assim a educação era garantida “[...] pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.” (ÁRIES, 1981, p. 9).

Autores como Freitas e Kuhlmann Jr. (2002); Kuhlmann Jr. (2004); Heywood (2004), Stearns (2006), Costa (2007), entre outros, criticam esses posicionamentos assumidos por Áries (1981), apontando que sendo a infância uma construção social, não apenas cada época, mas cada sociedade e, dentro de uma mesma, cada povo, terá sua forma própria de conceber a infância e de tratar suas crianças. Esses autores ressaltam as contribuições da obra de Áries (1981), contudo, evidenciam a necessidade de considerar fontes mais amplas relativas a cada período histórico e as relações entre os mesmos. Com base nisso, afirmam posições diferenciadas sobre a criança e sua infância.

Nessa perspectiva, Costa (2007) argumenta que os conceitos de infância e de criança envolvem sentimentos de afetividade e de sensibilidade humana de difícil descrição e registro sendo possível percebê-lo somente nas expressões daqueles que o compartilham. Esse aspecto cria alguns entraves à historiografia: “[...] a História registra sempre o que se veste, onde se vive, o que se come, mas dificilmente narra como se ama, especialmente a intensidade e a forma desse amor.” (COSTA, 2007, p. 1). Esse autor identifica sentimentos de infância entre povos que precederam o período da Alta Idade Média, que recebe como herança da

Antigüidade a forte determinação paterna sobre os destinos infantis e a barbárie, contudo, mesmo nesse contexto, é possível perceber manifestações de amor entre pais e filhos. Argumenta que o que existia não era “ausência de sentimento de infância”, mas uma forma diferente de tratar a infância que se justificava dentro do contexto sócio-histórico daquela época.

Para Freitas; Kuhlmann Jr. (2002) podemos compreender a infância e a criança de duas formas: como a representação ou concepção que os adultos fazem sobre o período inicial da vida humana; ou como a vivência real desse período vivido pela criança – sujeito real inserindo dentro de um determinado contexto. Assim, a “[...] infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade”. (FREITAS; KUHLMANN JR., 2002, p. 7).

Kuhlmann Jr. (2004) afirma ainda que infância é um termo genérico e, como outros termos, seu significado é decorrente de transformações sociais e argumenta que a infância é uma condição da criança e precisa ser assim considerada: “As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural e histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento.” (KUHLMANN JR., 2004, p. 31).

Heywood (2004) considera que a infância deve ser compreendida como uma construção social; a criança é uma variável da análise social e que deve ser considerada em relação e em conjunto com outras variáveis, tais como: classe, gênero e etnia; e, a criança deve ser considerada como parte ativa no processo de suas próprias vidas e das vidas daqueles que estão ao seu redor. Assim, afirma que

[...] a criança é um constructo (sic) social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade [...] A infância é, obviamente, uma abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra *crianças*. (HEYWOOD, 2004, p. 21 - 22).

Com base nessas breves considerações é possível inferir que para a compreensão dos conceitos de criança e de infância é imprescindível sua contextualização ao momento histórico em que se situa esse SER criança para que se possa superar a percepção da criança como alguém que será – um vir a ser – e sim percebê-la como sujeito, histórico e social, constituindo e sendo constituída nas trocas reais de sua cultura – entre adultos e crianças; entre crianças e crianças e consigo mesma.

É dessa forma que podemos refletir acerca da criança e de sua educação, tanto nas sociedades primitivas, quando esta tinha um caráter prático, espontâneo, imitativo e comunitário, estreitamente vinculado à organização da vida social – não havendo alguém ou ações especiais para direcioná-la, como nas formações sociais subseqüentes onde as práticas educativas foram se transformando, respondendo às demandas das transformações sociais.

Assim, da Antiguidade Clássica à Idade Média, um elemento comum, presente nas sociedades em relação à educação da criança é que,

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com as quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta. Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual estes faziam parte. [...] a Educação Infantil, como nós a conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato muito recente. (BUJES, 2001, p.14).

É, portanto, concomitantemente a grandes fatos históricos que eclodem, mais intensamente no século XVI¹¹, que vão se redefinir as concepções de homem, sociedade, criança e educação. Dentre esses fatos, podemos destacar: expansão geográfica, queda do dogmatismo, movimentos da Reforma e Contra-Reforma, evolução de ciências como a Biologia, Astronomia e Física, grande evolução da

¹¹ Arruda (1991); Bock; Furtado; Teixeira (2001); Freire (2004).

literatura, ascensão da burguesia mediante reconfiguração das relações econômicas, dentre outros. Essas transformações instauram a evolução do campo científico, renunciando a possibilidade de novos paradigmas de pensamento baseados na racionalidade científica.

O desenvolvimento da ciência em detrimento da predominância dos preceitos religiosos ensejou a sistematização do pensamento pedagógico cientificamente fundamentado. Ao mesmo tempo, acentuam-se as desigualdades sociais envolvendo as crianças: trabalho em locais insalubres, abandono, crianças perambulando pelas ruas, abusos sexuais, criminalidade etc.

Stearns (2006) considera que com o avanço científico cria-se um cenário propício ao desenvolvimento de tendências de reconhecimento da natureza infantil, destacando fatos como a teoria de John Locke de que as crianças são *tabula rasa*, ou seja, têm a “[...] mente vazia, anterior a qualquer experiência, aptas a progredirem com educação cuidadosa” (STEARNS, 2006, p. 87); a emergência do amor filial; a possibilidade de maior movimentação das crianças; diminuição de castigos físicos e do trabalho infantil; diminuição do infanticídio; controle de natalidade e de mortalidade; a ampliação do sistema escolar, entre outros.

Para esse avanço cabe ressaltar os pensadores que se referiram de modo especial à infância como categoria distinta de outras idades humanas e que fundamentaram, com suas idéias, as principais correntes pedagógicas que foram, em meio a fatos políticos e sociais mais amplos, renunciando uma concepção de criança como pessoa e uma educação que respeitasse suas necessidades e potencialidades. Dentre esses, destacam-se Erasmo, Maquiavel, Montaigne, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, entre outros.

A aproximação ao pensamento desses autores justifica-se em função da compreensão do contexto atual em relação às propostas pedagógicas desenvolvidas em instituições de educação infantil, que foram se constituindo, em grande parte, em função das influências desses educadores. Oliveira–Formosinho (2007, p. 7), considera a relevância do diálogo com as pedagogias da infância ao afirmar que estas “[...] transportam uma sabedoria que precisamos escutar com urgência para desenvolver uma outra pedagogia: uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica [...]”.

Um dos pensadores mais influentes que contribuiu para o reconhecimento e valorização da infância foi Jean-Jacques Rousseau, primeiro a afirmar a infância como idade distinta, defendendo o respeito à natureza própria da criança. De acordo com Lopes (2004, p. 2), Rousseau inovou as concepções de seu tempo e permanece influenciando o pensamento atual, pois que concebe “[...] a infância como um tempo com valor próprio, e a criança enquanto ser com necessidades específicas que precisam ser respeitadas [...]”. Os princípios de sua educação são: a natureza como essencial ao homem; a liberdade regida pelas necessidades; e a atividade, pela qual ocorrerá a aprendizagem mediante a experiência direta com os objetos. “A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que são próprias.” (LUZURIAGA, 1977, p. 166).

Rousseau (1999) defendeu a individualidade da criança – renunciando seu reconhecimento como pessoa – o tratamento carinhoso – mas não permissivo – e métodos que alimentassem a chama criativa da natureza infantil. Propôs que a educação da criança fosse realizada em completa liberdade e em contato direto com a natureza, tirando dessa os instrumentos para o aprendizado, nesse sentido afirmou: “Ponde vosso aluno atento aos fenômenos da natureza, depressa o fareis curioso; para alimentar-lhe a curiosidade, não vos apressais jamais em satisfazê-la. Ponde-lhe ao alcance as questões e deixai-o resolvê-las.”. (ROUSSEAU, apud LUZURIAGA, 1977, p. 166).

Outro pensamento influente na construção de uma educação para a infância foi a pedagogia de Pestalozzi, ao defender que todos deveriam ter acesso à educação independentemente de sua classe social, para que através dela o homem pudesse desenvolver todas as suas potencialidades vindo a tornar-se útil à sociedade. Tenta unir os princípios do homem natural de Rousseau com o contexto de sua realidade histórica. (LUZURIAGA, 1977).

Fundou instituições que se destinavam a crianças pobres e órfãs e nelas tentava unir educação e trabalho, renunciando as propostas específicas para a educação de crianças com atividades fundadas no interesse dos aprendizes e em situações da realidade que envolviam conteúdos de música, artes, soletração, geografia e aritmética, ambas adaptadas ao nível de desenvolvimento dos alunos. Em que pese essa idéia, defendia, de modo inovador, que não havia a necessidade de um plano preestabelecido e que a organização das atividades se daria pelo

acompanhamento constante do educador ao grupo de crianças brotando do diálogo e convivência entre elas. (MANACORDA, 2001, p. 264).

Posteriormente, Froebel retoma e amplia a idéia de que a educação deve ser iniciada na infância, compreendendo os primeiros anos de vida como fundamentais ao desenvolvimento do homem, através de atividades diárias, do jogo e do respeito à liberdade. (LUZURIAGA, 1977, p. 202).

Com esses ideais funda o *kindergarten*, que significa “jardim de infância”, primeiras instituições com funções reconhecidas como pedagógicas e específicas para crianças pequenas, nas quais, através de objetos e ocupações intencionalmente elaborados, as crianças, como plantinhas - vão sendo “cultivadas”. (LUZURIAGA, 1977). Segundo Oliveira (2002a) os dons e as ocupações se articulam pela mediação da educadora e são precursores da preocupação com a formação da livre expressão infantil.

No século XX, aumentam as preocupações com as questões sanitárias e com o grande número de crianças órfãs provenientes principalmente dos resultados da Primeira Guerra Mundial, desenvolvendo-se alternativas de atendimento às crianças pequenas em vista de diminuir os altos índices de mortalidade infantil. Santomé (1991, apud BARBOSA, 2006) identifica uma ruptura entre os séculos XIX e XX entre as correntes mais filosóficas e uma geração de autores preocupados com a infância que empreendem a construção de modelos científicos, fundados, notadamente, nos conhecimentos da Antropologia e na Psicologia.

Nesse contexto, destacam-se as iniciativas de Maria Montessori e de Ovídio Decroly. Montessori, ao defender a criação de um contexto especial adequado às possibilidades e necessidades das crianças, com materiais e atividades desenvolvidos com esse propósito, fortalece a idéia dos métodos ativos de educação e de modelos ou programas curriculares específicos para a educação infantil, bem como uma estrutura física, mediante a adaptação do mobiliário e organização do espaço e do tempo às características das crianças, visando sua autonomia e disciplina. (OLIVEIRA, 2002a).

A abordagem montessoriana funda-se em prover a criança de condições de desenvolver-se, desde a mais tenra idade. A criança, na concepção de Montessori, carrega em si potencialidades que podem materializar-se com a intervenção do meio social, do adulto, como se pode ver em sua afirmação:

A criança de 3 a 4 anos deve sentir-se capaz de fazer muitas coisas sozinha: vestir-se, despir-se, sem precisar da ajuda do adulto. Saber executar por si mesma as ações práticas da vida sem que o outro faça por ela, ou esteja à sua disposição. É então que a criança começa a se interessar por atividades intelectuais, e chega a escrever aos 4 anos e seis meses. Isso é tanto mais interessante na medida em que a criança tem consciência e consegue verbalizar essa necessidade: **‘Ajude-me a fazer sozinho’**. (MONTESSORI, 1957 apud ANGOTTI, 2007, p. 104). (Grifos nossos).

Decroly, com base nas concepções psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento, defendia a criança como ser global e um ensino voltado ao intelecto infantil de forma concreta e ativa orientado pelas necessidades fundamentais do homem organizado em “centros de interesse” articulados com essas necessidades. Defendia, ainda, a rigorosa observação das crianças para que essas fossem organizadas em turmas homogêneas. (OLIVEIRA, 2002a).

As contribuições de Celestin Freinet, em meados do século XX também foram significativas para a educação da criança pequena. Para Freinet, a educação das crianças deveria respeitar sua espontaneidade, seus ritmos e sua autenticidade. Sua metodologia envolve uma série de estratégias que tinham por base a experiência da criança com os objetos de conhecimento, fossem conteúdos científicos, habilidades, atitudes, valores etc. (OLIVEIRA, 2002a).

Todos esses estudiosos contribuíram, cada um a seu modo, embora suas propostas se diferenciasssem em alguns aspectos, para a construção da visão contemporânea da criança e de sua educação. Atualmente, reconhece-se a criança como pessoa concreta e ser humano em fase de desenvolvimento intenso, ao mesmo tempo marcada pelas características da espécie humana e pelo meio sociocultural em que vive. Diferente do adulto, com especificidades que marcam sua relação com o mundo e do mundo com ela. Dentre essas especificidades, destacam-se:

- a) a vulnerabilidade/dependência do adulto em vários aspectos – físicos, cognitivos, afetivos;
- b) a capacidade/competência para aprender e se desenvolver (desde que em condições adequadas);
- c) a capacidade de produzir cultura, principalmente vinculada à ludicidade; a globalidade – as crianças estão “inteiras”, a cada momento, em todas as suas

dimensões: afetiva, cognitiva e motora, não sendo, portanto, possível, setorizá-las; seccioná-las em algumas dessas “partes”, ou seja, priorizando um ou outro aspecto, em detrimento dos demais. (ZABALZA, 1998; KRAMER et al, 2006).

Essa compreensão atual é denominada por Dahlberg; Moss; Pence (2003, p. 70) como “[...] um novo entendimento da infância e das crianças, também referido como ‘novo paradigma da sociologia da infância’”. Para esses autores, nessa perspectiva,

[...] a infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente [...] é sempre contextualizada em relação ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71).

Esses autores chamam ainda a atenção para a possibilidade e a necessidade de se reconhecer, mediante a produção científico-cultural da contemporaneidade, a criança como co-constutora de conhecimento, identidade e cultura. Assim, contra uma concepção da tradição moderna de criança apenas fraca, incapaz, pobre, passiva, dependente, incompleta e isolada, as contribuições científicas de diversos campos, notadamente a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia apontam para uma perspectiva interacionista e construcionista de criança que a concebe como rica, ativa, capaz, competente, potente, participante, com direito e voz, que se desenvolve na interação com os adultos e outras crianças de seu meio, numa relação de trocas produtivas, não apenas reprodutivas.

É a partir dessa forma de conceber a criança e a infância que se afirma a função da educação infantil como sendo de educar–cuidar, ou seja, assegurar condições em que as crianças possam, enquanto seres concretos e singulares, terem suas necessidades atendidas e suas capacidades possibilitadas a partir de sua inserção no universo das práticas da cultura, mediante a intervenção do adulto, de modo a poderem desenvolver plenamente seu potencial humano e social. Desse modo, a educação infantil tem uma função pedagógica, mediadora da relação entre a criança e a cultura, possibilitando suas aprendizagens e seu desenvolvimento.

Para que essa compreensão se constituísse, foram igualmente importantes, os estudos da Psicologia, notadamente, as teorizações acerca de como as crianças aprendem e se desenvolvem. Tais concepções se revestem de fundamental importância, tanto na elaboração de propostas, enquanto intenções e ações – documentadas e/ou não; conscientes/assumidas ou não pelos sujeitos que as realizam – que envolvem, desde os princípios/fundamentos que orientam a prática, como também proposições didáticas que orientam a organização do cotidiano das instituições e dos sujeitos que dela fazem parte: os adultos - profissionais e famílias e as crianças-aprendizes, considerando que a finalidade última das instituições educacionais é educar – promover transformações nos sujeitos a partir da promoção de aprendizagens que geram desenvolvimento.

3.2 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

No âmbito das teorizações acerca de como as crianças se desenvolvem, como adquirem novos modos de funcionar psicologicamente, as mais significativas são as de Piaget, Vigotsky e Wallon referente ao modo de como as crianças aprendem e se desenvolvem e do papel do meio social – da educação – nesses processos.

Os três autores observaram as crianças, desenvolveram procedimentos de caráter clínico e experimental, levantaram hipóteses, escreveram relatórios, textos, argumentações. Elaboraram teorias. Falaram da inteligência, do jogo, do pensamento e da linguagem, dos afetos, da representação, de imaginação, da consciência. (SMOLKA, 2002, p. 10).

As contribuições de Jean Piaget centram-se na compreensão de como se processa o desenvolvimento mental, enfatizando quatro fatores como sendo responsáveis pela psicogênese do intelecto infantil: o fator biológico – crescimento orgânico e a maturação do sistema nervoso; o exercício e a experiência física – adquiridos na ação empreendida sobre os objetos; as interações e transmissões

sociais – que se dão através, basicamente, da linguagem e da educação; e a função auto-reguladora da equilibração que se processa como um movimento espiral de assimilação e acomodação das ações cognitivas. (PIAGET, 2006).

De acordo com Manacorda (2001, p. 327), Piaget considera que a “[...] a inteligência nasce da ação do sujeito [...] sobre os objetos. [...] não é pré-formada nem nos objetos nem no sujeito, mas é construída pelo sujeito na interação com a realidade”. Ou seja, na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento da mente resulta de inter-ações entre o sujeito e o meio (os objetos da cultura) em que essas ações recíprocas são desencadeadas por condições existentes no meio social, em termos de desafios para conhecer e acesso aos conhecimentos.

As idéias de Piaget (2006) contribuíram de modo especial para a construção de uma compreensão acerca de como a criança pequena se relaciona com o mundo e o entende, afirmando a existência de uma “lógica infantil” caracterizada, nos dois primeiros anos de vida, por esquemas de ação essencialmente sensório-motores, dada a falta de simbolização e, dos dois aos sete anos, por uma estrutura mental intuitivo-simbólica. Para Piaget (PIAGET; INHELDER, 2006) a partir da emergência da função simbólica, a criança torna-se capaz de internalizar as ações e expressá-las através de representações: imitação, jogo (brincadeira), imagens mentais, desenho e linguagem oral. A partir de suas idéias, essas formas de relacionar-se com o mundo tornam-se centrais na elaboração de programas/propostas de educação infantil.

Nessa perspectiva, a criança, à medida que amadurece organicamente e que é estimulada pelo meio social a realizar experiências nas quais constrói, ativamente, seu conhecimento, irá evoluindo na sua inteligência.

A perspectiva da teoria sociointeracionista ou histórico-cultural de Vigotsky (2005) privilegia o papel do meio social ao qual a criança pertence em seu desenvolvimento psicológico. Para Vigotsky (2005) o desenvolvimento das funções mentais tipicamente humanas na criança resulta de sua inserção na cultura, através de interações sociais nas quais, mediado pelos outros e pela linguagem, cada indivíduo internaliza (reconstrói internamente) de modo singular, o patrimônio sociocultural, ou seja, as práticas da cultura.

O desenvolvimento infantil é, assim, encarado de forma prospectiva, sendo impulsionado pelas aprendizagens e estas, pelas intervenções do meio social. Vigotsky (2005) identifica dois níveis de desenvolvimento, cujo conhecimento deve

subsidiar a intervenção educativa: nível real – correspondente às funções mentais já consolidadas na criança e o nível potencial – referente àquelas ações, cujas funções determinantes encontram-se ainda “em brotos”, podendo ser desenvolvidas à medida que a criança, com a ajuda de outros mais experientes, consegue agir em nível mais elaborado e, mediante essa ação, consolidar as funções emergentes. O espaço entre esses dois níveis é designado por Vigotsky (2005) como “zona de desenvolvimento proximal” e apontado como campo privilegiado para intervenção pedagógica, considerada como criadora de condições de avanço.

Vigotsky (2005) chama a atenção para o caráter intencional e sistematizado que a intervenção pedagógica deve assumir, pondo em relevo o papel da escola e do professor no desenvolvimento mental das crianças, afirmando sua capacidade de aprender, desde que lhes sejam oportunizadas condições de possibilidades. Nesse âmbito, Vigotsky (2005) destaca especialmente o papel da linguagem, evidenciando que antes de constituir-se como função do sujeito falante, ela é uma produção dos homens e uma prática social, exercendo um papel central no desenvolvimento cognitivo infantil, sistematizando suas experiências e reorganizando os processos mentais, numa relação de interdependência com o pensamento. (VIGOTSKY, 2005).
Para o autor:

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VIGOTSKY, 2005, p. 38).

A abordagem de Henri Wallon, também interacionista, parte da perspectiva de que não é possível elaborar uma teoria da pessoa completa, pois a pessoa está sempre em processo, em mudança, é agora e, ao mesmo tempo, não é. Por isso buscou compreender os modos de formação da personalidade nas condições concretas e contextualizadas em que esse processo ocorre envolvendo de forma integrada os aspectos afetivo, cognitivo e motor. (GALVÃO, 2005).

Wallon (1995) enfatizou as dimensões social e emocional na gênese do psiquismo humano, afirmando o papel do outro na formação do psiquismo da criança. Segundo suas idéias:

A vida intelectual pressupõe a vida social. Seus instrumentos indispensáveis, entre os quais cabe destacar, em primeiro lugar a linguagem, implicam a existência de um meio humano no qual foi necessário que se elaborassem para serem comuns a todos. Entre suas condições iniciais, figura a vida emocional, primeiro terreno das relações interindividuais da consciência. Com a emoção surge a atividade que já não é resposta direta do organismo aos estímulos do meio, mas a configuração plástica do aparato psicomotor propiciada por situações exteriores. (WALLON, 1985, apud SMOLKA, 2002, p. 33).

Na abordagem walloniana o desenvolvimento humano é uma construção progressiva, determinada pela apropriação, pelo sujeito, das produções culturais, dentre elas, a linguagem e o conhecimento. Esse processo é marcado por rupturas e movido por conflitos que envolvem quatro campos de funcionamento mental: a afetividade (emoções, sentimentos, paixões); o movimento (ato motor); a inteligência ou conhecimento e a pessoa (o eu). A predominância e alternância desses campos na relação sujeito-meio social determinam estágios definidos de desenvolvimento psicológico, que marcam o modo como, a cada fase, as crianças se relacionam/se expressam no meio em que vivem. (WALLON, 1995; GALVÃO, 2005).

Essas idéias, junto às demandas do contexto social foram tecendo as bases para a definição de formas de atendimento à criança e, conseqüentemente, de um currículo para educação da criança pequena em instituições de educação infantil, tanto no mundo, como, mais especificamente, em nosso país.

3.3 EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, a educação da criança pequena emerge com funções e formas que evoluem movidas pelas transformações sociais, econômicas e políticas que ocorreram em todo o mundo e internamente. Assim, de forma similar ao que ocorreu

na Europa, as primeiras formas de atendimento eram em arranjos institucionais destinados a acolher crianças desamparadas tinham forte teor assistencialista (PINHEIRO, 1998; OLIVEIRA, 2002a). A inserção da mulher no mercado de trabalho gera uma maior demanda por alternativas de cuidados e educação das crianças pequenas, ancorada tanto na reivindicação por condições de trabalho para os pais, como no avanço do conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e do papel de meios sociais favoráveis.

Especificamente no Brasil, alguns fatores são determinantes para o desencadeamento das formas de intervenção junto à infância. Assim, desde a abolição da escravatura, a migração das populações rurais para a zona urbana, a emergência de um discurso de um ideário liberal com vista à construção de uma sociedade moderna e de um discurso médico a respeito da assistência à infância, dos preceitos escolanovistas¹² provenientes da Europa, entre outros, um conjunto de fatores vai desencadear “[...] a criação de creches, asilos e internatos [...]” destinados a cuidar da população pobre. (OLIVEIRA, 2002a, p. 92). Paralelamente, em 1875, é criado o primeiro jardim-de-infância em São Paulo, com o intuito de atender crianças de classes mais favorecidas.

Comentando sobre esse contexto e, especificamente, o Movimento da Escola Nova, Kramer (2003a; 2005a) esclarece que esse movimento, dentre outros, que provinham dos Estados Unidos e Europa, tinham seus preceitos baseados na Psicologia do Desenvolvimento, destacando-se, entre outros aspectos, a valorização dos interesses das crianças e do caráter lúdico nas atividades a serem desenvolvidas, adverte, ainda, que:

Embora os discursos dos educadores da Escola Nova não se referissem, no contexto da década de 20, às crianças de zero a seis anos, os mesmos tipos de discursos surgirão, anos mais tarde, em defesa da educação pré-escolar. (KRAMER, 2003a, p. 55).

¹² Movimento de renovação educacional publicado em 1932, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por vários intelectuais da época, propunha a renovação e reformulação das bases pedagógicas da Escola Tradicional. (GHIRALDELLI JR., 2006).

As demandas decorrentes da crescente urbanização, da industrialização e do crescimento do trabalho feminino agravavam a situação de abandono das crianças levando as mães operárias a buscarem alternativas de atendimento para seus filhos enquanto trabalhavam. Surgem, nesse contexto, as mães “criadeiras” ou “fazedoras de anjos”, assim nomeadas pelo alto índice de mortalidade infantil que se verificava em vista das condições inadequadas a que eram submetidas as crianças.

Com a Consolidação das Leis de Trabalho – CLT/1943, movimentos feministas e reivindicatórios, desenvolvimento do conhecimento científico, bem como instalação de organismos internacionais relacionados à infância, entre eles: Organização Mundial de Educação Pré-Escolar-OMEP e o Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF (SOUZA, 2000), ampliaram o debate em torno da assistência e educação da infância. Contudo, até esse momento, as formas de intervenções junto às crianças pequenas eram iniciativas paliativas, compreendidas ora como compensatórias de carências familiares – havendo aí uma culpabilização das famílias – e/ou como um favor concedido pelos patrões às mães operárias, e ainda de caráter assistencialista ou religioso. (OLIVEIRA, 2002a).

Nessa história, cabe citar o período do regime militar, a partir de 1964, quando foram desenvolvidas várias propostas ligadas, tanto aos órgãos de assistência social e jurídica como a setores educacionais. Mas, essas iniciativas são isoladas e não referendadas legalmente de modo significativo. Somente nos anos de 1970, é que se registram iniciativas expressivas de expansão do atendimento à criança, movidas por diversos fatores – econômicos, políticos e sociais, articulados, ao mesmo tempo, às relações externas de alinhamento da política governamental às exigências dos organismos internacionais, e às demandas internas dos movimentos sociais organizados que reivindicavam condições de trabalho para a mulher e educação para as crianças. Mas, essa expansão se fez em âmbito essencialmente quantitativo, caracterizada pelo aumento do atendimento a baixo custo e com cunho marcadamente assistencialista e compensatório. (ABRANTES, 1987; ROSEMBERG, 1999).

Entre essas iniciativas/propostas citamos a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar, criada em 1975 e o Projeto Casulo, criado em 1977, que se propunha a oferecer cuidados e educação às crianças carentes. Dessa forma, permaneciam coexistindo várias formas de intervenções: “[...] nos parques que atendiam filhos de operários e nas creches que cuidavam das crianças de famílias de baixa renda,

propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo para crianças eram adotadas pelos jardins-de-infância onde eram educadas as crianças de classe média.” (OLIVEIRA, 2002a, p. 110).

Nesse contexto, as modificações nas relações de trabalho, o avanço das pesquisas em psicologia e educação, o fim da ditadura militar, a luta pela ampliação da escola pública, bem como os movimentos feministas, culminam com a instalação da Constituinte em 1988, quando os movimentos sociais em defesa da infância exercem forte pressão para que a educação infantil fosse nela incluída como um direito da criança. Tais reivindicações se efetivam na promulgação da Constituição Federal de 1988, que responde parcialmente ao movimento internacional de políticas públicas voltadas à valorização da infância e ao contexto de enfrentamento dos problemas educacionais identificados por ocasião da elaboração do Projeto Principal da Educação¹³ (PPE/1981-2001) nos países da América Latina e do Caribe. Outro fato de relevante importância foi a realização da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien/1990.

Com relação às funções atribuídas à educação infantil, Souza (2000) aponta que essas encontram-se implícitas ou explícitas nas diversas formas de intervenções: assistencialista-custodial na forma de asilo, guarda, refúgio, proteção, depósito; compensatória como correção de desvios da estrutura socioeconômica; preparatória como antídoto contra o fracasso escolar nos anos subsequentes; substituto e/ou complemento da família; antecipação da escola; função intrínseca de educação e assistência. Kramer; Abramovay (1987) acrescentam a função pedagógica, de ampliação do universo cultural da criança.

Ressaltamos que essa diversidade de funções não é estanque em relação ao tempo e lugar; elas coexistem em tempos históricos e espaços sociais e ainda que, mesmo quando não assumidas as intenções educativas das instituições, independente de suas denominações, todas são instituições educativas com potencial de contribuir positiva ou negativamente para o desenvolvimento das crianças pequenas. Esse argumento encontra eco nos estudos de Kuhlmann Jr. (2004) quando afirma que desde sua criação as intervenções desenvolvidas para atender crianças têm intencionalidade educativa. Para o autor (KUHLMANN JR.,

¹³ Aprovado em 1981, no México, durante a Conferência Regional de Ministros de Educação e de Ministros de Planejamento Econômico, estabelece princípios, fundamentos e metas a serem alcançadas em vinte anos para enfrentamento e superação do cenário educacional dos países da América Latina e Caribe. (CABRAL NETO; CASTRO, 2005).

2000, p. 53) “As pesquisas que vimos realizando há vários anos mostram que, inequivocadamente, crèche e pré-escola se constituíram historicamente como instituições educacionais.”

A educação infantil é assim definida na Constituição Federal (BRASIL, 1988), ratificada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n. 8.069 (BRASIL, 1990), e finalmente na LDB (BRASIL, 1996b), é inserida como a primeira etapa da educação básica, tendo como função indissociável o cuidar–educar. Afirmando tanto uma função educativo-pedagógica para o atendimento à criança de zero a seis anos, superando as visões restritivas historicamente associadas a esse atendimento, como uma concepção de criança enquanto pessoa concreta, com necessidades próprias contemporâneas a sua existência e não vinculadas a um futuro ou um “vir a ser”.

Contudo, como já afirmamos anteriormente, esses avanços não ocorrem de forma linear, mas permeado por tensões, avanços e retrocessos, que coexistiram em um mesmo período e ainda coexistem na contemporaneidade – em se pese esse reconhecimento legal, oficial e científico – demonstrando que nem sempre o discurso teórico e legal se transformam em ações concretas, caracterizando o campo da educação infantil como movimento de tensões e resistências, pois que: “As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção [...]” (KUHLMANN JR., 2004, p.16).

Nesse contexto de amparo legal e de intensa movimentação científica em torno de políticas públicas de atenção à infância, o MEC, inicia um processo de discussão que conta com a participação de várias entidades representativas em prol da elaboração de uma política nacional de educação infantil. Esse movimento elabora e publica diagnóstico sobre a educação infantil no Brasil, que afirma a insuficiência de dados sobre esse nível educacional, a significativa expansão do atendimento sem vinculação ao sistema oficial, a desvalorização e baixa formação dos profissionais que atuam na educação infantil, como também inexistência de currículos e propostas pedagógicas, sendo tais aspectos, indicadores da baixa qualidade do atendimento. (BRASIL, 1994, apud KISHIMOTO, 2002).

Essas discussões têm por base um conceito de criança e de infância como historicamente determinado pelo contexto sociocultural e político que, à medida que

vai sendo construído, vai definindo o “lugar” ocupado pela criança dentro da história da humanidade, bem como “o que e o como” devem ser produzidos como bens culturais e materiais para ela (a criança), destinatária em potencial desses “bens”. Entre esses “bens” inserem-se as instituições de educação infantil, as quais pelas especificidades da criança, devem se configurar em ambientes-espacos que contemplem a indissociabilidade do cuidado e educação da criança pequena.

A partir dessa compreensão, as instituições de educação infantil devem incorporar, de forma indissociável, o educar e o cuidar em ações que implicam intencionalidade e sistematicidade de modo a possibilitar às crianças se apropriarem – de modo singular – dos saberes e fazeres culturais que constituem seu desenvolvimento pessoal e social enquanto ser da cultura. O educar, refere-se às situações de aprendizagens orientadas, com intencionalidade educativa proporcionando interações intrapessoais e interpessoais auxiliando o desenvolvimento das capacidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas; o cuidar, aponta para a identificação das necessidades básicas da criança referente aos aspectos biológicos, de alimentação, de higiene, de segurança, permeados por uma dimensão afetiva e relacional que possa gradativamente ampliar a independência e autonomia da criança. (BRASIL, 1998b).

Essas concepções – de criança, infância e de educação infantil – construídas e conquistadas historicamente de forma a respeitar os direitos e singularidades da criança, apontam para o desafio de organizar e implementar ações educativas dentro do espaço de cada instituição, em vista de possibilitar o desenvolvimento das potencialidades infantis, o respeito a sua cultura e ao mesmo tempo sua inserção nessa cultura.

Os discursos teóricos e oficiais que abordamos propõem que um dos fatores determinantes da realização destas ações nas instituições, ou seja, do cumprimento de sua função social de educar-cuidar é a construção de propostas pedagógicas que funcionarão como instrumento orientador da ação educativa. Em que consistem propostas curriculares ou pedagógicas para educação de crianças? A reflexão que sistematizaremos a esse respeito encontra-se no próximo segmento do nosso trabalho.

4 PROPOSTA PEDAGÓGICA/ CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



4 PROPOSTA PEDAGÓGICA/CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desafio que permanece é o de delimitar o que é específico da educação infantil. Como traduzir intenções, realizar e promover interações de modo sistematizado em um projeto educacional e pedagógico para educação infantil? Como fazer isso de modo simples e, ao mesmo tempo, claro? (MACHADO, 2004, pp. 6 – 7).

A teorização que vimos empreendendo nos permite depreender que a proposta pedagógica, como o próprio vocábulo “pedagógico” invoca, está sempre articulada com a prática docente, ou seja, com o fazer do educador, na medida em que tal fazer, como propõe Gauthier et al (1998) é realizado com base em saberes, dentre eles, aqueles que envolvem as finalidades educativas, os programas curriculares, as especificidades das disciplinas e dos sujeitos a que se destinam.

Evidencia-se, em toda a sistematização teórica, bem como na análise de documentos, a relevância da existência de propostas pedagógicas para orientar o dia-a-dia das instituições de educação infantil na perspectiva de cumprirem sua função eminentemente educativa. Por outro lado, sabemos que a elaboração (seu processo e produto) de um documento-proposta não significa necessariamente sua materialização em ações cotidianas. As relações entre currículo e proposta pedagógica, bem como os fatores que podem ser articulados com o caráter de tais relações compõem-se em questões a serem investigadas, no que consiste nosso problema e objetivo de estudo no âmbito específico da educação infantil.

Como conseqüência das transformações sociais que marcaram a Europa nos séculos XVIII e XIX foram surgindo arranjos alternativos para o segmento infantil – crianças abandonadas, órfãs, vítimas da pobreza e de maus-tratos. Eram as *charity schools* ou *dame schools* ou *écoles petites* na Inglaterra, França e outros países. Tais arranjos, com finalidade assistencialista, tinham cunho filantrópico e religioso, a partir das entidades que os mantinham. Mas, mesmo assim, tinham uma “proposta” ou um “currículo” traduzidos nas ações cotidianas vividas por adultos e crianças que, ao constituírem as condições possibilitadas às mesmas de relacionar-se com a cultura, consistiam em sua educação.

Essas primeiras instituições, embora não tivessem uma proposta educativa formal, atendiam um demasiado número de crianças por turma e basicamente ensinavam cantos, memorização de rezas e trechos bíblicos o que impunha atividades de pré-escrita e pré-leitura. Como a grande maioria das crianças era proveniente de classes desfavorecidas essa forma de intervenção contribuía para “[...] o ensino da obediência, da moralidade, da devoção e do valor do trabalho, havendo, assim, uma proposta educativa e um ‘currículo’”. (OLIVEIRA, 2002a, p. 61).

Como advertem Spodek; Brown, (1998, p. 15):

Os programas educativos para a infância que se desenvolveram nos séculos XVIII e XIX foram concebidos antes do estudo científico do desenvolvimento humano. Já as experiências propostas do século XX [...] baseavam-se [...] em concepções psicológicas relacionadas com o impacto das experiências no desenvolvimento das crianças.

Os primeiros modelos curriculares para a infância, situados antes do século XX, encontram-se presentes desde as “escolas de tricô”, na França, fundada por Frederick Oberlin, por volta de 1767. O programa se centrava na oralidade, mas também incluía exercício físico, jogos, trabalhos manuais e aprendizagem da história e da natureza através de imagens.

A “escola infantil”, na Escócia, criada por Robert Owen, em 1816 era organizada em três níveis e atendiam alunos de 3 aos 20 anos. A educação infantil, que compunha o primeiro nível, atendia crianças de 3 aos 6 anos, que aprendiam a ler, escrever, aritmética, geografia, história, costura, dança e música. Sua proposta não se baseava em nenhuma teoria, mas tinha como princípios: a aprendizagem pela razão, que a escola deveria ser um lugar de prazer e que não deveria praticar castigos físicos.

Além dessas experiências, os “jardins-de-infância”, na Alemanha, criado por Friedrich Froebel, em 1873, apresentavam uma proposta bastante estruturada em seus princípios, objetivos, conteúdos e atividades, cujos componentes já foram descritos anteriormente, em que se destacam, além do desenvolvimento de habilidades mentais e manuais, o estudo da natureza, da língua e da aritmética; os jogos e as canções também eram valorizados nessa proposta. (SPODEK; BROWN, 1998; OLIVEIRA, 2002a).

No século XX, destacam-se as experiências propostas por Montessori, já fundamentadas nas proposições da Antropologia e da Psicologia e com uma proposta educativa assumida e um modelo curricular altamente estruturado, ao qual já fizemos menção anteriormente, em que se evidencia o princípio da educação pelos sentidos, ou seja, pela experimentação da criança visando o desenvolvimento da linguagem, dos conceitos, da habilidade de raciocínio e do conhecimento sobre a natureza e o meio social, bem como da autonomia e disciplina. Nesse programa, “[...] o professor preparava o meio, de forma que a criança pudesse procurar novas experiências que alimentassem seu desenvolvimento.” (SPODEK; BROWN, 1998, p. 17).

Luzuriaga (1977) também identifica no século XX, uma outra tendência que se acentua entre guerras e revoluções, e que em certo sentido, apressa as grandes reformas educacionais nos países europeus e americanos e impulsiona decisões em nível mundial em relação ao contexto da infância e da institucionalização de sua educação: a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança, de 1989, que ensejam a compreensão da criança como sujeito de direitos e a criação de órgãos internacionais para articulação de políticas entre os países, dentre eles: a criação da Organização das Nações Unidas – ONU, em 1945. (BARRETO, 1995; OLIVEIRA, 2002a).

Nesse contexto, segundo Spodek; Brown (1998) intensificou-se a discussão acerca do desenvolvimento da criança e do papel do meio social nesse processo, desencadeando o surgimento de programas para sua educação, sendo possível identificar, nos anos de 1970, abordagens diversas “[...] que podiam ser classificadas em quatro categorias gerais: (1) programas Montessori, (2) programas behavioristas, (3) programas de educação aberta e (4) programas construtivistas”. (SPODEK; BROWN, p. 26).

Na contemporaneidade, é possível identificar propostas curriculares reconhecidas como de referência, cujas origens encontram-se nesses modelos curriculares citados e cujos componentes atendem às demandas histórico-sociais e ao avanço científico. De acordo com Kuhlmann Jr. (1999, apud BARBOSA, 2006, p. 86),

[...] as propostas educacionais para a pequena infância podem variar de uma proposta educacional para a submissão até a articulação de propostas educacionais que levem à vivência de experiências ricas e diversificadas em um lugar de vida e emancipação; de um espaço de jogo e recreação a uma proposta fechada associada à escola, com o objetivo de preparar as crianças para a escolaridade posterior.

Dessa forma, definir uma proposta pedagógica para educação infantil é, entre outros aspectos, articular seus princípios e fundamentos com a organização curricular – currículo entendido numa perspectiva ampla, dialética – enquanto elo mediador das ações educativas e relações com a construção do conhecimento, da realidade e das interações infantis.

Diante da diversidade de nomenclaturas referentes ao conjunto de princípios e proposições didáticas destinadas a organizar o fazer diário das instituições de educação infantil, julgamos pertinente sistematizarmos uma discussão que possa nos orientar neste estudo.

4.1 CURRÍCULO, PROPOSTA CURRICULAR, PROJETO OU PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: discutindo (in)definições

Embora seja reconhecido pelo campo teórico que, mesmo quando não assumidas enquanto tal, as intervenções institucionais junto às crianças sempre tiveram um caráter educativo (KUHLMANN JR., 2004), no contexto atual, é consensual a compreensão, seja no plano teórico, quanto na legislação e nos documentos oficiais, de que as ações desenvolvidas nas instituições de atendimento à criança pequena implicam a assunção da intencionalidade educativa e a sistematicidade de sua organização, o que deve estar expresso, tanto em sua proposta pedagógica/curricular ou, quanto em suas práticas.

À medida que fomos adentrando nas teorizações relativas às propostas pedagógicas na educação infantil, constatamos que sua discussão envolve, as questões relativas ao currículo e, no contexto desta pesquisa, o currículo para educação infantil, o que nos leva a sistematizar, uma reflexão teórica acerca das

concepções de currículo e suas significações no contexto da produção teórica voltada para essa temática.

Etimologicamente, a palavra “currículo” vem do latim *currere* que significa “correr” registram-se os substantivos *cursus* (carreira, corrida) e *curriculum* que tem o plural *curricula*, carreira em forma figurada. Berticelli (2001), alerta que ao buscarmos a origem da palavra currículo, na forma como a entendemos hoje – na dupla dimensão de documento escrito e daquilo que é educativo – mergulhamos num emaranhado semântico e histórico que de forma muito lenta vem sendo esclarecido, e como contribuição nessa trajetória indica a seguinte definição enciclopédica:

Currículo, do ponto de vista pedagógico, é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar seja alcançada certa meta, proposta, fixada em função de um planejamento educativo. Em perspectiva mais reduzida, indica a adequada estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber, de modo a facilitar seu aprendizado em tempo certo e nível eficaz. (Enciclopédia Mirador Internacional, apud BERTICELLI, 2001, p. 161).

As questões relativas a currículo – conceito, natureza, história, função, aspectos constitutivos – têm sido objeto de estudos de diversos autores que as focalizam de diversas perspectivas. Entre esses estudos podemos citar, como mais significativos, os de Coll (1998); Sacristán (2000); Costa (2001); Moreira (2003; 2005); Ribeiro (2004); Moreira (2006); Silva (2007); entre outros. Nesses estudos, como já nos alertava Berticelli (2001) percebemos a preocupação em buscar uma definição para o termo “currículo”, em vista da ambigüidade semântica proporcionada historicamente pelo termo, bem como por compreenderem que a possível definição/aproximação conceptual incorre sempre em uma redução, pois que se insere dentro de um determinado contexto histórico e social e envolve concepções, valores e posições políticas que são assumidas por cada autor.

De acordo com Silva (2007), ao tentarmos definir o significado de currículo teremos sempre uma redução, pois qualquer definição que adotarmos nos revelará apenas o que uma determinada teoria ou concepção de currículo pensa que seja o currículo. Dessa forma, a busca pela resposta ontológica, o “ser” do currículo será

sempre uma resposta histórica, ou seja, o que em determinado contexto histórico uma teoria do currículo defende como tipo de ideal de conhecimento a ser ensinado em detrimento de outros. Nas palavras do autor:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados. (SILVA, 2007, p. 15).

Outro aspecto importante levantado pelo autor acima citado é que em toda teoria de currículo está subjacente uma concepção de homem, de sociedade, a qual definirá o tipo de conhecimento que deverá ser ensinado para que aqueles indivíduos venham a tornarem-se desejáveis e úteis àquela sociedade – o ideal humanista, o modelo competitivo neoliberal, o ideal de cidadania do estado-nação, o indivíduo crítico das teorias educacionais críticas – constituindo-se, dessa forma, em questão de identidade e de subjetividade, bem como em questões de poder ao delimitar o tipo de conhecimento a ser ensinado, o qual buscará ativamente obter e manter a hegemonia de seus preceitos, contribuindo sobremaneira para definir o que somos e aquilo no que nos tornaremos.

A partir dessa compreensão podemos afirmar que todas as teorias educacionais, embora não sejam assim nomeadas, são teorias do currículo. Os estudos na área (GIROUX, 1986; MOREIRA, 2001y; APPLE, 1989; COSTA, 2001; SILVA, 2004;) definem as teorias do currículo como: tradicionais¹⁴, críticas¹⁵ e pós-críticas¹⁶.

¹⁴ Apregoam a neutralidade da prática educativa e contribuem para uma maior aceitação do *status quo*, centram-se em questões técnicas: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos etc.. (SILVA, 2007).

¹⁵ Argumentam a não neutralidade do ato educativo e questionam as escolhas curriculares. Enfatizam conceitos como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência etc.. (SILVA, 2007).

¹⁶ Enfatizam o conceito de discurso em detrimento do conceito de ideologia. Questiona-se a si mesma e compreende que as diferenças não podem ser concebidas separadamente das relações de poder. Tem como categorias: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, muticulturalismo etc. (SILVA, 2007).

Sacristán (2000) considera que a teorização sobre currículo não se encontra sistematizada de forma adequada, aparecendo ora como conceitos técnicos de uma prática a *posteriori*, ora como a explicação dos pressupostos dessa prática. Analisa diversas definições e aponta que o currículo traz em si a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola, é um reflexo de um modelo educativo determinado, assim,

[...] relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

O autor concebe, pois, currículo como instrumentalização da instituição traduzida no fazer do professor, na aprendizagem do aluno e diretamente articulados com as definições da proposta pedagógica, identifica também que o currículo pode 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) como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar sob determinado formato, os conteúdos, as orientações e as seqüências para abordagem; 4) sob o entendimento como um campo prático analisando-o como: campo prático, território de intersecção de práticas diversas e, sustentação do discurso entre a teoria e a prática; ainda como um tipo de atividade discursiva e acadêmica. Nesse sentido afirma: “Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfoca-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Esses conceitos aproximam-se do que é defendido por Ribeiro (2004) ao discutir as reformulações do currículo para o Curso de Pedagogia/UFRN, quando aponta que o currículo deve ser um instrumento orientador da ação educativa em sua totalidade, envolve duas dimensões: produto do processo de organização

definindo pressupostos e princípios expressos em um documento orientador e o processo de organização coletiva, que exigirá a tomada de decisões dos sujeitos envolvidos e incorrerá em rupturas, construção, desconstrução e reconstrução permanentes de ações e elaborações conceituais desses sujeitos.

Dessa forma, reconhecemos a diversidade de nomenclaturas em relação aos sentidos atribuídos ao currículo e a proposta pedagógica, os quais precisam ser problematizados no interior das instituições de educação infantil. Concordamos com a compreensão de que tais termos ao invés de se separarem são complementares e carregam em si uma perspectiva dialética:

- currículo, como parte/item concreto da proposta pedagógica e ao mesmo tempo é inconcluso, inacabado. É a definição dos conteúdos básicos, integrados às diversas áreas do conhecimento e aos aspectos da cultura, possibilidades de aprendizagens, e metodologias, que em certo sentido, direcionam o fazer educacional, permeado por valores, sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos no cotidiano escolar, define aspectos comuns ao nível a que se refere e ao mesmo tempo deixa a abertura para serem considerados os aspectos de cada realidade em que se insere;
- proposta pedagógica (que contém o currículo), enquanto documento oficial que define a intencionalidade da instituição educativa, assumida com base na concepção de homem e de sociedade que se deseja construir, é instrumento organizativo da instituição e enquanto concretização desses princípios na prática. Por ser inacabada, envolve a negociação constante entre todos os segmentos que compõem a instituição escolar, bem como é arena de resistências, rupturas e transformações. (GADOTTI, 1994; RIBEIRO, 2004; LIBANEO, 2001).

No contexto específico da educação infantil, Kishimoto (2002, p. 156), identifica que “A necessidade de discutir propostas pedagógicas para a educação infantil surge, no Brasil, ainda no final da década de 70 e início dos anos 80, em decorrência da criação de diversos órgãos estaduais, municipais e federal [...]”

O documento da Política Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1994b) quando, ao apresentar os seus objetivos gerais e metas estabelecidas, apontava que o MEC deveria prestar apoio técnico e financeiro ao processo de elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, coerentes com as diretrizes desse documento e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil.

O mesmo documento aponta que “O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar” (BRASIL, 1994b, p. 15) e em suas diretrizes pedagógicas assevera que:

A melhoria da qualidade da Educação Infantil requer a implementação de ações sistemáticas, garantindo que todas as relações construídas no interior da creche e pré-escola sejam educativas. Disto decorre a necessidade de que [...] norteiem seu trabalho numa proposta pedagógica fundamentada na concepção de criança e de educação infantil e nos conhecimentos acumulados sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira etapa da vida humana. (BRASIL, 1994b, p. 16).

Esses princípios elencados no referido documento devem estar explícitos na proposta pedagógica das instituições de educação infantil, os quais devem ser traduzidos na prática docente levando em conta: a ação mediadora do educador, oportunidades várias que desafiem o raciocínio da criança, a construção da autonomia e uso de variadas formas de expressão e exploração do ambiente, fortalecimento da auto-estima e construção da identidade, vivências de diversidades culturais, considerar o brincar como forma privilegiada de aprender da criança pequena, valorização do trabalho cooperativo e incentivo ao desenvolvimento da solidariedade e respeito às particularidades da criança. (BRASIL, 1994b)

Também em 1994, o MEC, constituiu uma equipe de trabalho composta por consultores e especialistas da área para elaboração de um diagnóstico sobre propostas pedagógicas e currículo na educação infantil. Tal diagnóstico teve como objetivo, entre outros aspectos, contribuir com estados e municípios na análise, elaboração e implementação de suas propostas pedagógicas ou curriculares. O trabalho inicia-se com uma discussão conceitual sobre a definição de currículo e proposta pedagógica na qual verificamos que os autores de forma explícita ou não recorrem às questões do currículo para compreensão do conceito de proposta pedagógica, sendo que esse termo também aparece com nomenclaturas diferentes. Percebemos nas considerações dos autores que a discussão sobre proposta

pedagógica, engloba as questões relacionadas ao currículo. Vejamos alguns dos posicionamentos dessa discussão.

Machado (apud BRASIL, 1996a), reconhece a diversidade de termos que têm sido usados para indicar as propostas das instituições educacionais para a infância. Diante disso, propõe o termo “projeto educacional-pedagógico”, definindo-o como um plano que sugere organização e implica a tomada de posições levando-se em conta limites e possibilidades do real. Ao mesmo tempo, aponta para a noção de incompletude e provisoriedade a ser permanentemente enfrentada no cotidiano e para a necessidade de equilíbrio frente à definição/indefinição que deve permear o plano, cuja intenção é servir de guia à ação dos profissionais nas instituições de educação infantil. Para a autora, o termo “educacional” sugere a responsabilidade do adulto em relação ao desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físicos, psicológico e social; o termo “pedagógico” implicaria a intencionalidade educativa planejada pela instituição.

Mello (apud BRASIL, 1996a), considera a idéia de currículo aberto defendida por César Coll e aponta três aspectos que devem ser contemplados no currículo de educação infantil: a realidade dos atuais equipamentos de educação infantil, a formação e opção pedagógica dos educadores, e as necessidades biopsicossociais das crianças pequenas. Nesse sentido, aponta o termo “proposta psicopedagógica”, que deve servir como orientadora dos princípios e objetivos gerais, além de fornecer caminhos de adequação dos mesmos à diversidade de situações.

Kishimoto (apud BRASIL, 1996a), recorre à construção histórica de sentidos da palavra currículo e procura distinguir o significado entre currículo, programa e proposta pedagógica, definindo proposta pedagógica como “[...] a explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma.” (KISHIMOTO apud BRASIL, 1996a, p. 13). Contudo, opta pela utilização do termo currículo, abordado numa concepção ampla, para definir as experiências de aprendizagem, nas quais considera imprescindível a definição de opções/posições psicológicas, socioculturais, epistemológicas e políticas da instituição.

A autora ressalta, ainda, a importância de se definir, na elaboração do currículo, as posições frente aos seguintes questionamentos: a que criança se

destina? Qual é a concepção de educação presente? O que ensinar? Como ensinar? O que e de que forma avaliar? Conclui sua argumentação afirmando que:

[...] o currículo deve incluir tudo o que se oferece intencionalmente para a criança aprender, abrangendo não apenas conceitos, mas também princípios, procedimentos, atitudes, os meios pelos quais a escola oferece tais oportunidades e formas de avaliação, pois é a explicitação das intenções que permitirá a orientação da prática pedagógica. (KISHIMOTO apud BRASIL, 1996a, p. 14).

Oliveira (apud BRASIL, 1996a), também utiliza mais o termo currículo, definindo-o como um “balizador de ações”, o qual deve explicitar orientações de caráter político, ideológico e técnico-didático. Parte do pressuposto da criança como cidadã plena de direitos, devendo ser educada em ambientes estimuladores ao seu desenvolvimento, capazes de possibilitar formas cada vez mais complexas e significativas de pensar e sentir. Considera que isso ocorre nos espaços de interação com o outro na ação educativa. Em uma outra publicação posterior ao citado documento, a autora faz referência, também, aos termos proposta pedagógica e projeto curricular ao apontar a necessidade de organização do trabalho a ser realizado pelas instituições de educação de crianças pequenas como fator de garantia de qualidade do trabalho.

O planejamento do currículo, enquanto contexto de desenvolvimento inclui a organização de grande diversidade de aspectos – os tempos e os espaços, as rotinas de atividades, a forma como o adulto exerce seu papel, os materiais disponíveis –, a depender da proposta pedagógica que cada instituição elabora para orientar sua ação dentro de um estilo cultural próprio. As experiências concretizadas devem se articular com as vivências das crianças em outros contextos, particularmente no cotidiano familiar, de modo que lhes garantam um processo integrado de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2002a, p. 170).

Especificamente, para o processo de construção da proposta pedagógica, chama a atenção para a participação dos professores, para a consideração dos interesses das famílias e para o caráter provisório e contextualizado do documento e

de sua relação com a prática ao afirmar que “O currículo não pode ser entendido como um plano individual predeterminado. É um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada ao ‘aqui-e-agora’ de cada situação educativa”. (OLIVEIRA, 2002a, p. 169). Nessa perspectiva afirma que “A concretização de boas propostas pedagógicas em creches e pré-escolas inicia-se pela consideração de que os professores de educação infantil apropriem-se de modelos pedagógicos e [...] como elementos canalizadores das ações educativas. (OLIVEIRA, 2002a, p. 168).

Para Kramer (apud BRASIL, 1996a) não há diferença conceitual entre currículo e proposta pedagógica. Ambos implicam amplitude, dinamismo e flexibilidade, provisoriedade e contextualização do trabalho pedagógico e envolvem, tanto as bases teóricas que o fundamentam, como os aspectos técnicos e práticos que viabilizam sua concretização. Para a autora,

[...] uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar [...] nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta; é diálogo. [...] é situada, traz o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; revela dificuldades que enfrenta, problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta, expressando uma vontade política, que por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta ‘o lugar’, ‘a’ resposta, mas um caminho também a construir. (KRAMER, apud BRASIL, 1996a, p. 18).

Ao analisar os conceitos sobre proposta pedagógica e currículo dos diferentes consultores do MEC, Kramer (2007) considera que o esforço dos mesmos não se restringe às questões semânticas “[...] fica evidente a preocupação com o contexto histórico-social do currículo, proposta ou projeto, uma vez que está sempre situado(a) num momento e lugar determinados, dos quais refletem valores e concepções”. E, embora concorde com as ambigüidades dos termos, Kramer (2007), aponta como mais adequada a nomenclatura proposta pedagógica, em vista de acreditar que a mesma revela um posicionamento político no sentido de mesmo que cada secretaria elabore seu projeto político-pedagógico, este deve servir de referencial para cada escola elaborar sua própria proposta envolvendo todos os atores que compõem a prática pedagógica.

O referido documento do MEC (BRASIL, 1996a, p. 20) sintetiza as contribuições das autoras consultadas afirmando que:

De um modo geral, as autoras consideram importante que o currículo, proposta ou projeto explicita esses valores e as respectivas concepções, especialmente aquelas relativas aos conceitos de infância, homem, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade.

No que se refere às proposições oficiais, em 1998, o MEC publica o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a), o qual não tem caráter obrigatório e se propõe a ser:

[...] um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, [...], subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores [...] e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (BRASIL, 1998a, v. 1, p. 13).

Apesar de receber muitas críticas quanto à forma como se deu sua publicação (FARIA; PALHARES, 2000; CERISARA, 2000), o documento é reconhecido como a constituição de uma primeira proposta curricular oficial destinada aos dois níveis da educação infantil – creche e pré-escola. (BRASIL, 2006b).

Nesse documento evidencia-se a compreensão de que a construção de uma proposta pedagógica deve dialogar com as dimensões interna e externa do contexto de cada instituição educativa, ou seja, com as características socioculturais da comunidade, as necessidades e expectativas da população envolvida possibilitando o atendimento à diversidade presente em cada grupo social e, ao mesmo tempo, com as modalidades de atendimento, idades das crianças, tempo

que passam na instituição e planejamento das rotinas com objetivos e metas a serem alcançadas.

Ressalta, ainda, como aspectos relevantes a serem considerados na elaboração de uma proposta pedagógica: o clima institucional (cooperação, respeito e afetividade entre os profissionais e em relação às diferenças e necessidades das crianças), formas de gestão (responsável pela criação de um clima democrático e pluralista que promova a unidade na diversidade), espaço para formação continuada (de natureza diversas, com hora e lugar determinados), além de organização do espaço (que contemple aspectos de segurança) e do tempo (formas de rotina diversificadas), agrupamentos (que deve considerar relação adulto/criança e possibilidades de interação entre crianças de diferentes faixas etárias), seleção, acesso e oferta dos materiais e a parceria com as famílias (tendo em conta suas diversas estruturas, diversidades culturais e criação de variadas formas de comunicação). (BRASIL, 1998a).

Assim, um currículo para educação infantil de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998a) se constitui em um dos elementos da proposta pedagógica e deve ser fruto do trabalho coletivo de professores, equipes técnicas e demais profissionais, com vistas a instrumentalizar a ação do professor com relação aos âmbitos da educação da criança: formação pessoal e social (identidade e autonomia); conhecimento de mundo (movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática). Cada âmbito contém objetivos por faixa etária, conteúdos e orientações didáticas ao professor. Esses devem ser articulados ao contexto sociocultural em que se insere cada instituição respeitando suas características e necessidades.

O documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b, p. 11) indica em seus fundamentos a importância de uma proposta pedagógica para educação infantil: “[...] deve levar em conta o bem-estar da criança, seu grau de desenvolvimento, a diversidade cultural das populações infantis, os conhecimentos a serem universalizados e o regime de atendimento.” E no item específico de orientações à proposta pedagógica esclarece:

A formulação de propostas pedagógicas deve nortear-se por uma concepção de criança: como um ser humano completo, integrando as dimensões afetiva, intelectual, física, moral e social, que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um 'vir a ser'; como um ser ativo e capaz, impulsionado pela motivação de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio; como um sujeito social e histórico, que é marcado pelo meio em que se desenvolve, mas que também o marca. (BRASIL, 1998b, p. 13 - 14).

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1999c), que, diferentemente do RCNEI (BRASIL, 1998a), têm caráter mandatório, destacam em seu Art. 2º., que as instituições de educação infantil, ao elaborarem suas propostas pedagógicas explicitem o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais preservando e diferenciando a identidade de cada unidade educacional.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006b), definem indicadores de qualidade para esse nível educacional, que estão em sintonia com os princípios já apontados nas diretrizes, tendo em vista possibilitar o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, e respectivamente, toma como um dos critérios de qualidade a elaboração de propostas pedagógicas, para as quais considera imprescindível o envolvimento de professores, dos demais profissionais da instituição e da comunidade.

Nessa perspectiva, definem que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil contemplem princípios éticos, políticos e estéticos; promovam as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüístico e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível; considerem que o trabalho ali desenvolvido é complementar à ação da família, e a interação entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade; explicitem o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se situem; considerem a inclusão como direito das crianças com necessidade educacionais especiais e as propostas pedagógicas sejam desenvolvidas com

autonomia pelas instituições de educação infantil a partir das orientações legais. (BRASIL, 2006b).

Além das teorizações e dos preceitos contidos nos documentos analisados, ainda há que se considerar para a elaboração de propostas pedagógicas para educação infantil, bem como na reflexão sobre elas e sua relação com a prática, os modelos curriculares apontados, no contexto atual, como referências por apresentarem, em seus princípios e em suas proposições didáticas, elementos articulados com os paradigmas de compreensão contemporâneos acerca de criança, infância e educação infantil.

4.2 MODELOS CURRICULARES DE REFERÊNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE

Um modelo de referência se constitui em uma experiência realizada em um determinado contexto e que pela/com as condições propiciadas se estabelece como uma experiência que tem efeitos positivos. Não é uma receita a ser seguida ou copiada, mas seu conhecimento, análise e compreensão podem ser de substancial importância à elaboração de propostas pedagógicas que considerem a realidade sociocultural em que se inserem cada instituição educativa.

Como afirma Oliveira-Formosinho (1998, p. 56)

A pergunta sobre o que deve ser a educação pré-escolar não pode ser objeto de uma única resposta, completa e definitiva. As finalidades da educação pré-escolar que se estabelecem dependem daquilo que se pensa ser o Mundo, o Homem, a vida, a Natureza, a criança, a aprendizagem e o desenvolvimento, mas depende também do momento histórico e do contexto social e cultural em que a questão está a ser colocada.

Assim, apresentamos brevemente o Programa High Scope e a abordagem Reggio Emília, como sendo duas experiências de referência curricular para educação infantil no contexto internacional, e o RCNEI (BRASIL, 1998a), como

referência nacional neste nível. Para tal apresentação utilizamos alguns tópicos de organização estruturados por Oliveira-Formosinho (1998) para a contextualização desses modelos curriculares para educação da infância no âmbito do “Projecto Infância”¹⁷:

4.2.1 O Programa High Scope

O Programa High Scope, foi criado em 1962, por David Weikart, em Ypsilanti, Michigan, nos EUA, no contexto de uma perspectiva desenvolvimentista. Desde sua criação já passou por três fases estando hoje em sua quarta etapa. Inicialmente, é direcionado às crianças com dificuldades de aprendizagem. Fundamentava-se em uma perspectiva de educação compensatória e de preparação escolar futura. Contudo, se contrapõe ao behaviorismo predominante da época e credita o desenvolvimento intelectual da criança a sua ação competente em cada atividade. A influência teórica nessa primeira etapa é a perspectiva ativa de John Dewey.

A partir da segunda fase, o Programa passa a se fundamentar nos estudos de Jean Piaget, sendo assim situado dentro do paradigma cognitivista ou construtivista, que considera a criança como sujeito ativo, construtora do seu próprio conhecimento. Em que pese essa premissa, define a função da escola como promotora do desenvolvimento psicológico das crianças e adota um currículo baseado nos estágios de desenvolvimento propostos pela teoria piagetiana e em rotinas rígidas que tem o objetivo de promover “[...] as estruturas próprias de cada estágio (sic) e que permitam que a criança avance para o estágio (sic) seguinte.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 59).

Nessa perspectiva, a criança é compreendida como ativa, capaz e construtora de seu próprio conhecimento, desde que tenha no educador e no ambiente institucional a ajuda necessária para consolidação de suas capacidades sob o ponto de vista do desenvolvimento. Essa definição é amparada por Hohmann;

¹⁷ O Projeto Infância faz parte da Associação Criança, em Portugal, que contextualiza, estuda e pratica modelos curriculares de qualidade, sendo que dois são praticados em Portugal: o Movimento da Escola Moderna e o High Scope. O Projeto é desenvolvido mediante três vertentes: a investigação, a formação e a intervenção no terreno. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998).

Banet; Weikart (1979, p. 10) quando afirmam que no contexto do Modelo High Scope “Toda criança é olhada como um indivíduo que constrói o seu próprio conhecimento através de iniciativas partilhadas com os adultos que a apóiam.”

As fases seguintes passam a atender diferentes populações infantis e sua proposta vai sendo aperfeiçoada pelo aprofundamento da leitura dos pressupostos piagetianos, “[...] passa-se agora a pôr a criança em contacto com uma realidade educacional estimulante onde se acredita que ela, por sua iniciativa, constrói o conhecimento, tendo, portanto, o adulto um papel menos directivo (sic) e mais de apoio e suporte.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 59).

O currículo de orientação cognitivista passa a ser organizado através de experiências-chave, que envolvem: desenvolvimento social, representação, linguagem, classificação, seriação, número, espaço, tempo e movimento. Essas experiências-chave são desenvolvidas através do triângulo: observação, planificação e avaliação. Na visão de Haddad (2004, p. 14) no Modelo High Scope “A criança aprende no contexto da brincadeira e do trabalho, pelo envolvimento intenso nas atividades ou nos planos que projeta, na relação que estabelece com adultos e outras crianças de diferentes idades [...]”

A organização do espaço é um elemento chave no Modelo High Scope, ele potencializa e cria diversas possibilidades à ação da criança, favorece a autonomia, bem como reflete os princípios educativos da instituição. Esses aspectos são ressaltados na citação abaixo.

As crianças precisam de espaço em que aprendam com suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, [...] construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, [...] sozinhas e em pequenos grupos e grandes grupos. O arranjo desse espaço é importante, porque afecta tudo o que a criança faz. (HOHMANN; BANET; WEIKART; 1979, p. 51).

De acordo com esses preceitos, o espaço é organizado por áreas de vivências: área da casa, área da expressão plástica, área das construções, área do consultório médico, área da biblioteca e da escrita etc. Em cada área são dispostos materiais, que permitem a imersão das crianças em experiências que estão

diretamente relacionadas ao contexto do seu meio social e visam apoiar e promover a autonomia infantil, incentivando escolhas, promovendo experiências e formas de comunicá-las. A atividade do educador é anterior à atividade da criança, “[...] destina-se, antes de mais, a proporcionar a actividade da criança [...]” e a preparação intencional do espaço se constitui na “[...] primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo High Scope [...]” (HOHMANN; BANET; WEIKART, 1979, p. 69). Dessa forma, o tempo no Programa High Scope, é estruturado considerando tanto aspectos do adulto como da criança, em vista de promover no contexto das experiências, o desenvolvimento e a aprendizagem, assim,

[...] a rotina diária da pré-escola High Scope é constante, estável e, portanto, previsível pela criança. A criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento [...]. Este conhecimento é simultaneamente muitas coisas; [...] é também conhecimento do antes, do depois e do agora. [...] A criança vai conquistando uma forma de viver cada um desses tempos de rotina. [...] A segurança e a independência pessoais, em conjugação com as possibilidades educacionais diferenciadas em cada tempo, permitem escolhas, decisões, acções, tal como permitem diferentes tipos de interacção e sustentam a comunicação. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 72-73).

Dessa forma, o tempo não tem um modelo único e fixo do início ao fim do ano, os materiais são introduzidos gradualmente de forma que as crianças aprendam a utilizá-los e a cuidar deles. A rotina é estruturada mediante os seguintes componentes: tempo de planejamento, tempo de trabalho, tempo de arrumar, tempo de síntese de memória, de refeição ligeira e de pequenos grupos, tempo de recreio ao ar livre e tempo de trabalho em círculo. Portanto, cada equipe de trabalho, tendo a organização do espaço como potencializador da ação da criança e mediante as experiências-chave, as observações e avaliações das crianças, pode criar possibilidades e estratégias didáticas que respeitem o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram.

No Programa High Scope, a avaliação das crianças serve de fundamentação e reflexão aos educadores e é feita mediante gravações em vídeos e produção de uma vasta documentação individual tendo as experiências-chave como norteadoras. Essa documentação vem se refinando, sendo desenvolvidos

nessa quarta fase, o Perfil de Implementação do Programa e o Registro de Observação da Criança. Tais instrumentos têm a intenção de identificar o nível de desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra e assim subsidiar os planejamentos posteriores.

A relação família-escola é iniciada antes da chegada da criança à escola mediante entrevista e continua durante o período de adaptação e em etapas posteriores através de estratégias de apoio e encorajamento como visitas domiciliares, elaboração de experiências-chave específicas para os pais, reuniões da equipe pedagógica com participação de pais etc. (HOHMANN; BANET; WEIKART, 1979).

As contribuições que esse currículo pode trazer para outras práticas centram-se, segundo Formosinho (1998), na crença na atividade da criança como central na ação educativa e na reconceitualização do papel do adulto, mas também no que o currículo representa, em suas diferentes fases, largamente documentadas, da “[...] construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da ação e da reflexão sobre ação: da criança, do educador, do investigador e de todos na ação educativa” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 56).

4.2.2 A abordagem de Reggio Emília

A abordagem conhecida como “Reggio Emília” emerge de um contexto de pós-guerra, em 1945, com ideais comunitários que reúnem pais e professores movidos por forte sentimento de cooperação e colaboração. Almejam para suas crianças uma escola na qual possam desenvolver todas as suas potencialidades e alcançar o sucesso. O então jornalista e educador Loris Malaguzzi é seu principal articulador/fundador e condutor, e seu sistema é assim resumido por Gardner (1999, p. 10):

[...] é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor.

A experiência faz parte do sistema público municipal da cidade de Reggio Emília, no nordeste da Itália e é apontada, em 1991, como um dos melhores sistemas educacionais do mundo. Funciona em dois turnos, atendendo crianças de zero a três anos, como também crianças com necessidades especiais.

Seus fundamentos teóricos recebem influências de vários educadores, entre eles, Dewey, Montessori, Decroly, Piaget, Freinet, Wallon, Clarapède, Makarenko, Vigotsky, Erikson, Ferrière, Agazzi, entre outros, e são conduzidos e reelaborados constantemente pelo fluxo das experiências de crianças e adultos. Nesse sentido, “[...] a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos que, juntos, abrem tópicos à especulação e à discussão” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 23) e se fundamenta no princípio piagetiano de que “[...] o objetivo do ensino é oferecer condições para a aprendizagem [...]” (MALAGUZZI, 1999, p. 93), potencializando possibilidades para que a criança descubra e invente.

As crianças são compreendidas como autoras, inventoras, competentes, para as quais aprender é uma experiência prazerosa e satisfatória, sendo essa concepção argumentada nas palavras de Malaguzzi (1999, p. 76), quando adverte: “[...] elas não esperam para apresentar questões a si mesmas e para formar estratégias de pensamento, ou princípios, ou sentimentos. [...] as crianças assumem um papel ativo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão.”

As crianças permanecem com o mesmo professor por três anos seguidos, esse aspecto favorece a criação de laços entre as crianças e os adultos e entre esses e suas famílias. Muitos grupos são organizados por crianças de várias idades favorecendo a heterogeneidade similares aos contextos familiares, que, de acordo com a concepção de Reggio Emilia, são especialmente apropriados às crianças pequenas. O currículo tem uma natureza informal e o tempo é flexível assumido pelas crianças que “[...] são livres para trabalhar e brincar sem interrupções freqüentes [...]” (KATZ, 1999, p. 50).

O papel do professor em Reggio Emília fundamenta-se na escuta das crianças, para, de modo indireto, extrair significado da competência da criança e através de um diálogo produtivo buscar unir sua interpretação com a das crianças. Vejamos o que nos diz Malaguzzi (1999, p. 98) a esse respeito:

Aprender e reaprender com as crianças é nossa linha de trabalho. Avançamos de tal modo que as crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência. [...] Nossos professores realmente pesquisam, tanto por conta própria quanto com seus colegas, para a produção de estratégias que favoreçam o trabalho das crianças ou possam ser utilizadas por elas.

Assim, o espaço em Reggio Emília é organizado em ambientes de aprendizagens, descrito nas palavras de Malaguzzi (1999, p. 73),

Existe o hall de entrada, que informa, documenta e antecipa a forma e a organização da escola. [...]. O hall de entrada leva ao espaço central, ou piazza, o local dos encontros, jogos e outras atividades que complementem aquelas de sala de aula. As salas de aulas e as diversas outras salas estão localizadas a certa distância, mas conectadas à área central. Cada uma é dividida em duas salas contíguas, utilizando uma das poucas idéias práticas de Piaget. Sua idéia era a de permitir que as crianças estivessem com os professores ou ficassem sozinhas; mas nós usamos os dois espaços de muitas formas. Além das salas de aula, estabelecemos o atelier, o estúdio e o laboratório da escola como locais para manipulação ou experimentação com linguagens visuais separadas ou combinadas, isoladamente ou juntamente às linguagens verbais. [...] também os mini-ateliers, próximos a cada sala de aula, que permitem o trabalho em projetos extensos. [...] uma sala para música e também um arquivo, onde colocamos muitos objetos úteis, tanto grandes quanto pequenos, e objetos não-comerciais, feitos pelos professores e pelos pais. [...] as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam.

Nesses ambientes os professores trabalham em pares, planejam com outros colegas e com as famílias e acontece uma reunião com toda equipe uma vez por semana. Em Reggio Emília:

[...] a educação [...] é qualquer coisa, exceto linear. Ela, ao invés disso, é um espiral sem fim. As crianças pequenas não são encaminhadas correndo ou seqüencialmente apressadas de uma atividade para outra diferente, mas são encorajadas, ao invés disso, a repetir experiências fundamentais, a observar e reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar, e novamente representar. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 25).

O “mote” do trabalho é apontado pelas próprias crianças, e são desenvolvidos através de projetos em pequenos e grandes grupos e visam proporcionar que as crianças aprofundem os sentidos de eventos e fenômenos de seu interesse, idéias e escolhas, considerando-se que “O trabalho com projetos oferece amplos textos, pretextos e contextos para conversas genuínas e extensas entre adultos e crianças. (KATZ, 1999, p. 47).

Não existem em Reggio Emília lições pré-estabelecidas, rotinas a serem seguidas, as quais todos devem cumprir todos os dias. Dessa forma, os professores podem criar atividades diversas que contribuam para o desenvolvimento do tópico escolhido pela criança. Nesse sentido,

[...] a extensão do conteúdo do relacionamento entre professor-aluno é focalizado sobre o próprio trabalho, e não sobre rotinas ou sobre o desempenho das crianças em tarefas acadêmicas [...] As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas ‘linguagens’ naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatização e música. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21).

O processo de avaliação das crianças é amparado pela produção de ampla documentação e gravação em vídeo que servem à análise e acompanhamento dos educadores, bem como são considerados seus desenhos e produções nas diversas linguagens, os professores fazem registros sobre o que as crianças disseram do significado daquela atividade. Um outro aspecto relevante ao processo de avaliação das crianças é a escuta sensível do educador, nas palavras de Gardner (1999, p. 11) “Em Reggio Emília, os professores sabem como escutar as crianças, como permitir que tomem a iniciativa e, também, guia-las de formas produtivas.”

A relação família-escola em Reggio Emília é anterior às matrículas da escola, através de várias visitas dos pais à escola, e continua durante todo o ano, são realizadas reuniões regularmente uma vez por mês entre pais e educadores, os pais são incentivados a formarem comissões para discussão de problemas específicos e de projetos particulares, bem como negociam e sugerem alterações curriculares. (RABITTI, 1999).

Dessas duas experiências consideradas atualmente como referências mundiais para a educação infantil, Oliveira-Formosinho (1998) destaca a idéia de educação transformadora, compartilhada, contextualizada e sistematizada, em que, tanto a criança, como o/a educador/a, com seus fazeres, têm papéis centrais na ampliação da cultura por parte da criança. Nesse processo, a criança é incitada a agir com os conhecimentos em situações planejadas pelas professoras e desenvolvidas conjuntamente. “[...] a educadora, através da interação com a criança, se torna *mediadora do acesso da criança aos sistemas lingüístico, numérico, de valores, etc,(sic)* ajudando-a a apropriar-se desses instrumentos básicos para a vida intelectual e social.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 83).

Além dessas, entre muitas outras, alternativas curriculares que têm servido como fundamento para a construção de propostas pedagógicas para as instituições infantis na atualidade, em nosso país, não podemos deixar de enfatizar o documento oficial, construído e difundido nacionalmente para essa finalidade: o RCNEI (BRASIL, 1998a).

4.2.3 O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI

Um referencial se constitui em uma proposta não obrigatória, aberta e que pretende ser um elemento orientador à elaboração das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil. O RCNEI (BRASIL, 1998a) como passou a ser denominado é publicado em 1998, como parte da política do governo brasileiro em traçar parâmetros curriculares nacionais para a educação básica, na qual se inclui a educação infantil como primeira etapa a partir da promulgação da LDB (BRASIL, 1996b).

Apesar de reconhecidamente se estabelecer como um avanço significativo por ser o primeiro documento oficial no qual são sistematizadas sugestões para um currículo na educação infantil no Brasil, esse documento recebe muitas críticas pela forma como foi elaborado desconsiderando a discussão que vinha sendo construída no âmbito da Coedi/MEC durante os cinco anos que antecederam sua publicação. (FARIA; PALHARES, 2000; CERISARA, 2000). Em que pesem essas críticas, vale ressaltar as palavras de Leite Filho (2001, p. 41) quando considera esses aspectos

do RCNEI (BRASIL, 1998a), aponta que “[...] a leitura crítica deste documento pode ser um importante subsídio para o debate sobre criança e educação infantil.”

Nesse sentido, o RCNEI (BRASIL, 1998a), apresenta a compreensão de que a educação infantil deve promover de forma integrada os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais considerando a criança em sua totalidade. Seus princípios e fundamentos teóricos são decorrentes dos pressupostos interacionistas de Piaget, Vigotsky e Wallon. Credita à educação infantil a função educar/cuidar de forma indissociável favorecendo indistintamente o acesso à cultura, que tem o potencial de enriquecer o desenvolvimento infantil e a inserção social das crianças atendidas. A instituição educativa é assim o lugar de circulação dos elementos da cultura, onde a criança é co-participante e ao mesmo tempo produtora de cultura, devendo assim favorecer, o respeito, a solidariedade e a cooperação humanas através de um ambiente que promova no contexto de suas relações essas atitudes – entre adultos e adultos, entre crianças e crianças e entre adultos e crianças.

O documento enfatiza que a criança é um sujeito histórico, com uma natureza singular e uma forma específica de ver e compreender o mundo que a rodeia, tendo na brincadeira uma das principais fontes de expressão. Vejamos o argumento dessa afirmação:

Nas interações que estabelecem [...] com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que são submetidas e seus anseios e desejos.” (BRASIL, 1998, p. 21).

O RCNEI (BRASIL, 1998a), identifica a brincadeira como forma privilegiada de aprendizagem e desenvolvimento infantil, pois através dela a criança apropria-se de elementos da realidade, vivencia papéis, recria e repensa acontecimentos e transforma os conhecimentos adquiridos anteriores à brincadeira. Indica, ainda, que na educação infantil, a brincadeira deve ser potencializada pela organização dos espaços, oferta de materiais e a ação do educador:

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. [...] O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos [...] implicados [...] podem ser agrupadas em três modalidades básicas [...] brincar de faz-de-conta ou com papéis, [...] brincar com materiais de construção e brincar com regras. [...] É o adulto, na figura do professor, [...] que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. (BRASIL, 1998a, p. 28).

Desse modo, o professor de educação infantil apontado pelo RCNEI (BRASIL, 1998a), é um profissional polivalente com uma formação bastante ampla sobre a criança, seu desenvolvimento, aprendizagem e maneiras de intervenções educativas. Sua intervenção junto às crianças deve ter uma intencionalidade no sentido de criar condições para o desenvolvimento integral das crianças, bem como ampliar as potencialidades de aprendizagem infantis através da organização dos espaços, disponibilidade de materiais e planejamento de situações que articulem as dimensões afetivas, cognitivas e sociais das crianças considerando e valorizando os conhecimentos que as crianças já trazem do seu meio social, sua cultura, nível de desenvolvimento, individualidade e diferenças.

Um currículo para educação infantil, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998a), deve estar vinculado às características socioculturais do contexto da comunidade em que a instituição está inserida e deve estar pautado na compreensão de que o processo de apropriação do conhecimento é protagonizado pela criança, ou seja, a criança é ativa, partícipe desse processo. Nessa perspectiva, as aprendizagens que dependem da sistematização escolar, requerem que sejam definidos conteúdos indicados pelas seguintes categorias: conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, contemplados em dois âmbitos de conhecimento: “Formação Pessoal e Social” e “Conhecimento de Mundo”. Cada âmbito é dividido em eixos de trabalho, respectivamente, “Identidade” e “Autonomia”; “Movimento”, “Artes Visuais”, “Música”, “Linguagem Oral e Escrita”, “Natureza e Sociedade”, e “Matemática”. Os âmbitos e eixos de trabalho estão organizados por critério de idade e trazem orientações didáticas que devem subsidiar a reflexão e o planejamento do professor de educação infantil.

Desse modo, a organização do tempo deve envolver um processo constante de negociação entre os adultos, as crianças e suas famílias implicando em cuidados, brincadeiras e situações de aprendizagens orientadas, que são agrupadas nas modalidades de: “atividades permanentes” (brincadeiras em espaço interno e externo, roda de história, roda de conversas, ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música, atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, possibilitando momentos para que as crianças possam ficar sozinhas se assim desejarem e cuidados com o corpo); “atividades seqüenciais” (derivam dos eixos a serem trabalhados e tem o objetivo de oferecer desafios com diferentes graus de complexidade para que as crianças possam aprofundar um conhecimento específico); e os “projetos de trabalho” (podem variar a duração conforme o objetivo, derivam dos eixos de trabalho, partem de questões a serem respondidas e possibilitam grande contato com as práticas sociais reais).

De conformidade com essa rotina estabelecida pela modalidade de trabalho desenvolvido devem ser organizados os espaços da sala, o mobiliário, os materiais específicos a serem explorados pelas crianças. Recomenda, ainda, o RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 58), que o movimento da aprendizagem “[...] transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico [...].”

A avaliação das crianças no RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 65), identifica a observação, o registro e a avaliação formativa como “[...] instrumento e acompanhamento do trabalho que poderá ajudar na avaliação e no planejamento da ação educativa”, devendo a expectativa da aprendizagem das crianças ser vinculada às oportunidades e experiências que lhes foram oferecidas, valorizando suas conquistas, suas preferências e diversidades, bem como elaborando-lhes novos desafios.

Aponta, ainda, a busca de uma relação respeitosa com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras dentro do processo educativo das crianças e indica algumas possibilidades: “[...] a comunicação entre famílias e os professores pode se tornar [...] mais informal [...] entrar todos os dias até a sala [...] encontros periódicos de pais de um mesmo grupo [...] reuniões sobre o andamento dos trabalhos com as crianças [...].” (BRASIL, 1998a, p. 78).

4.2.4 O Programa High Scope, a Abordagem Reggio Emília e o RCNEI: articulando perspectivas

Tendo em vista a breve apresentação dos modelos curriculares de referência supracitados, podemos inferir que alguns aspectos podem ser apontados como relevantes na elaboração de propostas pedagógicas para educação infantil. Percebemos que embora com abordagens e contextos diferentes, as propostas apresentadas têm aspectos comuns em seus princípios e fundamentos.

Ambas as propostas partem de uma concepção de criança como competente, ativa, criativa e histórica que se insere dentro de uma determinada cultura da qual recebe influências e influencia. Essa concepção atravessa as três propostas e se traduz na percepção de que a instituição educativa tem a função de ser um espaço onde, a criança, com as características de sua cultura, deve ser respeitada. Nessa perspectiva, essa compreensão deve permear todas as atividades desenvolvidas – a organização dos espaços, os materiais, a relação adulto-criança. É, nesse sentido, a instituição educativa, que deve se adaptar às necessidades da criança e não o contrário.

Embora de formas diferenciadas, nas três propostas apontadas, a ação educativa não ocorre no vazio, mas através de princípios teóricos definidos e em constante processo de aperfeiçoamento na compreensão das abordagens teóricas que adotam. A definição curricular tem uma intencionalidade educativa, distanciando-se assim da trajetória de não-sistematização característica do percurso histórico da educação infantil. Um outro aspecto relevante nas três abordagens é a característica do profissional-educador de criança pequena: pressupõe-se, ou seja, para a efetivação das propostas de referência, são necessários profissionais com formação específica de educador de crianças nessa etapa de desenvolvimento, bem como em processo constante e contínuo de formação continuada e em serviço que se efetiva mediante ocasiões planejadas com fins de estudos, diálogo e troca de experiências, entre pares, e no próprio processo de desenvolvimento das atividades junto às crianças, pois que, o professor também é um pesquisador que aprende no acompanhamento e atendimento às demandas das crianças.

Outro aspecto comum observado nas propostas citadas é a relação família-escola. Percebemos que os modelos de referência privilegiam uma relação de

parceria entre a escola e as famílias, buscando construir formas de diálogo, troca e respeito às diferenças, incentivando e promovendo ações entre a escola, as famílias e as crianças.

Considerando os fundamentos/argumentos teóricos, a legislação, os documentos oficiais, as propostas de referência discutidas nos tópicos anteriores é possível inferir que alguns aspectos sejam considerados na elaboração de propostas pedagógicas, sendo esses aspectos, na nossa compreensão, constitutivos de uma proposta pedagógica para educação infantil: definição de princípios/concepções que servem de fundamento à ação pedagógica – de adultos e crianças: quanto à criança e infância, função da educação infantil, aprendizagem e desenvolvimento, cultura e conhecimento, papel do educador e da família.

Com base nessas concepções e princípios, a proposta – documentada e vivida – apresenta uma organização curricular (objetivos, conteúdos – instrumentos/conhecimentos da cultura – e metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação), ações de relação com as famílias, organização dos espaços e tempos da instituição em termos de estrutura física e de recursos materiais disponíveis, com vistas aos objetivos definidos, modalidades de atendimento ou critérios para organização de turmas/grupos (níveis, idades, turnos, razão adulto/criança), estruturação de rotinas que privilegiem a ação da criança e a brincadeira como forma de aprendizagem, sua adaptação ao ambiente físico e social e sua passagem para o nível escolar subsequente e a inclusão da criança com necessidades especiais. Finalmente, a proposta envolve os modos de reflexão sobre a prática e seu registro/documentação, bem como de participação e formação docente.

Por outro lado, sabe-se que a elaboração (seu processo e produto) de um documento-proposta não significa necessariamente sua materialização em ações cotidianas. As relações entre currículo e proposta pedagógica, bem como os fatores que podem ser articulados com o caráter de tais relações consistem em questões a serem investigadas, no que consiste nosso problema de estudo.

É, portanto, assumindo essas idéias como marco orientador que procederemos à análise das relações entre a proposta e a prática docente no contexto da instituição-caso de nosso estudo, buscando apreender a presença ou ausência dessas proposições, entrecruzando, tanto quando possível, esses aspectos percebidos ou/não no documento/proposta com a prática representada pelos recortes de falas dos sujeitos e pelos registros de observações de suas ações,

por considerarmos que são as suas ações, mais que as propostas que jazem nos documentos, que materializam-se nas condições propiciadas às crianças para aprenderem e se desenvolverem e, por fim, se educarem.

A prática docente pode ser compreendida a partir da concepção de Zabala (1998) referente à prática educativa como a atuação profissional que se baseia no pensamento prático e na capacidade reflexiva situada na “unidade didática” que, segundo o autor, envolve, desde as seqüências didáticas, os papéis dos alunos e professores, a organização social da relação com o conhecimento e dos conteúdos, das metodologias didáticas de ensino e avaliação, a utilização e organização dos tempos e dos espaços, enfim, dos materiais curriculares.

Para Estrela (1997, p. 72) a prática educativa deve ser interpretada no contexto etimológico da comunicação – por em comum – “[...] nesse caso não só conhecimentos, mas atitudes, valores, formas diversas de encarar o mundo e a vida”. Para essa autora, a prática educativa se expressa na ação do educador, no fazer docente, está além da execução técnica de propostas pensadas por outros; mas também traduz seus saberes e valores. No seu ato educativo, o professor é um agente de socialização que, ao comunicar (de um modo ou de outro) significados e sentidos aos alunos, é agente de socialização, (trans)formação, educação.

No âmbito do RCNEI (BRASIL, 1998a) a prática docente é a realização concreta, a materialização em ações, das definições e intenções assumidas (ou não) em propostas (documentadas ou não) no dia-a-dia da instituição e dos sujeitos que a fazem, com relação ao cuidado e à educação das crianças.

A discussão que empreendemos remete-nos à compreensão de uma imediata relação de encontro, de proximidade entre as propostas pedagógicas – princípios/concepções, objetivos, conteúdos e metodologias didáticas – e a prática dos educadores. Em que medida ou de que modo essa relação se materializa? É o que buscamos analisar em nosso estudo e cujos “achados” sistematizamos no próximo capítulo.

5 PROPOSTA PEDAGÓGICA
E PRÁTICA DOCENTE
NUMA INSTITUIÇÃO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL:
encontros e desencontros



5 PROPOSTA PEDAGÓGICA E PRÁTICA DOCENTE NUMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: encontros e desencontros

[...] o fato de existirem propostas elaboradas na maior parte dos estados e nas capitais aponta para o significativo avanço ocorrido no país, nas últimas décadas, no que se refere à pré-escola e à sistematização de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1996a, p. 32).

Concordamos com a idéia da epígrafe acima de que a existência de propostas pedagógicas em muitos estados e capitais do nosso país revela avanços na área no sentido de que apontam para uma preocupação com a intencionalidade e sistematização do atendimento à criança, conforme preconizam os discursos teóricos e legais.

Entretanto, fundamentadas pelo marco teórico que sistematizamos compreendemos não ser possível afirmar que a existência de propostas, por si só, assegure avanços efetivos na qualidade do trabalho voltado para a educação de crianças, posto que as intenções educativas propostas-documentadas se materializam – ou não – nas práticas dos sujeitos envolvidos, especialmente, nas dos educadores que conduzem as ações e relações das crianças no dia-a-dia das instituições.

Foi, portanto, na perspectiva de identificarmos de que modo a proposta pedagógica e a prática docente se relacionam em uma instituição de educação infantil que fizemos todo o percurso de estudo relatado no presente trabalho.

Para a análise do documento/proposta da instituição utilizamos como referências, além das teorizações anteriormente discutidas, principalmente, o trabalho de Oliveira–Formosinho (1998) sobre modelos curriculares para educação da infância, bem como o já referido documento do MEC (BRASIL, 1996a), no qual é feito um diagnóstico das propostas pedagógicas para educação infantil, e são considerados os “[...] pressupostos em que se fundamentam, as diretrizes e princípios que estabelecem, o processo como foram construídas e como informam a prática no cotidiano dos estabelecimentos de educação infantil.” (BRASIL, 1996a, p. 8).

Os itens de organização do documento/proposta seguem, basicamente, o roteiro de orientação enviado pela SEEC/RN e, de forma geral, o texto é impessoal,

não apresentando a marca da historicidade e das experiências vivenciadas por aquele grupo e/ou a situação dentro do movimento histórico no qual se insere a educação infantil em nível nacional e local, bem como não traz esclarecimentos sobre o contexto do processo de elaboração da referida proposta.

Tais aspectos, embora não sendo ideais para o produto/processo de elaboração de propostas pedagógicas, são semelhantes à realidade identificada pelo MEC (BRASIL, 1996a, p. 37), quando afirma:

[...] não foi possível identificar qualquer preocupação com o resgate das experiências acumuladas pela rede. [...] Poucos apresentam informações sobre o processo de construção da proposta e sobre os fatores que geraram a necessidade de adoção do novo modelo curricular [...] fazendo com que grande parte das propostas se apresente descontextualizada.

De forma geral, percebemos que a linguagem textual é pouco esclarecedora para as proposições práticas. Esse aspecto torna-se relevante quando identificamos, respectivamente, no documento/proposta e nas falas dos sujeitos que o destinatário da ação/execução da proposta é o professor: “[...] o professor como mediador e orientador da aprendizagem transformadora, fornece subsídios para que o processo educativo realize seus fins, levando o educando a viabilizar e concretizar sua aprendizagem.” (Documento/proposta, p. 9).

Já uma das professoras afirma a esse respeito: “É tanto que uma proposta [...] é tudo aquilo que a gente deseja que o professor desenvolva [...]” (U).

Quanto à impessoalidade ou generalidade presentes na linguagem do documento/proposta tomamos como exemplo para esses argumentos um recorte do item VII, que se refere ao diagnóstico e análise da escola: “A escola passou de uma educação enciclopédica e atemporal para uma educação substancial e essencial, com a atenção dirigida ao seu contexto histórico-social e que desenvolve o saber-ser, o saber-fazer, o saber-estar [...]” (Documento/proposta, p. 6).

Essas características são percebidas também pelo MEC (BRASIL, 1996a, p. 34) por ocasião da análise das já referidas propostas:

[...] os interlocutores ocultos ou apontados nos documentos são, em geral, os professores/educadores. Todavia, a despeito da intenção de oferecer subsídios orientadores de sua prática, o diálogo que os textos pretendem estabelecer com esses leitores é, muitas vezes, prejudicado pela falta de uma explicação mais clara entre a dinâmica do cotidiano das pré-escolas e creches e os pressupostos que embasam a ação pedagógica. Outro fator que dificulta essa interlocução é a linguagem utilizada, ora muito rebuscada, carregada de jargões, ora confusa e truncada, comprometendo a compreensão dos textos.

Os aspectos expostos nos convidam à reflexão sobre as reais condições oferecidas pelo sistema educacional a aqueles que, nas várias instâncias, são responsáveis pela concretização dos preceitos legais e oficiais e, de modo mais direto, os professores que assumem o trabalho diário com as crianças e que, com suas práticas, possibilitam – ou não – que tais preceitos se realizem. Muitos deles, como bem representam os sujeitos de nosso estudo, não têm uma formação que os habilite a compreenderem os discursos elaborados justamente para eles, para, supostamente, orientarem suas ações.

Outro aspecto intensamente ressaltado nas teorizações e nos textos oficiais é a imprescindível participação dos professores na elaboração das propostas pedagógicas, na discussão de seus princípios e proposições, posto que deles dependem sua transformação em práticas. Quanto aos nossos sujeitos, a formação da maior parte do grupo que atua efetivamente em sala de aula novamente chama a atenção, pois estes não têm formação em nível de graduação e os dois que a apresentam, não é formação específica em pedagogia. Ainda ressaltamos o tipo de vínculo profissional que têm com a instituição. A maior parte dos que se encontram na sala de aula têm contratos temporários, o que favorece a rotatividade e descontinuidade dos processos de aprendizagem, tanto das crianças, como também dos próprios professores e, em consequência, de sua participação como autores de uma proposta educativa. É o que depreendemos dos dados acerca da história da proposta da Escola-campo.

5.1 A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA-CAMPO – RECOMPONDO A HISTÓRIA

Embora essa história não se apresente de modo explícito no texto do documento, em duas passagens de sua apresentação é possível abstrair indicadores das motivações de sua elaboração:

Conscientes da importância de uma base sólida para o desenvolvimento da criança que deve começar a se sedimentar desde os primeiros anos de vida. [...] surgiu da necessidade de todos os integrantes da escola, em buscar caminhos a serem percorridos através do equilíbrio e superação das dificuldades [...]. (Documento/proposta, p.3).

Em relação ao processo de elaboração e dos sujeitos que participaram da mesma, o documento não faz nenhuma menção, indicando de forma geral ao final da apresentação que o mesmo significa "[...] posições coletivas assumidas pelos integrantes que atuam na escola." (Documento/proposta, p. 3).

Com base nas entrevistas semi-estruturadas podemos perceber que o processo de elaboração foi desencadeado, principalmente, em consequência da incorporação da instituição ao sistema municipal de ensino através da Lei n. 3.965, de 30 de dezembro de 2002/PMC/RN. Este aspecto fica evidente nas falas dos educadores M e Q:

[...] surgiu com a questão também do reconhecimento da escola [...] da necessidade de reconhecer a escola e credenciar [...] se não fosse essa exigência, talvez a gente passasse anos para montar a proposta. (M).

[...] tinha que levar para legalizar a escola [...] (Q).

A exigência legal referida pelas professoras como fator motivador – e finalidade – da elaboração da proposta pedagógica está consoante com os Arts. 10

e 11, da LDB (BRASIL, 1996a), como também nos princípios e orientações do documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b, p. 13), que no item III, quando refere-se às orientações para a proposta pedagógica, indica: “Os sistemas de ensino devem estabelecer normas comuns que orientarão a elaboração e execução de propostas pedagógicas pelos estabelecimentos de educação infantil.”

Todavia, as exigências legais e proposições oficiais não devem ser as únicas fontes de motivações à elaboração de propostas pedagógicas; essas devem nascer, primordialmente, pela necessidade de uma dada coletividade real de se organizar, de uma vontade marcada pela postura política e contextual de cada instituição e de cada grupo. (KRAMER, 2005c).

Também levantamos que antes da incorporação da escola ao sistema público municipal, esta funcionava como parte de uma instituição filantrópica. As negociações entre as duas instituições (a filantrópica e o poder público municipal) culminam com o seu credenciamento pela SEEC/RN, mediante a Portaria n. 922/2006/SECD/GS, de 23 de junho de 2006. É em meio à tramitação desse processo que a proposta pedagógica é elaborada, ou seja, no ano de 2005, tendo em vista ser esse, no contexto da legislação em vigor e dos documentos oficiais do MEC, um dos principais critérios para o credenciamento das instituições de educação infantil.

Com base nas falas dos sujeitos, verificamos que no processo de elaboração, predomina a participação da equipe técnica da escola:

A gente conversou com eles que a gente ia rascunhar. E quando a gente rascunhasse, [...] sentaria, mostrava, quem quisesse dar alguma sugestão, a gente aceitava [...] ia ver onde realmente poderia mexer, fazer as modificações. [...]. (N).

[...] foram feitas algumas reuniões aqui. Foi elaborado. [...] a conclusão em geral, ela foi feita pelo diretor, mas a gente participou. A gente teve algumas reuniões, [...] mostrou, conversou com todo mundo. [...] depois dela pronta eu li [risos] a proposta. E aí foi mais como eu conheci. (Q).

Apesar da evidência de uma restrita participação coletiva, os próprios sujeitos “envolvidos” na elaboração reconhecem a necessidade e importância de que esse processo de elaboração fosse/seja diferente:

[...] o certo seria passo a passo com todo mundo da escola, mas a gente sente essa dificuldade, quando um pode outro não pode. E a gente vai fazendo com quem pode. Se hoje pode estar sentado com a direção, a vice-direção e a supervisão, dois professores, a gente faz. [...] quando dava certo alguém vir, vinha. Quando não dava... a gente foi elaborando **e depois apresentava para eles para que eles tomassem esse conhecimento.** (N). (Grifos nossos).

É importante também registrar que embora o contexto de elaboração e o processo de implementação da proposta pedagógica nessa instituição tenha se constituído em campo de constantes embates e desafios entre aqueles que compõem esse cenário, também há aqueles que, ao mesmo tempo em que resistem, buscam alternativas em vista de equilibrar diferentes necessidades – da prática, das exigências legais, das incertezas, do compromisso com a qualidade do trabalho, como se pode ver na fala do educador M:

[...] se a gente não tomar a linha de frente num trabalho desse nível, nunca uma escola dessas vai ser reconhecida. Nunca!!! [...] ter coragem de montar e depois apresentar, de discutir alguma coisa. Porque a gente pode ver também alguma coisa. [...] apesar de todo esse paralelo que a gente vive que são os olhos das leis, dos conselhos, da secretaria, [...]. Mas, a escola pode se mover, pode dar um grito. Um grito de esperança, não é!? De vontade de crescer ao seu modo. Porque dentro dessa conjuntura toda aí, tem coisa que a gente acha que não é legal, mas recorrer a quem!?! (M).

Essas manifestações aproximam-se do pensamento de Giroux (apud SILVA, 2007, p. 56), quando defende que o campo do currículo é onde se produzem de forma ativa significados. Significados muitas vezes contraditórios impregnados de relações de poder: "Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados".

Com outras educadoras, fomos recompondo partes da história da proposta da escola, revelando seus modos de participação no processo:

E a gente fez dessa forma, sabe? Sentando, lendo um livro, lendo outro, vendo outras propostas também. Porque além das nossas experiências, a gente dá uma olhada em alguns modelos. E a minha contribuição foi essa: estar sempre junto, vendo... qual seria melhor para a escola e mostrando e vendo como esse professor poderia participar desse processo. (N).

A proposta? Nós fomos [...] construímos no dia a dia com a supervisora. As dificuldades? Ela foi nos orientando e, junto com ela, nós fomos montando a proposta. (P).

Ao buscarem justificar a impossibilidade de participação coletiva no processo/percurso de elaboração da proposta pedagógica da escola, principalmente, a não-participação dos professores, os sujeitos apontam elementos de ordem político-administrativa que dificultam a concretização dessa participação, tais como: vínculos dos educadores com outras instituições, a alta rotatividade verificada nesse nível educacional, a não viabilização pela equipe técnica de um tempo, dentro da carga horária dos professores para essa finalidade, os prazos estabelecidos pela SEEC/RN, bem como aspectos relacionados às questões salariais dos professores e à falta de recursos financeiros e de autonomia da instituição. Vejamos alguns exemplos para esses argumentos:

[...] o tempo que é realmente o inimigo. E eu acho que existem esses vínculos que as pessoas têm interligado com outras instituições dificulta muito essa questão de estudo. (T).

[...] a questão salarial dos professores. [...] trabalham em duas, três escolas [...] reunir [...] em horário contrário é trabalhoso [...]... tem professores que não conhecem ainda porque, tinham [...] os efetivos [...] saíram para outras funções, outra tinha tempo demais, outra era de contrato... (M).

[...] é uma democracia entre aspas, porque [...] tem que seguir toda uma diretriz [...] coloca uma coisa que às vezes lá eles não aceitam, eles desmancham. (M).

Essas afirmações apontam para uma necessária reflexão sobre as reais condições oferecidas pelo sistema educacional a aqueles que, nas várias instâncias, são responsáveis pela concretização dos preceitos legais e oficiais e nos remete às considerações de Kramer (2005c, p. 173) que insistentemente pergunta: “Como podem os professores se tornar construtores de conhecimentos quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e que são chamados apenas a implantar?”.

A autora identifica várias contradições nos processos de elaboração de propostas e parâmetros para educação infantil – os quais se assemelham aos encontrados na nossa investigação – mostrando desencontros que alijam os sujeitos do processo e criam distanciamentos entre o proposto e o que realmente é efetivado nas articulações com a prática. Quanto ao papel da existência de propostas pedagógicas nas instituições e ao seu alcance, enquanto documentos, a autora alerta:

A prática pedagógica não é transformada com base em propostas bem escritas; [...] exige condições concretas de trabalho e salário e modos objetivos que operacionalizem a ampla participação na produção da proposta, de compreensão e de estudo, muitas vezes necessário, de confronto de idéias, de tempo para a tomada de decisões organizadas. (KRAMER, 2005c, p. 166).

Numa perspectiva semelhante, Barreto (1998, p. 29), chama a atenção para os desafios a serem superados no processo de elaboração e implementação de propostas pedagógicas: maior participação no processo de elaboração daqueles que irão implementá-las, qualificação do corpo docente e descontinuidade técnica e administrativa.

Kramer (2005c, p. 171), chama a atenção para que no processo de elaboração e implementação de propostas pedagógicas, embora possam ser apontados princípios orientadores gerais, sejam consideradas as múltiplas situações brasileiras, as quais congregam contradições e diversidades. Em suas palavras: “[...] são diversificadas as formas de concretização de uma dada proposta [...] porque são desiguais as condições concretas em que acontecem as práticas educativas, os

contextos em que são inseridos os profissionais e as populações com que trabalham.”

Assim, constatamos que o processo de elaboração da proposta pedagógica na instituição-campo da nossa pesquisa, em que pese as falas dos sujeitos, revelam preocupação com a construção coletiva e embora o documento/proposta assuma, de algum modo, a idéia da participação coletiva, esse não aconteceu de acordo com o que é preconizado pela teorização e pela legislação, bem como pelos documentos oficiais – de que se realize como um processo de discussão, construção e reconstrução – com participação de todos os segmentos da escola e especialmente dos educadores das crianças. Mas, como já apontamos anteriormente, o contexto real e as condições nas quais se inserem a instituição não favorecem mecanismos viabilizadores dessa participação.

Essa realidade – constatada onze anos depois – não difere daquela evidenciada no diagnóstico realizado pelo MEC (BRASIL, 1996a) quando buscou apreender a dinâmica de elaboração e implementação de propostas pedagógicas na educação infantil em 45 (quarenta e cinco) municípios brasileiros e constatou que tais propostas são, em sua maioria, elaboradas por técnicos e consultores contratados e/ou são feitas apenas como reprodução de modelos, desconsiderando-se as especificidades do meio sociocultural. O referido documento revela que, na maior parte dos casos:

[...] trata-se de propostas elaboradas por técnicos, [...]; em outros verifica-se a utilização de modelos prontos [...] ou elaboração de documentos apenas por consultores [...]. Há também alguns casos em que essa participação ocorreu nos momentos de discussão, mas a redação final coube a técnicos. (BRASIL, 1996a, p. 35).

A consciência dessa realidade deve conduzir à busca de alternativas de superação desses aspectos, e no contexto da nossa pesquisa, o fato de existir um documento/proposta sistematizado, mesmo que ainda em condições restritas, já é revelador dessa busca de superação. Mas, quais as articulações entre esse documento e a prática dos professores? Em que medida seus princípios e proposições didáticas estavam presentes nas idéias e ações dos professores?

Na busca de respostas para esses questionamentos que nos guiaram em todo o estudo, desenvolvemos a sistematização e análise dos dados oriundos das diversas fontes – análise documental, entrevistas e observações não-participantes – e procedemos à sua categorização nos orientando por Campelo (2001, p. 153) e buscando “[...] apreender inicialmente a temática de que falavam os professores [...]” para, posteriormente, organizá-los em categorias e sub-categorias. São os aspectos que emergiram dessa análise que sintetizamos no quadro abaixo. Em torno dessas categorias e sub-categorias de dados, fomos buscando as relações entre o documento/proposta, as idéias e práticas dos professores, refletindo os dados à luz das contribuições teóricas.

QUADRO 2 – CATEGORIAS DE ANÁLISE

TEMA/OBJETO	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
5.2 Relações entre a proposta pedagógica e a prática docente	5.2.1 Concepções que fundamentam a proposta pedagógica e a prática docente	5.2.1.1 Criança 5.2.1.2 Função de educação infantil 5.2.1.3 Aprendizagem e desenvolvimento
	5.2.2 Elementos de organização didática	5.2.2.1 Conteúdos e atividades 5.2.2.2 Relação escola – família

5.2.1 Concepções que fundamentam a proposta pedagógica e a prática docente

5.2.1.1 Criança

Em relação ao conceito de criança, apresentado no documento/proposta, este não aparece de forma mais detalhada, não são evidenciadas suas especificidades. Mas, o documento afirma em seu texto “[...] a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico que constrói seu conhecimento a partir das interações com as pessoas e com o meio em que vive [...]”. (Documento/proposta, p.

7). Nesse sentido, ainda que não explicita o significado de “ser social e histórico”, aproxima-se das concepções contemporâneas de criança que a reconhecem como ser concreto, capaz de aprender.

Frente a essa sub-categoria, as falas dos sujeitos revelam uma compreensão de criança como sujeito real e seu contexto como realidade concreta que deve ser levada em conta na organização institucional, conforme a fala do educador M:

E a partir desse pensar da criança é que a escola deve permear todas as atividades, pois que a criança é o ponto chave desse trabalho. Nós não estamos trabalhando em função de nós mesmos, nós estamos trabalhando em função da criança. Então, todo o pensar da criança é substancial para esse trabalho. A gente sabe que são muitas as dificuldades do contexto social, mas nós temos que levar em conta todas essas dificuldades para poder ir trabalhando ao lado da criança e junto com ela desenvolvendo esse saber, essa percepção de conhecimento, não é? (M).

As falas também revelam uma concepção de criança como competente e singular, com capacidade para aprender e com diferentes ritmos de aprendizagens, embora pareçam atribuir tais diferenças às próprias crianças, contrariando, de certo modo, a idéia de criança como “ser histórico e social”, cujas capacidades se constituem nas interações como afirmavam em falas anteriores. Esses aspectos encontram-se contidos nas seguintes falas:

Eu acredito que todas as crianças aprendem, agora tem aquelas crianças que tem mais dificuldades, digamos do que as outras, mas isso não quer dizer que ela seja um ser que [...] não possa receber um conhecimento. (U).

Todas as crianças têm condições de aprender. [...] existem umas que aprendem mais rápido que outras, e outras que aprendem mais devagar, mas todas aprendem, todas aprendem [...]. (Q).

[...] todas elas têm condições de aprender [...], mas que todas elas têm a sua capacidade de aprender e a individualidade de cada uma deve ser respeitada dentro desse trabalho [...]. (M).

[...] tem aqueles que ficam dispersos, nunca todos prestam atenção. Algum tem uma dificuldade no aprendizado [...]. (V).

Contraditoriamente a essas afirmações, na ação docente, exige-se das crianças, primordialmente, o cumprimento de tarefas padronizadas, que oferecem poucos desafios e poucas oportunidades de exercerem sua capacidade de construir conhecimentos a partir de ações com os mesmos. Essa constatação emerge das observações não-participantes realizadas nas salas de níveis IV e V, de cujos registros, alguns recortes abaixo:

Situação 1:

(10 h) – [...] as crianças estavam dispostas nas mesinhas em grupos de quatro ou cinco. Realizavam uma atividade mimeografada de matemática, a qual se constituía dos seguintes itens: 1) Pinte as frutas iguais de verde e a diferente, de vermelho. Depois, escreva o nome embaixo do desenho. (Como ‘desenho’ estão apresentados três cachos de uvas e uma melancia); 2) Use a cor azul para pintar as bandeirinhas iguais e um círculo na bandeirinha diferente; 3) Pinte as flores iguais de amarelo. A professora vai orientando de mesa em mesa, elogiando, corrigindo, apagando e falando para que façam de acordo com os objetivos da tarefa, repreendendo aqueles que estão distraídos etc.

(10h e 40 min) – A professora segue orientando as crianças: aquelas que vão terminando, ela fala que podem pedir um brinquedo da estante (os brinquedos da estante são “especiais”, são bonecas grandes, ursos, carros em melhor estado de conservação). Mas, estão inacessíveis às crianças. Estas precisam pedir à professora e irem brincar. Alguns têm dificuldades de concluir a tarefa, um outro chora porque quer ir brincar. (Com relação a alguns que têm mais dificuldades, a professora nos diz que não está exigindo que os mesmos façam o nome da escola e que reconhece que eles já avançaram em relação ao nível que chegaram à escola). (Diário de campo, observação não-participante n. 3, nível V, em 14/03/2007).

Situação 2:

(8 h) – Após atividade com ‘massinha de modelar’, a professora faz o recolhimento da massinha e passa à explicação da ‘tarefa’ do dia, a qual envolve o nome e desenho das pessoas da família – para isso a professora sai perguntando os nomes do pai, da mãe e dos irmãos de cada uma, se têm avó etc., a tarefa se constitui de uma atividade

mimeografada com os seguintes itens: 1) Desenhe e pinte no quadrado abaixo a sua família; 2) Escreva nos retângulos abaixo a letra A; e 3) Desenhe e pinte abaixo três círculos. No início da tarefa consta o cabeçalho com o nome da escola, data e linha para a criança fazer o seu nome. (Observamos que a professora não expõe a tarefa antes de entregá-la às crianças para que as mesmas possam visualizar as orientações dadas verbalmente sobre o seu conteúdo. Percebemos, nessa tarefa, a presença de três conteúdos distintos e desarticulados: a família, as formas geométricas e as letras vogais). A professora distribui-se a tarefa, lápis e borracha e as crianças vão tentando fazê-la com a ajuda da professora. Algumas conseguem realizar e outras não. (Observamos que a professora se divide em repreender aqueles que correm pela sala ou ficam brigando, enquanto outros tomam água, e na orientação dos que estão tentando cumprir a tarefa – Essa tarefa prossegue por mais ou menos 50 minutos. Percebemos que as crianças não estão habituadas a seguir algumas regras como horário para água ou banheiro ou pedir permissão à professora para isso). (Diário de campo, observação não-participante n. 11, nível IV, em 21/03/2007).

Frente a essas situações em que parte do grupo não adere à atividade e se mostra desinteressada ou descontente com a mesma, inquieta e até agressiva, a professora se manifesta: “Eu acho que é também que eles estão muito cansados. Eu coloco uma atividade e eles querem riscar, não querem fazer, só para ficarem brincando [...]” (O).

Depreendemos desses exemplos que a prática não está consoante com a definição de criança histórica e social, ou seja, concreta, postulada no documento. Há, ainda, na fala da professora referente aos comportamentos das crianças frente à atividade proposta, um entendimento de que as manifestações das crianças derivam delas mesmas e não do tipo de tarefa proposta. Outro aspecto que ressalta em sua fala é a referência à preferência das crianças “só para ficarem brincando” como algo “menor” e negativo, derivado de seu cansaço que, também, parece algo inerente à criança e não emergente da situação que lhe é oferecida.

As situações descritas, ainda que sejam apenas um fragmento da prática, por ser representativa de outros momentos observados, se distancia da descrição feita por Rinaldi (2002, p. 76) sobre a imagem de criança assumida na escola de Reggio Emília:

[...] a imagem da criança como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do seu nascimento; [...] que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; [...] que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar [...] que é capaz de criar mapas para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Por causa de tudo isso, [...] pode reagir com um competente sistema de habilidades, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus relacionamentos.

Nesse sentido, as falas, bem como as intervenções práticas diferem dos postulados teóricos assumidos nos documentos legais/oficiais discutidos anteriormente, especialmente no que toca à criança como ser competente, embora vulnerável – com necessidades que precisam ser respeitadas pelos adultos – e global, que se envolve por inteiro nas situações. O cansaço, a inquietação, o desinteresse, a irritação ou agressividade de parte do grupo não podem ser ignoradas como alheios à situação ou apenas comportamentos inadequados provenientes das próprias crianças que, vistas assim, não parecem ser os “seres sociais” presentes na proposta e nas falas dos sujeitos, cujas características e manifestações são sempre vinculadas aos contextos onde se encontram como propõem Vigotsky (2005) e Wallon (1995), de acordo com a teorização feita anteriormente.

5.2.1.2 Função da educação infantil

A concepção de função ou finalidade da educação infantil no documento/proposta da escola pesquisada pauta-se na definição da LDB (BRASIL, 1996b) “[...] o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicomotor, emocional, sócio-afetivo e cultural complementando a ação recebida no círculo familiar” (Documento/proposta, p. 6). Além disso, o documento menciona que a educação infantil deve contribuir para a construção da cidadania, autonomia, socialização e respeito às diferenças. O objetivo geral da instituição é apontado como “[...] proporcionar condições favoráveis à apropriação de conhecimentos, a

vivência de experiências e estimular o interesse da criança pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.” (Documento/proposta, p. 5).

No contexto atual, a função da educação infantil educar/cuidar de forma indissociável é bastante divulgada inclusive pelo RCNEI (BRASIL, 1998a), em cujas orientações a proposta em análise afirma se fundamentar. Contudo, essa compreensão não é referida de modo explícito no documento/proposta.

Podemos perceber, de forma implícita, aspectos que se referem ao “cuidar”, tais como: a garantia de segurança e higiene das instalações com dependências suficientes e adequadas às idades das crianças e em relação ao educar que norteia toda a proposta, refere-se ao “[...] educar a criança para o exercício da cidadania. [...] a formação de cidadãos críticos e conscientes preparados para enfrentar os desafios do mundo moderno. [...] cabe então à escola prepará-la para a vida [...].” (Documento/proposta, p. 3-8).

Consideramos que tais postulações são corretas e estão de acordo com princípios defendidos em documentos oficiais, mas reafirmamos o que já mencionamos anteriormente, com relação à generalidade e vagueza dos enunciados que, desse modo, pouco podem orientar professores quanto à finalidade, à função social de suas ações de cuidado e educação das crianças. Pois, o que significa, na prática, possibilitar às crianças o exercício – atual e não apenas no futuro – da cidadania? Em que consiste prepará-la para a vida (atual? futura)?

Quanto à função da educação infantil, as falas – e as situações práticas – dos sujeitos pesquisados nos deixam perceber semelhanças com a trajetória histórica da educação infantil discutida anteriormente, em que esta assume funções diversas e, por vezes, contraditórias entre si e com a função cientificamente defendida atualmente e constante da proposta, ou seja, pedagógico-educativa. As falas e as ações por vezes remetem a uma função meramente preparatória, como podemos verificar:

[...] na educação infantil a gente deve preparar as crianças para quando elas vão para o ensino fundamental. [...] a gente tente passar para eles o como é que deve se comportar realmente na sala de aula, o respeito que ele deve ter com o colega, com o professor, com o diretor, um pouco de respeito [...]. (V).

Acho que a educação infantil primordial para a vida da criança. [...] tem que ter uma base bem construída para que essas crianças venham se desenvolver melhor no ensino fundamental. (N).

Que eu acho que a gente tem que priorizar a leitura e a escrita dessas crianças, desde os primeiros momentos!! Além de toda a parte preparatória da criança no ensino infantil [...]. (U).

Por outro lado, confirmando que essas funções historicamente construídas não são estanques, mas coexistem, por vezes em um mesmo espaço e tempo, os sujeitos da mesma instituição se expressaram quanto à função da educação infantil:

[...] aprender primeiramente a conviver, a se socializar, a se familiarizar uns com os outros e assim por diante [...], um conhecimento, um trabalho assim... de desenvolvimento... de como viver em família. [...] a união deles, da integração deles [...]. (U).

Tudo o que a criança tiver necessidade! Tudo que ela tiver necessidade! Eu acho que não existe uma receita pronta para a criança. Existe a necessidade da criança, que deve ser respeitada, valorizada [...]. (M).

Eu acho que quando a gente tem a preocupação da instituição enquanto escola, [...] de preparar o aluno para o conhecimento, para a cidadania, para o seu desenvolvimento. [...] Tem que se ver o aluno como [...], essa questão de preparar ele para ser uma pessoa crítica, de um conhecimento construído. Eu acho que a escola hoje a gente se preocupa em que esse aluno receba esse conhecimento, essa parte dessa proposta, mas que ele seja também um aluno que possa construir. (T).

Esperamos, [...] que a educação infantil chegue aquele ponto máximo, que ainda não é muito bem vista, eu acho! Até mesmo assim... pela comunidade, pelas secretarias, [...], não é bem investida, a gente sente isso, as necessidades ... [...] a gente vê que ali estão crianças, que precisam de um apoio, de todo um acompanhamento, de todo um carinho, [...], e é isso aí, precisa de muito apoio, e não é só o nosso não, pessoas que têm poder, poder político principalmente, eles não vêm com bons olhos... [...] a educação tem muitos problemas, o professor ganha pouco, [...], tem aquela criança que já chega louca por um carinho e não encontra naquele professor... a gente sente tudo isso, mas, o importante é que cada um se conscientize da importância que é o ensino infantil, para mim está acima de tudo, é como se diz, é o alicerce, mas nem todo mundo vê. (U).

As falas acima, embora um tanto genéricas, revelam uma compreensão mais atual e ampla da criança como sujeito com necessidades, com experiências que o marcam e possibilidades que demandam atenção e de sua educação como processo de inserção na cultura, nos conhecimentos, nas relações sociais.

Nas observações não-participantes ficaram evidentes alguns aspectos relativos à construção da autonomia, que em nosso entender, se articulam, entre outros, com a função educar-cuidar, respeitando as especificidades das crianças, sua capacidade de produzir e inventar, sua necessidade de movimentos, de brincadeira, de limites e liberdade de ação, como exemplificamos com os fragmentos de registros de observação abaixo:

A professora retoma a rotina, sendo identificado que é 'dia de parque' e de brincar na areia. Explica que sairão em grupos. Cada grupo terá um líder que irá ser responsável pela distribuição da água para molhar a areia (levada pelo líder em um tubo plástico reciclado). Formam-se os grupos, distribuem-se os brinquedos (os quais são confeccionados com garrafas 'peti', formando um balde e uma pá) e as crianças seguem para o parque. No parque, observamos brincadeiras de fazer 'piscinas', 'esgotos', buracos, 'bolos' etc. Percebemos que a maioria se mantém nos grupos formados na sala e tentam administrar o uso da água. Acontecem alguns conflitos decorrentes do uso da água, pela mistura dos grupos [...], alguns brincam nos balanços, no escorrego etc. (Diário de campo, observação não-participante n. 4, nível V, em 13/03/2007).

Na visão de Rossetti-Ferreira (2003), baseada no princípio vigotskyano, criança, como todo ser humano, tem em si um alto potencial de aprendizagem e expressividade que se desenvolve essencialmente nas relações que estabelece com os outros e a tornam "pessoas". Por isso, não é possível dissociar educação e cuidado, "[...] ao cuidar ou descuidar do outro, estamos colocando-o em certa posição, dando-lhe certos sentidos, os quais contribuem para constituí-lo como pessoa." (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 10). Nesse sentido, a ação de cuidar/educar está permeada pela compreensão de que a criança é competente e assim pode, num determinado contexto, exercer funções, auxiliar os seus pares, tomar decisões, negociar encaminhamentos etc..

Desse modo, embora, como já esclarecemos anteriormente, a função educar/cuidar não esteja explicitada no documento/proposta e sejam identificadas

formas contraditórias nas falas dos sujeitos pesquisados, essa função é observada atravessando a ação das educadoras na maior parte das situações por nós presenciadas nas observações não-participantes, o que fortalece a compreensão de sua indissociabilidade, identificada por Didonet (2003, p. 9) quando assevera:

Não há conteúdo educativo [...] desvinculado dos gestos de cuidar. Não há ensino, ou conhecimento ou hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança. Os conteúdos educativos da proposta pedagógica [...] por sua vez, não são objetos abstratos, de conhecimentos desvinculados de situações de vida, nem são elaborados pela criança pela via de transmissão oral, de ensino formal. Em vez disso, são interiorizados como construção da criança em um processo interativo com os outros em que entram em jogo a iniciativa, a ação, reação, pergunta e dúvida, a busca de entendimento.

Apontamos, a título de exemplos, alguns momentos observados em que se revela, nas ações da professora, a função de educar/cuidar das crianças, envolvendo apoio, acolhimento, orientação, limites, respeito aos seus interesses:

(7h40min.) – A professora convida as crianças a fazerem a ‘rodinha’, sendo realizadas a oração, a contagem das crianças, identificando-se quem e quantas faltaram. Em seguida, as crianças são instigadas pela professora a falarem do dia anterior, que foi feriado, o que fizeram etc. As crianças falam de vários acontecimentos de seu dia, comentam sobre o aniversário de uma delas, canta-se o ‘parabéns pra você’ e exploram as profissões, assunto esse motivado pela identificação na fala da professora do feriado do dia anterior que foi o dia do trabalho. Comenta-se sobre as profissões dos pais etc. (Percebe-se que as crianças são motivadas a se expressarem e ao mesmo tempo é trabalhado o ouvir, bem como são valorizadas as diferentes atividades que as mesmas vivenciaram no feriado, os diferentes tipos de trabalho exercidos pelos pais etc.).

(7h50min.) – A professora repassa verbalmente a rotina com as crianças e lembram, entusiasticamente, que é ‘dia de informática’. São feitas as orientações sobre a ida à *Lan Hause*, a travessia da rua, os cuidados com o uso dos computadores etc. (O pai de uma das alunas da sala tem uma *Lan Hause* próxima à escola e ofereceu a oportunidade de, uma vez por semana, as crianças fossem para lá durante o período de uma hora. A escola aceitou e essa atividade foi introduzida na rotina da sala. Sendo assim, a quarta-feira é o dia que tem ‘a hora da informática’). (Diário de campo, observação não-participante n. 4, nível V, em 15/03/2007).

Analisando essas situações observadas, trazemos à tona os aspectos apontados por Zabalza (1998), sobre a constituição da qualidade na educação infantil, que identifica, entre outros aspectos, a necessidade dos educadores buscarem o equilíbrio entre a iniciativa infantil e a direção do trabalho a ser desenvolvido. Usando as palavras do autor:

A pressão do currículo não pode substituir, em nenhuma situação, o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria das crianças. Mas, ao mesmo tempo, os professores (as) também precisam planejar momentos nos quais o trabalho esteja orientado para o desenvolvimento daquelas competências específicas que constam na proposta curricular. (ZABALZA, 1998, p. 50).

Com base nesses argumentos, a análise apontou que, ao mesmo tempo em que, o documento/proposta não informa à prática de modo mais efetivo quanto à função da educação infantil, pois suas definições são genéricas e restritas. Por sua vez, a prática, não orientada pelo documento/proposta, se realiza em diferentes perspectivas mas, de modo mais frequente, permanece uma orientação preparatória – para a vida futura, para as séries posteriores.

Revela-se, portanto, a necessidade de (re)definição do documento/proposta e da prática docente observada, da função da educação infantil na perspectiva de se aproximarem mais das definições atuais de educar/cuidar, explicitando-se suas implicações didáticas de forma a ampliar as possibilidades de a instituição atender às necessidades e expectativas das crianças, ou seja, “[...] a escola para crianças pequenas precisa responder a elas, **(as crianças)** deve ser um rodeio gigantesco, onde aprendem como cavalgar 100 cavalos, reais ou imaginários” (MALAGUZZI, 1999, 101), (Grifo nosso), considerar a criança na sua totalidade, favorecendo sua inserção na cultura e potencializando suas relações interpessoais e intrapessoais em vista ao respeito e atendimento das especificidades de um ser em uma fase peculiar de seu desenvolvimento.

5.2.1.3 Aprendizagem e desenvolvimento

A questão do desenvolvimento é referida no documento/proposta como sendo de responsabilidade da escola promovê-la: “[...] a escola é responsável pela promoção do desenvolvimento do cidadão [...] cabe então à escola **prepará-la** para a vida, ou seja, cumprir um papel socializador, propiciando o desenvolvimento de sua identidade e autonomia [...]” (Documento/proposta, p. 8), e a aprendizagem como algo que deve ser propiciado pela escola de forma satisfatória e significativa para as crianças, através das condições favoráveis à apropriação do conhecimento e à vivência de experiências estimuladoras.

O documento/proposta apresenta também, relativamente à aprendizagem, vários objetivos por períodos (1º, 2º e 3º), sem contudo definir as especificidades de cada período e sem explicitar uma concepção objetiva acerca de como ocorrem, como se caracterizam, o que determina o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, não realizando uma discussão sistemática sobre esses processos, havendo apenas menções vagas como a que se segue: “[...] tem seu ensino pautado na perspectiva sociointeracionista, por adotar essa concepção de desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, que não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.” (Documento/proposta, p. 8).

A abordagem sociointeracionista tem como principais construtos, os pressupostos teóricos de Vigotsky (2003) e Wallon (1975) que preconizam o desenvolvimento das funções mentais dos sujeitos como resultante de internalizações/integrações de funções-práticas presentes no meio social possibilitadas pelas interações sociais e por mediações de outros mais experientes e da linguagem.

O sujeito do conhecimento é considerado como um ser histórico e social, ativo e participativo do processo de construção do seu próprio conhecimento. Sendo que esse conhecimento somente pode ocorrer e ser significativo numa relação de interação mediada por outros mais experientes e pelos signos presentes no meio. No contexto escolar esses “outros” encontram-se, principalmente, na figura do professor e dos colegas mais experientes.

Isso significa considerar o aluno/criança real - inserido dentro de uma determinada cultura, a qual deve ser considerada no processo de organização do

fazer institucional – os temas a serem trabalhados, a linguagem a ser utilizada, as ações a serem desenvolvidas etc. – portanto, implica construir espaços de escutas sensíveis das crianças e de suas famílias, considerando seus valores, potencialidades e diferenças, sendo a escola lugar privilegiado de construção do conhecimento sistematizado, o sociointeracionismo se contrapõe a toda tradição determinista e associacionista afirmando que,

O objeto do conhecimento, na realidade, faz o seu desvelamento na teia de relações sociais, através de símbolos e signos, sendo a palavra o seu signo principal. Todo objeto é cultural e se apresenta na sociedade. E a maneira de captá-lo ou assimilá-lo é pelo diálogo. (MATUÍ, 1995, p. 45).

Alguns dos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem e desenvolvimento permeiam as falas dos educadores abaixo:

[...] essa questão da aprendizagem é algo muito complexo. Vai depender de muitas coisas. Depende do professor, da criança, da família, da estrutura da escola. Aqui nós temos uma estrutura muito positiva. Tem o parque, tem a biblioteca, a sala de vídeo. Então tem muitas possibilidades, mas depende muito de como o professor conduz e usa tudo isso. Essa questão da aprendizagem é difícil de dizer... Acho que tem que ter muitas historinhas, não é? Os contos de fadas, o lúdico, as brincadeiras. Acho que é tudo isso, todo um contexto. (M).

[...] o que eu percebo é que elas são capazes de tudo, elas aprendem, igual a um adulto, mas respeitando o nível de compreensão da criança. É incrível, sabe como elas aprendem rápido também. Entendeu? É, e assim, você consegue ver a evolução da criança. Quando você pensa no primeiro dia que você está com elas, quando chega, digamos dezembro, outra atitude [...]. Então, elas já aprenderam muito. Como? Vamos dizer, no comportamento, no afetivo, no cognitivo, no social também. Então, a criança ela evolui a cada dia e assim, isso dá muito satisfação como professor. (Q).

Apesar da atualidade dessas, falas, ainda que também genéricas, frente ao discurso científico sobre a aprendizagem e de sua aproximação com as

teorizações acima sintetizadas, elas não se materializam, de modo contínuo e consistente, nas práticas. Confirmamos nesses exemplos que diferentemente dos aspectos teóricos, legais/oficiais discutidos anteriormente, e em que pese as considerações de Carvalho (1999, p. 68) de que “[...] não é possível transpor – linear e integralmente – postulados teóricos à prática objetiva [...]”, esses autores compreendem a criança em sua competência e vulnerabilidade, sujeito do seu processo de conhecimento, ou seja, que para conhecer a criança precisa está envolvida na sua ‘inteireza’ com o objeto do conhecimento, esse precisa lhe ser significativo para que ela (a criança) possa ‘agir’ sobre ele. O agir refere-se a uma ação mental de pensar sobre e ir apreendendo os significados dos objetos – incorporando-os – transformando-os mediante essa ação, tendo em vista que “[...] o conhecimento envolve muito mais elementos que o acesso, o contato ou a ação isolados – e simplificados – sobre os objetos a serem conhecidos; [...]” (CARVALHO, 1999, p. 69). Para isso, a criança precisa ser ouvida, sua fala/cultura deve ser desencadeadora das temáticas/projetos de conhecimento a serem vivenciados na educação infantil e sua ação deve acontecer em condições adequadas, mediatizadas pelo outro – adulto/educador mais experiente e por um ambiente planejado para ampliar suas potencialidades.

Embora haja, como os registros de observação demonstraram, momentos de respeito às necessidades e capacidades das crianças, o que é mais representativo e permanente é uma prática pautada no modelo escolarizado com a reprodução de atividades padronizadas que não propiciam uma ação criativa da criança e sim, ações repetitivas e mecanizadas com ênfase na escrita e na leitura, como modo de prepará-la para os anos seguintes.

Apontamos, frente a esse aspecto, um distanciamento entre as poucas elaborações do documento/proposta quanto ao tema e a prática dos sujeitos, apesar do teor de suas falas, demonstrando que nem sempre a apropriação de um discurso corrente resulta em uma prática coerente com esse discurso.

Essas falas, também colhidas nos momentos de observação, apontam que os educadores da instituição assumem, em determinados momentos, “posturas interacionistas”¹⁸ quando refletem e reelaboram atividades cotidianas tendo por base

¹⁸ Estamos caracterizando como “postura interacionista” com base em Matuí (1995), a atitude de escuta sensível do educador frente aos diversos contextos do cotidiano institucional mediante o diálogo verbal e não-verbal das relações intersubjetivas vivenciadas no contexto educacional.

o contexto em que se inserem as crianças e suas famílias. Exemplificando apontamos as duas situações abaixo:

Após a contação da história *A Bela Adormecida* – em vista do entusiasmo das crianças – a professora pergunta se gostariam de brincar de ‘príncipes e de princesas’ ao que recebe a aceitação entusiasmada das crianças. (O faz-de-conta não estava no planejamento). Então, orienta para que ‘algumas princesas’ escolham ‘seus príncipes’. Observamos que alguns meninos não são escolhidos para serem ‘príncipes’, e que a professora, sensivelmente, destina-lhes a função de ‘platéia’ para que possam dizer se os colegas estão fazendo ‘direitinho como está no livro da história’ e argumentando que em outro dia eles serão ‘escolhidos’. (Diário de campo, observação não-participante n. 4, nível V, em 13/03/2007).

[...] eu gosto muito de conversar com as crianças. Por exemplo, quando eu mando atividade para casa, eu gosto de chamá-las ao meu birô, e perguntar por que isso... por que aquilo; e aí eu tenho um momento com cada uma todos os dias. No momento que elas vêm me entregar a atividade, aí eu fico: ‘Quem lhe ajudou? E sua irmã, e seu irmão?’ Então, é um prazer isso pra eles! E eu acho isso importante. [...]. E essas experiências a gente vai adquirindo a cada ano. Eu assumo essa turma, eu vi que não deu (sic) certo algumas coisas, aí eu posso melhorar no próximo, e é assim, um aprendizado! (Diário de campo, observação não - participante n. 10 (planejamento), em 20/03/2007).

Considerando a competência da criança desde o nascimento, Tonucci (2005), aponta a necessidade de reestruturação dos espaços das instituições de educação infantil. Esse autor compreende que a educação infantil institucionalizada é atravessada, pensada e vivenciada como preparação às séries iniciais do ensino fundamental, dessa forma afirma que: “Inicia-se um hábito escolar estranho e aviltante: cada nível trabalha para o nível seguinte, em vez de trabalhar para as exigências dos alunos que o estão cursando.” (TONUCCI, 2005, p. 17).

Já Malaguzzi (1999) enfatiza a importância de encontrar o equilíbrio entre a ação do adulto/mediador e a ação da criança, em vista de que sua aprendizagem não decorre diretamente do que lhes é ensinado, mas predominantemente da própria realização das crianças em consequência de sua atividade e dos recursos que lhes são oferecidos, para que com base nessa compreensão, o adulto/educador

possa proporcionar espaços em que verdadeiramente as crianças vivenciem experiências desafiadoras que lhes sejam significativas e geradoras de conhecimento. Assim explica:

Sempre e em todo lugar, as crianças assumem um papel ativo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão. Aprender é uma experiência satisfatória, mas também [...] compreender é sentir desejo, drama e conquista. [...]. Uma vez que sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem. [...]. Portanto, deve haver conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre autonomia individual e interpessoal. (MALAGUZZI, 1999, p. 76 – 77).

Contudo, também foi possível constatar atitudes contraditórias que não consideram as especificidades da criança e seu papel no processo de aprendizagem, como sujeito inter-ativo, como podemos exemplificar, de modo mais sistemático, com relação à categoria *Elementos de organização didática*, em que analisamos, adiante, as relações existentes entre a proposta e a prática quanto à concepção de objetivos e conteúdos.

5.1.2 Elementos de organização didática

5.1.2.1 Conteúdos e atividades

Na definição da organização curricular no documento/proposta percebemos uma justaposição de alternativas. São apresentadas grande diversidade de opções sem que haja um diálogo entre essas alternativas. Quanto a esse aspecto, o documento tem o mérito de fornecer várias alternativas, mas, ao mesmo tempo, incorre na indefinição e vagueza das proposições. Não faz uma discussão das áreas

e opções apontadas e não sugere ou discute metodologias e atividades. Vejamos as opções de organização curricular apontadas no documento/proposta (p. 9 -15):

a) organização curricular com base no RCNEI (BRASIL, 1998a), propondo um currículo baseado nos âmbitos “Formação pessoal e conhecimento de mundo”, bem como a definição dos eixos curriculares propostos pelo RCNEI (BRASIL, 1998a), os quais são apontados para serem desenvolvidos “[...] vinculados a uma série de projetos pedagógicos que consiste na construção de conceitos e aquisição de conteúdos referentes ao tema estudado.” (Documento/proposta, p. 9).

b) currículo por aspectos básicos, focados em áreas de desenvolvimento assim nomeadas: desenvolvimento social e científico; das relações sociais; da linguagem; dos conteúdos matemáticos; do meio físico; das habilidades psicomotoras; do grafismo e de atividades da vida prática;

c) currículo por objetivos, que são divididos em três períodos. No primeiro e segundo períodos recomenda que os objetivos sejam desenvolvidos através de atividades lúdicas, jogos, brincadeiras e estórias e há o predomínio de objetivos voltados à socialização, à linguagem escrita e verbal e ao conhecimento matemático; no terceiro período, esses objetivos são mantidos, aparecendo também a área de ciências e desaparecendo a menção à brincadeiras e jogos;

d) currículo através das linguagens e expressões: linguagens: oral (expressividade, vocabulário); tecnológica (vídeo); escritas (espontânea, leitura e interpretação de imagens, produção de texto oral e escrito (individual e coletivo); portadores de textos (letreiros, rótulos, embalagens etc.); diversidade de gêneros textuais (poemas, canções, cantigas de roda, adivinhações, listas, mensagens, trava línguas, parlendas etc.) e jogos pedagógicos. Expressões: ciência (faz-de-conta, dramatização, mímica); plástica/artes; sonora, música, dança; corporal (movimento, recreação, jogos); gráfica (desenhos, letras, nome próprio, palavras, gravuras);

e) currículo por área de conteúdo, são apresentados e definidos os conteúdos das seguintes áreas: a) desenvolvimento das habilidades físico motoras (esquema corporal, coordenação motora ampla (equilíbrio e tonicidade); coordenação motora fina; percepção espacial; lateralidade; percepção temporal; b) música e c) matemática.

Nesse sentido, apontamos a justaposição de opções para organização do currículo sem que haja uma discussão dos mesmos e entre os mesmos, bem como

indicações de como poderiam ser trabalhadas e articuladas essas formas de organização curricular com os objetivos apresentados.

Identificamos, através das observações realizadas, que predomina, no direcionamento das atividades desenvolvidas, a definição/orientação denominada de **Projetos**, cuja compreensão é de uma mera definição de “temas” para as atividades decorrentes, em sua maioria, das datas comemorativas constantes no calendário escolar e em livros/textos e/ou nas tradições da comunidade.

Em um dos planejamentos, a professora questiona a supervisora – que é novata na escola: *‘Nós trabalhamos ‘em cima’ de projetos; aí, podemos continuar trabalhando assim?’*; ao que a supervisora responde: *‘Sim, podem.’* (Diário de campo, observação não-participante n. 9 (reunião de planejamento) - 19/3/2007).

Em outro momento do planejamento, essa “opção” de organização curricular é reafirmada:

No segundo momento da reunião, as professoras exploram os materiais expostos e se questionam sobre algumas atividades. Registramos a seguinte seqüência:

P: E como é? Vai ter o bimestral?

N: Não sei, vamos ver a partir daquele que você fez e ver o que é que a gente vai colocar. Mas, isso pode ser feito depois. Vamos ver aqui o que vocês estão mesmo precisando, o que é que a gente vai priorizar. Fiquem à vontade para mudar e vamos levar mais para a música, a brincadeira, muita historinha...

(São dadas sugestões de temas para projetos, tais como ‘O projeto arco-íris’; ‘Projeto mãe’; ‘Projeto da Páscoa’ e são apreciadas diversas sugestões de lembrancinhas e de possibilidades de como trabalhar com as vogais, alfabeto móvel, nome das crianças).

(A professora titular diz que segue o livro ‘O dia a dia do professor’ e está concluindo o projeto ‘O corpo humano’ e ai irá iniciar o projeto ‘Quem sou eu’. São comentadas sobre quais histórias poderiam ser trabalhadas dentro de cada projeto.).

(A supervisora conta várias experiências realizadas em outras instituições nas quais a mesma atuou. As outras professoras também comentam algumas atividades. Ao final, são conferidas as datas comemorativas e fica definido que dentro dos projetos essas datas serão contempladas.). (Diário de campo, observação não-participante n. 9 (planejamento), em 19/3/2007).

Em uma situação de observação na sala de aula, a vigência do “projeto” como elemento organizador do trabalho também aparece:

Em seguida à atividade, a professora retoma o projeto da semana, denominado ‘Quem sou eu’, utilizando o poema ‘Tudo tem nome’ que está exposto na parede da sala ao lado do calendário e passa à leitura [...]. (Diário de campo, observação não-participante n. 4, nível V, em 13/3/2007).

E, finalmente, nas falas dos sujeitos encontramos argumentos para afirmar que a orientação do currículo segue temáticas definidas como **Projetos**:

Eu acho que no momento que aqui [...] que a gente faz uma proposta de projeto ambiental, a gente faz um projeto na questão de folclore, que é aquela culminância todinha que é a apresentação de seus trabalhos. Aí a gente viu que está sendo interligado aquelas propostas da escola com a prática da sala de aula. (T).

Na segunda feira, na sala mesmo, se inicia um projeto... Mas um projeto geralmente dura é 15 dias, não é!? Mas quando não tem projeto a gente já faz alguma coisa na sala, alguma coisa escrita. [...] Quando a gente volta se faz algum trabalho dentro de algum projeto que eu esteja trabalhando. [...] De repente a prefeitura... a equipe da secretaria de educação quer trabalhar um tema, um tema que se ache necessário, não é!? Pronto, já teve sobre água, agora alimentação, inclusive tem a revistinha sugerindo, então, todo mundo entrou, se engajou nesse trabalho. (Q).

O RCNEI (BRASIL, 1998a) sugere que o trabalho com projetos mobilize o interesse do grupo como um todo – professores e crianças – seja permeado pela pesquisa e negociação constantes. A escolha do tema pode partir dos professores, das crianças ou decorrente da vida da comunidade e, ainda, de um acontecimento ou fato divulgado pelos meios de comunicação que suscite o interesse das crianças. O tema é o ponto de partida das produções das crianças nas mais diversas linguagens devendo ser avaliado no percurso em função das demandas provocadas.

No contexto do RCNEI (BRASIL, 1998a) nas mais diversas áreas são sugeridos, de forma interdisciplinar, projetos relacionados ao faz-de-conta, projetos

que visem discutir a identidade cultural brasileira, projetos de leitura e/ou escrita com produção de fitas cassetes de contos ou poesias, bem como parlendas, brincadeiras cantadas, lendas, fábulas sobre grandes animais, animais pré-históricos, alimentação, medidas e formas, orientações espaciais etc.

Nogueira (1998, p. 38) comunga com essas idéias quando percebe que o trabalho com projetos é em si mesmo uma vasta fonte de criações, a qual passa “[...] sem dúvidas por processos de pesquisas, aprofundamento, análise, depuração e criação de novas hipóteses, colocando em prova a todo o momento as diferentes potencialidades dos elementos do grupo, assim como as limitações.”

Na visão de Hernández e Ventura (1998), o trabalho com projetos deve estar inspirado na compreensão de que todo conhecimento é global e relacional, por isso mesmo necessita de uma forma de organização para as atividades de ensino e aprendizagem, nesse sentido afirmam que o trabalho com projetos

[...] implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

Em Zabala (1998), encontramos o sentido globalizador proporcionado pelo trabalho com projetos. Contudo, na visão desse autor, esse trabalho realmente se efetiva quando parte de uma necessidade “sentida” pelo grupo – crianças e adultos – e não de temas/conhecimentos impostos *a priori*. Além desses aspectos apontados pelos autores, Barbosa e Horn (2008) propõem que a articulação entre proposta pedagógica e a organização do ensino em projetos dificilmente ocorre, principalmente porque as propostas pedagógicas não são construídas por todos os integrantes da comunidade escolar, assim a seleção de conteúdos e/ou atividades não são articulados e nem discutidos coletivamente.

Na tentativa de propor alternativas em relação aos conteúdos, o documento/proposta apresenta uma linguagem que, em nosso entender, em vez de ajudar, pode dificultar a compreensão por parte dos professores, não se constituindo em um instrumento – recurso orientador – à prática dos professores (RIBEIRO, 2004). Prevaecem assim, atividades decorrentes, em sua maioria, das temáticas dos temas identificados como “Projetos”, mas que, como podemos depreender das teorizações acima se aproximam mais de simples listagem de temas pelas professoras, sem considerarem os interesses das crianças.

Quando questionados sobre o que deve ser ensinado na educação infantil, o que remete aos conteúdos a serem ensinados, os professores contrariam o contido no documento/proposta – que apresenta uma listagem de temas – e afirmam, de modo genérico, o que está sintetizado no quadro abaixo:

QUADRO 3 – CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE O QUE DEVE SER ENSINADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TEMA: O QUE DEVE SER ENSINADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- [...] jogos, brincadeiras... (N).
- [...] brincadeira, de músicas, de roda, construção de texto coletivo [...] pintura, recorte [...]. (P).
- [...] a questão lúdica, com jogos, com história, com músicas, dramatizações [...]. (N).
- [...] tem que ter muita historinha, não é? Os contos de fadas, o lúdico, as brincadeiras. [...]. (M).

FONTES: Entrevistas semi-estruturadas realizadas no período de 06/11/2006 a 03/05/2007

Quanto às atividades desenvolvidas, os professores enfatizaram “o que as crianças mais gostam de fazer”:

QUADRO 4 – CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE O QUE AS CRIANÇAS MAIS GOSTAM DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TEMA: O QUE AS CRIANÇAS MAIS GOSTAM DE FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- [...] gostam muito [...] de pintar com tinta guache. [...] de historinhas. (O).
- [...] de ouvir histórias e de pinturas. Tanto com tinta guache como com coleção. (P).
- Eles adoram pintar, principalmente quando eu mando fazer algum desenho livre [...]. (V).
- [...] gostam muito de brincar com massinha. [...]. (S).
- [...] a mais prazerosa que eu sinto é a quadra. (Q).
- [...] gostam de ir para quadra [...] porque eles socializam mais nessas horas. Porque eles brincam juntos demais, ficam mais unidos. (R).

FONTES: Entrevistas semi-estruturadas realizadas no período de 6/11/2006 a 3/5/2007

No entanto, quando estruturamos, com base nas observações não-participantes de sala de aula, as reais rotinas desenvolvidas (Apêndices C e D), ficou evidente a prioridade por atividades mimeografadas envolvendo exercícios de leitura e, principalmente, de escrita – de modo descontextualizado. Vejamos os exemplos

de duas estruturações de rotinas. Na prática, há um conjunto de momentos já definidos, constituindo-se em elementos em torno dos quais os outros tempos/atividades são definidos: hora da merenda, do parque, da quadra, da sala de vídeo etc. Vejamos alguns exemplos dessa organização:

TABELA 2 – ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PESQUISADA

HORÁRIOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
7 h	Chegada das crianças.
7h 30min	Rodinha. Músicas.
8 h	Organização das crianças nas mesinhas. Explicação da atividade do dia. (Exemplo: recortar e colar no caderno objetos que comecem com a letra O).
8 h 45min	Recolhimento dos cadernos e hora da higiene.
9 h	Lanche. Recreio no parque.
9 h 15min	Retorno à sala.
9h 20min	Hora da massinha de modelar.
9 h 50min	Hora da segunda atividade do dia. (Atividade mimeografada de pintura do desenho “pronto” de uma aranha.). Objetivo não identificado.
10 h 50min	Recolhimento e organização das tarefas no varal. Entrega das pastas contendo a tarefa de casa. (Atividade mimeografada.).
11 h	Saída das crianças.

FONTE: Diário de campo, observação não-participante n.14, nível IV, em 26/04/2007

TABELA 3 – ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PESQUISADA

HORÁRIOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
7 h	Chegada das crianças. Entrega da atividade de casa e conversa individual com a professora. Interação das crianças nas mesinhas.
7 h 20min	Rodinha. (Músicas, repasse verbal da rotina do dia, contagem das crianças.). Estudo do calendário. Chamada das crianças com utilização do flanelógrafo.
8 h	Explicação da atividade do dia. (Exemplo: escrita e leitura no quadro dos nomes dos ‘lugares onde vou com minha família’; exploração verbal dessa escrita (letras, sílabas e palavras.).
8 h 20min	Escrita das palavras no caderno – não articuladas à atividade anterior.
8 h 55min	Hora da higiene.
9 h	Hora do lanche. Recreio no parque.
9 h 15min	Retorno à sala.
9 h 20min	Hora da higiene e da água. Divisão de lanche trazido por uma criança. Hora da história.
9 h 40min	Continuação da atividade de escrita no caderno. Quem vai terminando, pode brincar com tampinhas recicladas no espaço do brinquedo.
10 h 10min	Explicação da atividade de casa. (Atividade mimeografada de escrita e pintura envolvendo os ‘lugares onde posso ir com minha família’.). Organização das pastas pelo ajudante do dia.
10 h 20min	Ida à quadra. (Jogos com bolas.).
10 h 55min	Retorno à sala.
11 h	Saída das crianças.

FONTE: Diário de campo, observações não-participantes n. 7, nível V, em 16//03/2007

Consideramos, de modo geral, que a organização da rotina e as rotinas observadas são limitadas em possibilidades de elaboração de conhecimentos – conceitos, procedimentos e atitudes – por parte das crianças. Ressaltamos que, a

esse respeito, não há proposições no documento/proposta. Essas oscilações – encontros e desencontros entre o documento/proposta, o discurso dos sujeitos e a prática docente, refletem, de acordo com MEC (BRASIL, 1996a), entre outros aspectos, a complexidade de se organizar o cotidiano das instituições, bem como uma busca de identidade para educação infantil.

Quanto ao caráter repetitivo das atividades, Tonucci (2005), adverte insistentemente que a escola infantil concebe que a criança pequena nada sabe e, em decorrência dessa concepção, desenvolve junto às crianças atividades estereotipadas e repetitivas que geralmente são preparadas pelo adulto/professor, dependem de grande contribuição por parte do adulto para sua efetivação, não desafiam a criança e que requerem grande demanda de tempo para sua execução. Essas tarefas pressupõem para as crianças o papel de “[...] expectador, de ouvinte, de executor passivo de tarefas [...]” (TONUCCI, 2005, p. 16).

O pensamento do autor se encontra com a percepção de um dos nossos sujeitos:

[...] eu não acredito naquela aula que seja somente dentro de quatro paredes. [...] Vamos diversificar o máximo possível, vamos sair!! Hoje é a historinha, o conto, então, vamos para debaixo da árvore, vamos para algum lugar, vamos sair, porque a criança cansa dentro das quatro paredes [...]. Eles precisam de viver, viver aquele mundo encantado que é o conhecimento. [...] O mundo deles é aquele canto, onde tem o brinquedo, onde tem as almofadas. Tapete feito de retalhos. Eu penso muito nessas coisas assim... Um ‘cortinadosinho’ com mamulengos. Aonde eles encontrem tudo aquilo que eles desejem naquele canto [...]. Envolver eles nesse mundo encantado, mundo de sonhos, da leitura, da escrita, do contato direto com os personagens, reviver, levar com que eles revivam esses momentos de sonhos... os contos de fadas... que a gente sabe que existe, quer coisa mais interessante que os contos de fadas? (U).

Entretanto, o conteúdo das falas não se traduz em práticas efetivas. Para reversão desse quadro, Tonucci (2005), propõe a mudança de concepção escolar – considerar que a criança sabe – e que é durante o período da educação infantil que ela vivencia experiências decisivas/constitutivas que fundamentam a construção posterior. Aponta, então, alguns aspectos que devem qualificar as instituições infantis: a) experiências culturais primárias (ambientes culturalmente significativos, adultos que sejam testemunhos fortes em relação à leitura e à escrita, bem como a

dignidade paritária das linguagens); b) partir sempre dos conhecimentos das crianças; c) ter a criatividade como habilidade para resolução de problemas dentro das regras e lógica infantil; d) acompanhar a criança no processo pessoal de descoberta da escrita; e) constituir-se em espaço das ciências das crianças (experiências de observação e cuidados com os animais, cultivo e cuidados com as plantas através de hortas e experiências de transformação dos alimentos através das vivências na cozinha).

Essa prática, observada no nosso *lócus* de pesquisa, é semelhante aos aspectos caracterizados por Kramer (2005a) como um currículo baseado em temas cíclicos que se originam de festas, eventos ou comemorações anuais e outros eventuais como copa do mundo, eleições etc. A autora explica que ambos são provenientes de fatores sociais amplos “[...] não estando ligados diretamente ao cotidiano das crianças. [...] por interessarem às famílias e por terem, em geral, uma divulgação muito intensa [...] acabam atingindo as crianças e devem ser considerados no planejamento curricular.” (KRAMER, 2005a, p. 54). Contudo, na visão da citada autora não devem se constituir na forma predominante/definidora do planejamento curricular.

Essas constatações apontam para a necessidade de uma definição objetiva dos conteúdos trabalhados, bem como uma definição da intencionalidade – os objetivos – das atividades, o que encaminha o trabalho para a aprendizagem e para a avaliação, bem como para as retomadas, que asseguram o respeito aos ritmos diferentes referidos pelas professoras em seus discursos. Por sua vez, implicam na busca de espaços de discussão entre os professores considerando as discussões atuais sobre “o que e o como” que precisa ser ensinado na educação infantil e para a observação e escuta das crianças tendo em vista captar os seus interesses e necessidades a serem considerados na definição de conteúdos e atividades.

5.2.2.2 Relação escola-família

No que diz respeito à relação escola-família e comunidade, esta aparece no documento/proposta como podendo estar presente em vários momentos: no início do ano, no período de adaptação; bimestralmente, através de reuniões e palestras

com temas sugeridos pelos pais; através da sugestão de vivências de vários projetos e datas comemorativas. Vejamos o que é proposto:

A escola desempenha também, um trabalho juntamente com a comunidade, promovendo projetos que ampliam o conhecimento nos diversos aspectos: sociais, políticos, culturais e religiosos. Sendo eles: Família na Escola; Festa do Dia das Mães; Dia da Escola; Festas Juninas; Palestras Educativas; Festa do Professor; Dia da Criança; Semana da Pátria; Semana do Meio Ambiente; Semana do Livro e da Biblioteca; Semana do Trânsito; Emancipação Política do Município. (Documento/proposta, p. 14).

Tivemos oportunidade de presenciar, em vários contextos, que essa articulação entre a escola, as famílias e a comunidade realmente é buscada: presenciamos reuniões por nível de ensino para tratar de assuntos mais específicos, como também mais abrangentes para tratar de aspectos gerais da escola, os quais podem ser percebidos na sistematização/indicadores abaixo:

a) família como conhecedora da aplicação dos recursos da escola e parceira para complementação dos mesmos.

[...] chega esse dinheiro na escola. [...] é feita reunião para mostrar que a gente fez a planilha de capital, mostra o que a gente deseja comprar. Se eles concordam, [...]; o que acham que deve ser comprado como material permanente. [...] a gente tem todo esse elo com a comunidade. (N).

[...] o professor que quer fazer um trabalho melhor a gente tem que pedir uma ajuda à comunidade. [...] quem pode ajudar à escola nós estamos abertos. [...] o trabalho da educação infantil exige muito material. E nem sempre o poder público se dispõe. [...] através de reuniões [...] a gente procura conversar com os pais, procura telefonar [...] ir na casa [...]. (M).

b) busca de diálogo e parceria com as famílias: conversas individuais, reuniões, datas comemorativas.

[...] festas, datas comemorativas [Pausa], o desfile que houve dia sete, há sempre a participação dos pais. No bairro, há essa cobrança da comunidade. A questão da culminância dos projetos, os pais sempre estão aí participando. (T).

O objetivo da reunião era a entrega dos álbuns com as atividades das crianças e alguns informes, os quais foram abordados na seguinte ordem: [...] uma das professoras esclarece sobre o desenvolvimento do trabalho junto às crianças, questiona sobre a opinião dos pais e aborda os seguintes tópicos: frequência das crianças e importância dos pais avisarem quando as mesmas faltarem; [...] comunicação sobre a quadilha no dia 1/06; [...] ao final a supervisora questiona sobre se alguém deseja fazer algum comentário e como ninguém se manifesta, agradece a presença de todos [...]. O restante do tempo é destinado para conversas individuais entre os pais e as professoras e entrega dos álbuns das crianças. (Diário de campo, observação não-participante n. 1, reunião de pais e mestres, em 8/11/2006).

- c) intercâmbio com outras instituições: gincanas, palestras e campeonatos.

Gincanas que a gente promove também. Campeonatos [...] outras escolas vêm aqui para jogar com os meninos em épocas de dia da criança ou dia do estudante. (N).

Esse ano houve aqui na escola um encontro de todas as escolas do município sobre a questão do meio ambiente. (T).

A escola acolhe as mais diferentes formas de organização familiar e tenta criar espaços de discussão, debates, informações. Contudo, tendo por base as observações não-participantes, é possível inferir que a forma de participação das famílias situa-se predominantemente, ainda, numa perspectiva de expectadora de eventos e co-responsável pelas necessidades da escola no sentido de cooperar com materiais e apenas validar decisões já tomadas.

Isso ocorre na visão de Oliveira (2002a, p. 177) em função de que “[...] o poder que os pais podem exercer na creche ou pré-escola depende de suas expectativas, representações sociais e experiência pessoal de escolarização, que, por sua vez derivam de seu nível social.” Notadamente, evidencia-se que a presença de pais é algo rotineiro nas dependências da escola bem como a frequência às reuniões e eventos para os mais diversos assuntos. Tais aspectos demonstram,

entre outros, que as famílias, embora não tenham atingido um nível de participação e envolvimento necessário, freqüentam com regularidade a escola e também buscam formas de participação.

O RCNEI (BRASIL, 1998a) reconhece que as relações entre escola e família têm se caracterizado historicamente como conflituosas. Porém, defende que essa seja constantemente construída pautando-se em princípios democráticos, de respeito à classe social e pluralidade cultural, não devendo “[...] se limitar às comemorações festivas, a eventuais apresentações [...].” (BRASIL, 1998a). Orienta ainda para a construção de uma postura comunicativa por parte da escola que possa garantir a participação dos pais nas diversas atividades dentro do espaço escolar.

Construir essa postura de compartilhar não é uma tarefa fácil e segundo Malaguzzi (1999) exige um grande esforço e múltiplos ajustes por parte dos protagonistas – crianças, pais e educadores – e envolve planejamento, respeito e conhecimento numa relação de participação e cooperação. Assim sendo, pontua que:

No nível prático, devemos manter e reinventar continuamente nossa rede de comunicação e encontros. [...] reuniões com as famílias para discussão do currículo. [...] cooperação na organização das atividades, no estabelecimento do espaço e na preparação das boas-vindas às novas crianças. Distribuimos [...] números telefônicos e os endereços [...] encorajamos visitas, [...] organizamos com os pais excursões [...]. Trabalhamos com os pais na construção de móveis e brinquedos. Encontramo-nos com eles para discutir nossos projetos e pesquisas e para organizar jantares e celebrações na escola. (MALAGUZZI, 1999, p. 75).

Nessa mesma compreensão da importância da relação família–escola, Haddad (2002), considera que quando a escola encontra canais de comunicação para a vivência dessa relação, cumpre com a multifuncionalidade da instituição educativa e reconhece o direito da família em compartilhar o cuidado e educação de seus filhos “[...] possibilitando que valores e atitudes das famílias sejam expressos, conhecidos e negociados [...].” (HADDAD, 2002, p. 95).

Os resultados de uma parceria positiva entre escola e família têm sido apontados nos trabalhos de Szymanski (2007); Spaggiari (1999); Rabitti (1999);

Katz, 1999); Sambrano (2006), entre outros, demonstrando que as duas instituições embora com funções educativas distintas podem numa relação compartilhada desenvolver estratégias e contribuir significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas.

Diante do exposto, identificamos uma relação parcial entre o que preceitua o documento/proposta e a prática docente em relação à família-escola e ressaltamos a necessidade de que sejam criados outros espaços de compartilhamento de idéias, indagações e reflexões norteadas pelas necessidades envolvidas em cada contexto educativo – familiar e escolar.

Mediante o exposto, tendo por base os itens apresentados e após a análise e sistematização dos dados, não significando, contudo, que esta esteja esgotada, reconhecemos que muitos outros pontos poderiam ser abordados, mas tendo em vista as exigências do contexto desta pesquisa, como também os elementos constitutivos de uma proposta pedagógica na educação infantil discutidos e identificados com base no referencial teórico assumido anteriormente, concluímos, provisoriamente, esta análise, convictas da urgência de que sejam elaboradas e (re)elaboradas, em processo de participação efetiva dos educadores, as propostas pedagógicas de cada instituição educativa, que contemple as necessidades das crianças e de suas famílias cumprindo a função eminentemente educativa da instituição de crianças pequenas comprometidas com uma educação de qualidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perceber as relações existentes entre a proposta pedagógica e as práticas docentes de uma instituição pública de educação infantil; essa foi a questão que orientou a nossa pesquisa. Em busca de responder a essa inquietação empreendemos estudos sobre a trajetória da educação infantil.

Partimos do pressuposto – derivado de nossas vivências profissionais e acadêmicas – de que a existência de propostas pedagógicas, como preconizam muitas teorizações e documentos oficiais, é elemento propulsor de qualidade no atendimento à criança pequena, considerando-se sua função mediadora de aprendizagens e desenvolvimento, a intencionalidade e necessária sistematicidade das intervenções.

Esse pressuposto, por sua vez, foi transformado em nossa questão de estudo: seja sistematizada e esteja explicitada – processo e produto - em uma proposta pedagógica que possa servir de instrumento orientador da prática docente e, permanentemente, reestruturado pelas demandas e avanços da prática.

A proposta pedagógica de uma instituição de educação infantil deve emergir da necessidade e da realidade dos sujeitos que nela atuam como inserida dentro de um contexto político-social mais amplo que lhe trás determinações; definir os princípios e fundamentos (de criança, de infância, de educação infantil), de desenvolvimento, ensino e aprendizagem; bem como orientar conteúdos, metodologias, atividades e avaliação, assumidas por esses sujeitos e ainda, estabelecer os princípios norteadores das relações entre as famílias e a comunidade. Dessa forma, por está inserida dentro de uma realidade dinâmica, inacabada, está sempre em reelaboração – precisa estar – e para isso não pode prescindir da participação de todos os que estão envolvidos com a prática educativa da instituição, sendo enfatizada como imprescindível pelo campo teórico e documentos legais/oficiais a participação dos docentes.

A legislação atual e os documentos oficiais apontam para a necessária autonomia das instituições educativas na elaboração e execução de suas propostas pedagógicas para atender a diversidade e heterogeneidade culturais, em detrimento de formas padronizadas ou de oferecimento de “modelos”, incentiva-se, no discurso oficial, que cada proposta pedagógica assuma as características próprias de seu

contexto, contudo as reais condições – de formação, de salários, de mecanismos que possibilitem a ampla participação, de condições de trabalho - em que estão inseridas as instituições de educação infantil demonstram que tais questões necessitam ser problematizadas no contexto amplo da sociedade e no interior das instituições educativas.

Esses aspectos ficaram evidentes nesta investigação quando identificamos, em vista de responder a nossa questão de pesquisa, relações de encontros e de desencontros entre o documento/proposta e a prática docente. Buscamos conhecer uma prática docente envolvendo sujeitos concretos numa dada realidade partindo de um critério positivo de identificação: que a instituição pesquisada tivesse elaborado sua proposta pedagógica.

Assim, como revelou esta investigação a elaboração da proposta pedagógica da instituição campo de pesquisa não envolveu todos os segmentos da comunidade educativa e principalmente não teve a participação direta dos docentes. Especificamente, esse aspecto – da não participação docente no processo de elaboração da proposta – é influenciado pela alta rotatividade observada entre os docentes durante o período de elaboração e implementação da proposta e ainda no período de realização da pesquisa. Dessa forma, na elaboração do documento/proposta predomina a participação da equipe técnica, e apresenta-se em um texto impessoal, que não traz a marca da historicidade e da construção coletiva. Também a justaposição de opções curriculares verificadas na análise do documento/proposta não serve ao direcionamento e instrumentalização da prática docente, em vista de que mesmo os sujeitos tendo acesso ao documento/proposta e realizado leitura do mesmo não conseguem estabelecer relações coerentes entre o que está proposto no documento/proposta com suas práticas docentes.

Nesse sentido, referendadas pelas proposições teóricas assumidas, observamos relações de convergências parciais, no sentido de que os sujeitos assumem, no discurso, vários aspectos semelhantes aos contemplados no documento/proposta, contudo não conseguem efetivá-lo e/ou estabelecer relações coerentes em suas práticas docentes; de convergências mais significativas, no que se refere à relação escola-família; e relações de divergências e contraditórias entre o documento/proposta e a prática docente que ocorrem no que diz respeito ao processo de elaboração, concepção de criança, função de educação infantil, desenvolvimento e aprendizagem, conteúdos e atividades.

Porém, as educadoras ao serem desafiadas pelo contexto de execução de uma prática pedagógica sem que essa seja estruturada pela proposta pedagógica, e sim, em parte, pelas próprias regras de organização institucional – horários de cada nível, datas comemorativas etc. – as professoras vão construindo uma prática pedagógica possível, ancoradas nos saberes/trocas de suas experiências e participação na produção da proposta, de compreensão e de estudos, muitas vezes necessários e nas orientações diárias da coordenação pedagógica.

Nesse sentido, embora as posturas observadas revelem um alto grau de comprometimento que demonstra o desejo dos educadores e educadoras de uma prática docente sistematizada, com intencionalidade e definida em uma proposta pedagógica, e, principalmente, que atenda as especificidades infantis, esses aspectos não são suficientes para sua efetivação. Fatores políticos e sociais dificultam e limitam as ações educativas, demonstrando que “uma proposta pedagógica não se define no papel [...] enfrenta problemas de diversos tipos” (KRAMER, 2005c, p. 178), necessita de vontade política que oportunize espaços de formação, de confronto de idéias, pois que “A prática pedagógica não é transformada com base em propostas bem escritas; [...] exige condições concretas de trabalho e salário e modos objetivos que operacionalizem o amplo confronto de idéias, de tempo para a tomada de decisões organizadas.” (KRAMER, 2005c, p. 166).

Compreendemos, com base na realidade pesquisada, que as conquistas alcançadas na educação infantil, no campo teórico e no aspecto de reconhecimento legal, que apontam para a necessidade de sistematização e elaboração de propostas pedagógicas que contemplem os princípios éticos, políticos e estéticos identificados nos documentos oficiais, precisam alcançar efetivamente as práticas pedagógicas, não somente no sentido de cumprirem uma determinação legal, mas, realmente, que sejam por elas (as práticas pedagógicas) significadas, tendo em vista que “[...] a teoria, os estudos, as discussões se misturam, costumam aos conhecimentos vivenciais, aos saberes que vêm da prática (KRAMER, 2002, p. 127), e nessa perspectiva, de acordo com a autora, “É fundamental valorizar o saber produzido na prática sem abrir mão de fazer análise crítica da situação específica e do contexto mais amplo, das políticas e dos movimentos sociais que tanto nos ensinam.” (KRAMER, 2002, p. 129).

Ressaltamos que a experiência vivenciada aponta algumas possibilidades de (re)significação da proposta pedagógica, considerando como possíveis encaminhamentos:

- (re)elaboração do documento/proposta mediado pelo diálogo com os saberes da experiência docente e pela ação do coordenador pedagógico;
- ampliação da relação positiva (já existente) entre escola/famílias e comunidade como forma de valorização da cultura local e conhecimentos prévios das crianças;
- garantia de espaços de formação continuada adequados que possam viabilizar o estudo e discussão, entre outros aspectos, dos elementos constitutivos de uma proposta pedagógica e de mecanismos de efetivação prática, para que mediante a reflexão do contexto da realidade local, esses possam ser contemplados no documento/proposta num processo constante de diálogo entre teoria e prática.

Finalizando, consideramos o caráter de provisoriedade do conhecimento e as determinações e limites de um trabalho dissertativo, ressaltamos a urgência de que se oportunizem condições políticas, sociais e administrativas para realização do processo de elaboração, (re)elaboração e implementação de propostas pedagógicas tanto no contexto da instituição pesquisada como nas demais instituições de educação infantil do município, com garantia de participação efetiva de todos os segmentos envolvidos, de forma que essas (as instituições de educação infantil) possam, de fato, revestir-se de sua identidade e cumprir com sua função de educar/cuidar de crianças pequenas.

6 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. In: **Cadernos Cedes**. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 1987, p. 27 – 38.

ABRANTES, Paulo Roberto. O pré e a parábola da pobreza. In: **Cadernos Cedes**. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 1987, p. 8 – 26.

AMADO, João. A técnica de análise de conteúdo. **Revista de educação e formação em enfermagem**. (ESSE-A..F), n. 5, p. 53-63, 2000.

ALVES, Zélia Maria Mendes Brasoli; SILVA, Maria Helena G. D. da. Análise qualitativas de dados de entrevistas: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 2, p. 61-69, jul. 1992.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005. 68p.

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**. Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: ArtMed, 2007. p. 95-114.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201p.

ARAÚJO, Joaquim Machado de; ARAÚJO, Alberto Filipe. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**. Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: ArtMed, 2007. p. 115-144.

ARRUDA, José Jobson de A. **História antiga e medieval**. 15. ed. São Paulo: Ática, 1991. 528p.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksmam. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. 196p.

ASSIS, Regina. Projeto Nezahualpilli: uma alternativa curricular para a educação de criança de classes populares. In: **Cadernos Cedes**. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 1987, p. 67 – 95.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2006. 223 p.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: situação atual**. Porto Alegre: ArtMed, 2006. 240p.

_____; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2008. 128p.

BARRETO, Ângela M.R.F. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. **Cadernos CEDES**: grandes políticas para os pequenos. Educação Infantil. Campinas, n. 37, 1995.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 159-176.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. 368p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994. 335p.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Assembléia Legislativa. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069. Brasília: Centro Gráfico, 13 jul. de 1990. 126p.

_____. Ministério da Educação-MEC. Secretaria de Educação Fundamental: Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, out. 1993.

_____. Ministério da Educação-MEC. Secretaria de Ensino Fundamental: Departamento de Política de Educação. **Educação infantil no Brasil**: situação atual. Brasília, DF, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.

_____. Ministério da Educação-MEC. Secretaria de Ensino Fundamental: Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994b.

_____. Ministério da Educação-MEC. Secretaria de Ensino Fundamental: Departamento de Política de Educação. **Professor da Pré-Escola**. Brasília, DF, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994c.

_____. Ministério da Educação-MEC. Secretaria da Educação Fundamental-SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 1997.

_____. Ministério da Educação-MEC. Secretaria de Ensino Fundamental: Departamento de Política de Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. Brasília, DF, MEC/SEF/DPE/COEDI. 1996a.

_____. Assembléia Legislativa. Ministério da Educação-MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB**. Lei n. 9.394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 dez. 1996b. 68p.

_____. Ministério da Educação-MEC. Secretaria da Educação Fundamental-SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 1998a. 3v.

_____. Ministério da Educação-MEC. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer/CEB n. 22, de 17 de dezembro de 1998c. Expõe sobre a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Relatora: Regina Alcântara de Assis. (Processo 23001.000196/98-32). In: **Revista Conselho Estadual da Educação**. Coletânea da Legislação Educacional; n. 16; Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte; Secretaria da Educação, da Cultura e dos Desportos, 2002. s.p.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução/CEB, n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial**. Brasília, 13 de abr de 1999a. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação-MEC. Secretaria de Educação Fundamental-SEF. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: A Secretaria, 1999b.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução/CEB, n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial**. Brasília, 13 de abr de 1999c. Seção 1, p. 18.

_____. Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Secretaria de Educação, Cultura e Desportos/SEED/RN. **Resolução n. 01/2002-CEE/RN**, 6 de fevereiro de 2002. Fixa normas para a autorização da educação infantil a ser oferecida em creches e pré-escolas, no Sistema Estadual de Ensino.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei 11.114**. Altera os Arts. 6º., 30, 32, e 87, da Lei 9.394, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: MEC, SEB, 2005.

_____. Rio Grande do Norte. Prefeitura Municipal de Caicó. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. E. M. H. G. **Proposta pedagógica da educação infantil pré-escolar**. Caicó, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

_____. Assembléia Legislativa. Ministério da Educação. (MEC). **Lei n. 11.274**. Institui o Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília: Centro Gráfico, 6 fev. 2006c.

_____. Congresso Nacional. Imprensa Nacional. Emenda Constitucional n. 53. Dá nova redação aos Arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao Art. 60 das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União. Edição n. 243, de 20/12/2006d. Atos do Congresso Nacional. Disponível em: <<http://65.55.135.124/cgi-bin/getmsg/2483952%2exml?&msg=4A59E701-EC02-4CC1>>. Acesso em: 30 dez. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2006e.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadest/xtras/temas.php?nomemun=Caic%F3&codmun=240>>. Acesso em: 15/5/2007.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: para que te quero? In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O público e o privado**. Fortaleza, n. 5, jan./jun. 2005.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar crianças: um ofício, múltiplos saberes**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. Prefácio. In: FARIAS, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. s.p. (Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

CARVALHO, Denise Maria de. **Ensinar-aprender a linguagem escrita: do movimento do fazer ao saber do movimento.** Natal, 1999. 138 p. Tese. (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas/CCSA. Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil. In: FARIAS, A. L. G. de; PALHARES, M. S.(Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 19-49. (Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **A formação do professor de educação infantil em escolas públicas do município de Caicó: ações desenvolvidas e concepções dos professores.** Caicó, 2002. 66p. Monografia. (Especialização em Educação Infantil). Centro de Ensino Superior do Seridó. Departamento de Estudos Sociais e Educacionais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/CERES-Caicó-RN.

COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** Trad. Cláudia Schilling. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 176p.

COSTA, Ricardo. **A educação infantil na Idade Média.** Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur17/ricardo.htm>>. Acesso em: 7 jul. 2007.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Armed, 2003. 264p.

DEL PRIORI, Mary. (Org.). **Histórias das crianças no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. 445p.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Pátio.** Educação infantil, Porto Alegre: ArtMed, ano I, n. 1, p. 6-9, abr./jul. 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Aspectos gerais. In: _____. **As cem linguagens da criança.** A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 20-55.

ESTRELA, Maria Teresa. (Org.). **Viver e construir a profissão docente.** Porto: Porto, 1997. 224p.

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 67-97. (Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes Fazenda. **Tá pronto, seu Lobo?** São Paulo: EDUC, 1988.

FORMOSINHO, João. Prefácio. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). **Modelos curriculares para educação de infância**. 2. ed. Porto: Porto, 1998. p. 11-12.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

FREIRE, Izabel Ribeiro. **Raízes da psicologia**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 140p.

FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 334p.

_____; KUHLMANN JR., Moysés. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. 503p.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28 ago. a 2 set. 1994.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 135p.

GARDNER, Howard. Prefácio: perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. s.p.

GAUTHIER, Clemon et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: INIJUÍ, 1998.

GHIRALDELLI JR. Paulo. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, Gimeno J. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 100-117.

HADDAD, Lenira. Abordagem High/Scope: quatro décadas de tradição e inovação. **Pátio**. Educação Infantil. Porto Alegre, RS, ano II, n. 5, p. 13-15, ago./nov. 2004.

_____. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 91-95.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2004. 248p.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **Organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 199p.

HOHMANN, Mary; BANET, Bernard; WEIKART, David P. **A criança em ação**. Trad. Rosa Maria de Macedo e Rui Santana Brito. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

KATZ, Lílian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 37-55.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Um estudo de caso no colégio D. Pedro V. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; _____. (Orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira; Thomson Larning, 2002. p. 153-201.

KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais em educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003a. (Escola, 3).

_____. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003b.

_____. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 2005a.
_____. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005b.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005c. p. 165-183. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____ et al. (Orgs.). **Infância e educação infantil**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate**. Disponível em: <www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tsoniak.PDF>. Acesso em: 24 maio 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. 210p.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIAS, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 51-65. (Coleções Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 229-250.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: _____; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 29-58.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. São Paulo: Saraiva, 2004. 210 p.

LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar e o projeto pedagógico-curricular. In: **Organização e gestão política da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 83-120.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. A formação de professores para a educação infantil: evolução histórica e proposições atuais. In: X SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CCSA, 9, 2004, Natal. **Anais do X Seminário de Pesquisa do CCSA**. CCSA/UFRN.

_____ et al. O atendimento à criança de zero a seis anos na grande Natal: em busca de um perfil. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CCSA, 10, 2003, Natal. **Anais do IX Seminário de Pesquisa do CCSA**. CCSA/UFRN.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1977. (Atualidades pedagógicas).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Pré-escola é não é escola**: a busca de um caminho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. Por uma pedagogia da educação infantil. **Pátio**. Educação infantil. Porto Alegre, ano II, n. 5, p. 6-8, ago./nov. 2004.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 59-104.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antigüidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Mônaco. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 382p.

MATUÍ, Jiron. **Construtivismo**. Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995. 247p.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002. 166p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Currículo**: políticas e práticas. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____. **Currículo e programas no Brasil**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

NOGUEIRA, N. R. **Interdisciplinaridade aplicada**. São Paulo: Érica, 1998. 115p.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Trad. Irene Lima, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Porto: Porto, 1995. 191 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). **Modelos curriculares para educação de infância**. 2. ed. Porto: Porto, 1998.

_____; _____; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**. Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: ArtMed, 2007. 328p.

_____. In: _____; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**. Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: ArtMed, 2007. p. 7-9. (Apresentação).

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a. (Docência em Formação).

OLIVEIRA, Zilma Ramos. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed.. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2006.

_____; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

PINHEIRO, I. C. M. O espaço da pré-escola: uma retrospectiva e um repensar. In: NÚCLEO de Educação Infantil-NEI. **Caderno faça e conte/UFRN, CCSA, DE, NEI**. Natal: EDUFRN, 1998. p. 25-94.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAICÓ. **Lei n. 3.965, de 30 de dezembro de 2002**. Autoriza a incorporação da E. H. G. e dá outras providências. Gabinete do prefeito. Caicó, 2002.

RABITINI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia**. Trad. Alba Olmi. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 195p.

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. Diferentes espaços/tempos da organização curricular. In: ALMEIDA, Maria Doninha de. (Org.). **Currículo como artefato social**. Natal: EDUFRN, 2004. (Pedagógica, n. 2).

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Leila; EDWARDS Carolyn. (Orgs.). Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 75 – 116.

ROSSETTI - FERREIRA, Maria Clotilde. A necessária associação entre educar e cuidar. **Pátio**. Educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, ano I, n.1, p. 10-12, abr./jul. 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. In: **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo, n.107, jul. 1999. p. 7- 40. (Autores associados. Fundação Carlos Chagas.).

_____. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: **Simpósio Educação Infantil**: construindo o presente. Anais, Brasília: UNESCO Brasil, 2003. p. 33 – 81.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 684p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 347p.

SAMBRANO, Taciana Mirna. Relação instituição de educação infantil e família: um sonho acalentado, um vínculo necessário. In: ANGOTTI, Maristela. (Org.). Campinas, SP: Alínea, 2006, p. 139 – 162.

SARMENTO, Manoel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: LEITE FILHO, A.; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-28.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DOS DESPORTOS DO RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria n. 922/2006-SECD/GS**, de 23 de junho de 2006. Credencia a E.M.H.G. como Instituição de Educação Básica e autoriza a oferta da Educação Infantil Pré-Escolar, do ensino Fundamental regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos níveis I, II, III e IV. Gabinete do Secretário. Natal/RN, 23 de junho de 2006.

SILVA, Anamaria Santana. Casa-escola: contribuições da proposta montessoriana para a educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 257-267.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, A. M. C. de. **Educação infantil**: uma proposta de gestão municipal. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moisés. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-127.

SPAGGIARI. A parceria comunidade-professor na administração das escolas. In: EDWARDS Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 105 – 112.

SPODER, Bernard; BROWN, Patrícia Clark. Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**. Porto: Porto, 1998. p. 13-50.

STEARNS, Peter N. **A infância**. Trad. MirnaPinky. São Paulo: Contexto, 2006. 214p. (História Mundial).

SZYMANZKI, Heloísa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2007.

TONUCCI, Francesco. A verdadeira democracia começa aos três anos. **Pátio**. Educação Infantil. Porto Alegre, RS, ano III, n. 8, p. 16-20, jul./out. 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Psicologia e Pedagogia).

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Psicologia e Pedagogia).

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Edições 70, 1975.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205p.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Como ensinar. Trad. Ermani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 224p.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 288p.

A P Ê N D I C E S

SUMÁRIO

APÊNDICE A – ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAICÓ/RN	158
<i>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA</i>	160
APÊNDICE C – QUADROS DE ROTINAS ESTRUTURADAS – NÍVEL IV	161
APÊNDICE D – QUADROS DE ROTINAS ESTRUTURADAS – NÍVEL V	164

APÊNDICE A – ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAICÓ/RN

TABELA 1 – ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAICÓ/RN

N.	NOME DA ESCOLA	NÍVEL (IS) DE ATENDIMENTO	N. CRIANÇAS		TOTAL DE CRIANÇAS NA E.I.
01	E.M. Maria Leonor Cavalcante	Pré-escola	PRÉ-ESCOLA 25		25
02	E. M. Auta de Souza	Creche e Pré-escola	CRECHE 48	PRÉ-ESCOLA 60	108
03	E. M. Frei Damião	Creche e Pré-escola (Tempo Integral)	CRECHE 29	PRÉ-ESCOLA 17	46
04	E. M. Ivanor Pereira	Creche e Pré-escola	CRECHE 48	PRÉ-ESCOLA 28	76
05	Pré- Escolar Alto da Boa Vista	Creche e Pré-escola	CRECHE 43	PRÉ-ESCOLA 35	78
06	E. M. Inah de Medeiros Dantas	Creche e Pré-escola	CRECHE 35	PRÉ-ESCOLA 86	121
07	E. M. Walfredo Gurgel	Creche e Pré-escola	CRECHE 48	PRÉ-ESCOLA 140	188
08	E. M. Olívia Pereira Rodrigues	Creche e Pré-escola	CRECHE 37	PRÉ-ESCOLA 93	130
09	E. M. Maria Fernandes da Silva	Creche e Pré-escola (Tempo Integral)	CRECHE 37	PRÉ-ESCOLA 29	66
10	E. M. Paulino Barcelos	Creche e Pré-escola	CRECHE 54	PRÉ-ESCOLA 126	180
11	E. M. Liberdade do Saber	Creche e Pré-escola	CRECHE 17	PRÉ-ESCOLA 14	31
12	E. M. Maria Marta de Araújo	Pré-escola	PRÉ-ESCOLA 29		29
13	E. M. Hermann Gmeiner	Creche e Pré-escola	CRECHE 24	PRÉ-ESCOLA 66	90
14	Unidade I Concórdia	Pré-escola	PRÉ-ESCOLA 01		01
15	Unidade XIV Cosme Pereira	Pré-escola	PRÉ-ESCOLA 01		01
16	Unidade José Edgar de Moraes	Pré-escola	PRÉ-ESCOLA 05		05
17	Unidade IV Isaías Lopes de Araújo	Pré-escola	PRÉ-ESCOLA 01		01

Continua ...

Conclusão

TABELA 1 – ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAICÓ/RN

N.	NOME DA ESCOLA	NÍVEL (IS) DE ATENDIMENTO	N. CRIANÇAS		TOTAL DE CRIANÇAS NA E.I.
18	Unidade XIII Umbuzeiro	Pré-escola	PRÉ-ESCOLA 05		05
19	Unidade III Hemetério Cândido de Azevedo	Pré-escola	PRÉ-ESCOLA 05		05
20	Unidade VI Adonias Dantas de Melo	Pré-escola	PRÉ-ESCOLA 03		03
21	Unidade VII Lagoa do Meio	Pré-escola	PRÉ-ESCOLA 02		02
22	Unidade VIII Manoel Rufino	Creche e Pré-escola	CRECHE 01	PRÉ-ESCOLA 01	02
23	Unidade XXVI Maximiliano Ginane	Pré-escola	PRÉ-ESCOLA 01		01
24	Unidade XXVII Moisés Francisco de Araújo	Pré-escola	PRÉ-ESCOLA 01		01
25	Unidade Nova Olinda I	Pré-escola	PRÉ-ESCOLA 06		06
26	Unidade XLII Severino Paulino de Souza	Creche e Pré-escola	CRECHE 01	PRÉ-ESCOLA 12	13
27	Joaquim Canuto dos Santos	Pré-escola	PRÉ-ESCOLA 10		10
28	E. M. Irmã M ^a .Assunta Vieira	Pré-escola	PRÉ-ESCOLA 35		35
29	E.M. Maria Bernadete de S. Ginane	Pré-escola	PRÉ-ESCOLA 50		50
30	E.M. Prof ^o . Mateus Viana	Pré-escola	PRÉ-ESCOLA 90		90
31	Pré-escolar Tia Eulália	Pré-escola	CRECHE 10	PRÉ-ESCOLA 15	25
32	E.M. Severina Brito da Silva	Pré-escola	PRÉ-ESCOLA 28		28
33	Unidade Maria Bernadete Marques S. Ginane	Creche e Pré-escola	CRECHE 05	PRÉ-ESCOLA 11	16
34	Pré-escolar Nossa Senhora de Fátima	Creche e Pré-escola	CRECHE 16	PRÉ-ESCOLA 18	34
TOTAL		CRECHE E PRÉ-ESCOLA	458	1.044	1.502

FONTE: SEMECE, agosto/2006

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1 IDENTIFICAÇÃO:

- a) Idade
- b) Função
- c) Formação inicial
- d) Cursos de formação continuada
- e) Anos de experiência na educação infantil:
- f) Breve descrição dessa experiência
- g) Experiência em outras áreas
- h) Breve descrição dessa experiência
- h) Forma de acesso

2 DADOS RELACIONADOS À FUNÇÃO EXERCIDA:

- b) Nível (is) de atuação
- c) Turmas
- d) Número de crianças; Idades
- e) Turno (s); Horário (s)
- f) Descreva brevemente sua rotina com as crianças (Questão feita somente com as professoras)
- g) O que acontece na rotina das atividades da escola que as crianças mais gostam? (Questão feita somente com as professoras)
- h) E o que acontece na rotina das atividades da escola que as crianças menos gostam? (Questão feita somente com as professoras)

3 INFORMAÇÕES RELATIVAS À PROPOSTA PEDAGÓGICA:

- a) Conceito de proposta pedagógica
- b) Conceito de currículo
- c) Conceito de prática docente/pedagógica:
- d) De que forma conhece a proposta pedagógica da escola/ participação na elaboração etc.
- e) Qual o papel/ relação da função que você ocupa com as articulações entre proposta pedagógica e prática docente/pedagógica?
- f) Como a proposta pedagógica se faz presente nas atividades de sala de aula?
- g) Forma de organização das atividades de sala de aula.
- h) De que forma os professores conhecem a proposta pedagógica da escola?
- i) Quais atividades são desenvolvidas pela escola que se relacionam com a proposta pedagógica?
- j) Espaço para comentários.

OBRIGADA!

APÊNDICE C – QUADROS DE ROTINAS ESTRUTURADAS – NÍVEL IV

QUADRO 01 – ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PESQUISADA

HORÁRIOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
7 h	Chegada das crianças. Enquanto a professora recebe as crianças, as que já chegaram correm pela sala, sobem nas mesinhas, pegam brinquedos na estante.
7 h 10 min	Apresentação da pesquisadora às crianças.
7 h 20 min	Músicas diversas.
7 h 30 min	Estudo do calendário. (Tentativa).
7 h 40 min	Comentário sobre a tarefa de casa. Atividade com massa de modelar.
8 h	Explicação da atividade do dia. (Atividade mimeografada envolvendo desenho, pintura e escrita.).
8 h 50 min	Hora da higiene.
9 h	Lanche. Recreio no parque.
9 h 15 min	Retorno à sala.
9 h 20 min	Hora do repouso.
9 h 40 min	Hora da história. (<i>Cinderela</i>).
10 h	Conclusão de atividade iniciada no dia anterior. (Atividade de recorte e colagem de objetos da cor vermelha – no caderno.).
10 h 30 min	Música do 'Coelhinho' /relações com objetos de cor vermelha da sala.
10 h 40 min	Organização da sala. Brincadeira livre.
11 h	Saída das crianças.

FONTES: Observações não-participantes realizadas no período de 21/03/2007 a 04/05/2007

QUADRO 02 – ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PESQUISADA

HORÁRIOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
7 h	Chegada das crianças. Músicas.
7 h 45 min	Chamada com utilização do diário de classe.
7 h 55 min	Organização para ida à quadra. (Brincadeira com bambolês e 'coelho na toca').
8 h 50 min	Hora da água. Retorno à sala. Hora da higiene.
9 h	Lanche. Recreio no parque.
9 h 15 min	Retorno à sala.
9 h 20 min	Hora da higiene, água, banheiro.
9 h 50 min	Hora da história com utilização de aparelho de som. (<i>Chapeuzinho Vermelho</i>). Exploração/relações com a cor vermelha que está sendo estudada.
10 h 10 min	Explicação da atividade do dia. (Desenho e pintura livre dos personagens da história.).
10 h 50 min	Recolhimento e organização das tarefas no varal. Organização da sala.
11 h	Saída das crianças.

FONTES: Observações não-participantes realizadas no período de 21/03/2007 a 04/05/2007

QUADRO 03 – ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PESQUISADA

HORÁRIOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
7 h	Chegada das crianças. Músicas.
7 h 30 min	Estudo verbal do calendário.
7 h 50 min	Ida ao refeitório para experiência de receita de massinha de modelar.
8 h 45 min	Retorno à sala. Hora da higiene.
9 h	Lanche. Recreio no parque.
9 h 15 min	Retorno à sala.
9 h 20 min	Hora da higiene, água, banheiro.
9 h 30 min	Hora da massinha de modelar.
9 h 50 min	Hora da atividade do dia. (Atividade mimeografada de pintura e colagem de papel crepom.).
10 h 50 min	Recolhimento e organização das tarefas no varal. Organização da sala.
11 h	Saída das crianças.

FONTES: Observações não-participantes realizadas no período de 21/03/2007 a 04/05/2007

CONTINUAÇÃO APÊNDICE C – QUADROS DE ROTINAS ESTRUTURADAS – NÍVEL IV

QUADRO 04 – ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PESQUISADA

HORÁRIOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
7 h	Chegada das crianças.
7 h 30 min	Rodinha. Músicas.
8 h	Organização das crianças nas mesinhas. Explicação da atividade do dia. (Recortar e colar no caderno objetos que comecem com a letra 'O').
8 h 45 min	Recolhimento dos cadernos e hora da higiene.
9 h	Lanche. Recreio no parque.
9 h 15 min	Retorno à sala.
9 h 20 min	Hora da massinha de modelar.
9 h 50 min	Hora da segunda atividade do dia. (Atividade mimeografada de pintura do desenho de uma aranha.).
10 h 50 min	Recolhimento e organização das tarefas no varal. Entrega das pastas contendo a tarefa de casa.
11 h	Saída das crianças.

FONTES: Observações não-participantes realizadas no período de 21/03/2007 a 04/05/2007

QUADRO 05 – ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PESQUISADA

HORÁRIOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
7 h	Chegada das crianças.
7 h 30 min	Rodinha. Músicas.
7 h 40 min	Hora da história. (<i>O Pequeno Polegar.</i>). Exploração da história.
8 h	Atividade do dia. (Desenho e pintura livre dos personagens da história nos cadernos.).
8 h 20 min	Recolha dos cadernos. Hora do brinquedo.
8 h 50 min	Hora da higiene.
9 h	Lanche e recreio no parque.
9 h 15 min	Retorno à sala.
9 h 20 min	Hora da higiene e da massinha de modelar.
9 h 50 min	Explicação da segunda atividade do dia. (Atividade mimeografada de pintura, colagem e escrita utilizando-se de papel crepom no desenho de um cacho de uva.).
10 h 30 min	Recolhimento e organização das tarefas no varal. Hora do brinquedo trazido de casa.
11 h	Saída das crianças.

FONTES: Observações não-participantes realizadas no período de 21/03/2007 a 04/05/2007

QUADRO 06 – ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PESQUISADA

HORÁRIOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
7 h	Chegada das crianças. Interação das crianças nas mesinhas.
7 h 30 min	Rodinha. Músicas.
7 h 40 min	Hora da água. Ida ao parque.
8 h 40 min	Retorno à sala. Hora da higiene. Hora da história. (<i>Os três porquinhos.</i>).
9 h	Lanche e recreio no parque.
9 h 15 min	Retorno à sala.
9 h 20 min	Hora da higiene. Hora da chamada com utilização do diário. Hora da massinha e do brinquedo.
10 h	Explicação da atividade de casa. (Atividade mimeografada de escrita e pintura.).
10 h 10 min	Explicação da atividade do dia. (Atividade mimeografada de escrita, recorte e colagem envolvendo aspectos do projeto 'Mãe').
10 h 55 min	Recolhimento e organização das tarefas no varal.
11 h	Saída das crianças.

FONTES: Observações não-participantes realizadas no período de 21/03/2007 a 04/05/2007

CONCLUSÃO APÊNDICE C – QUADROS DE ROTINAS ESTRUTURADAS – NÍVEL IV

QUADRO 07 – ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PESQUISADA

HORÁRIOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
7 h	Chegada das crianças.
7 h 30 min	Rodinha. Músicas. Conversa informal sobre hábitos de higiene.
7 h 50 min	Explicação da atividade do dia. (Atividade mimeografada de recorte e colagem de uma flor para a mamãe.).
8 h 20 min	Interrupção da atividade
8 h 30 min	Recolha dos cadernos. Hora do brinquedo.
8 h 50 min	Organização dos brinquedos e hora da higiene.
9 h	Lanche e recreio no parque.
9 h 15 min	Retorno à sala.
9 h 20 min	Hora da higiene e da massinha de modelar.
9 h 40 min	Brincadeira livre.
10 h 30 min	Organização para ida à sala de vídeo. Vídeo da turma da Mônica.
11 h	Saída das crianças.

FONTES: Observações não-participantes realizadas no período de 21/03/2007 a 04/05/2007

APÊNDICE D – QUADROS DE ROTINAS ESTRUTURADAS – NÍVEL V

QUADRO 01 – ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PESQUISADA

HORÁRIOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
7 h	Chegada das crianças. Entrega da atividade de casa e conversa individual com a professora. Interação das crianças nas mesinhas.
8 h	Apresentação da pesquisadora às crianças.
8 h 10 min	Continuidade do projeto 'Quem sou eu'; leitura oral com utilização do quadro dos nomes e sobrenomes das crianças. Exploração dos nomes (letras iniciais, semelhanças e diferenças etc.).
8 h 20 min	Hora da história. (<i>A Bela e a Fera</i> – são feitas relações com o projeto 'Quem sou eu').
8 h 40 min	Hora da atividade do dia. (Atividade mimeografada envolvendo aspectos do projeto 'Quem sou eu', desenho, pintura e escrita.).
9 h	Hora do lanche. Recreio no parque.
9 h 15 min	Retorno à sala. Distribuição de um lanche trazido por uma criança. Hora da higiene e da água.
9 h 30 min	Continuação/conclusão da atividade mimeografada. (Aqueles que vão terminando podem ler histórias ou brincar no espaço indicado.).
10 h 40 min	Explicação da atividade de casa. (Atividade mimeografada envolvendo aspectos do projeto 'Quem sou eu' e a escrita.).
10 h 50 min	Organização das pastas pelo 'ajudante do dia'.
11 h	Saída das crianças. Despedida entre crianças e professora. Atendimento aos pais.

FONTES: Observações não-participantes realizadas no período de 12/03 a 02/05/2007

QUADRO 02 – ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PESQUISADA

HORÁRIOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
7 h	Chegada das crianças. Entrega da atividade de casa e conversa individual com a professora. Interação das crianças nas mesinhas.
7 h 40 min	Rodinha. Repasse verbal da rotina do dia. Estudo do calendário. Músicas. Continuidade do projeto 'Quem sou eu' através da leitura do poema 'Tudo tem nome'.
8 h 10 min	Hora da chamada. (Com utilização do fanelógrafo). Músicas.
8 h 20 min	Retomada verbal da rotina do dia. Organização para a saída ao parque. Parque.
9 h	Hora da higiene. Hora do lanche. Recreio no parque.
9 h 15 min	Retorno à sala. Hora da higiene e da água.
9 h 30 min	Hora da história. (<i>A Bela Adormecida</i>). Música da história. Faz de conta. Dramatização de parte da história. Relações com o projeto 'Quem sou eu'.
10 h 20 min	Hora da atividade do dia. (Desenho, pintura e escrita sobre a família).
10 h 45 min	Interrupção da atividade. Explicação da atividade de casa. (Atividade mimeografada de recorte, colagem e escrita envolvendo membros da família.).
10 h 55 min	Organização das pastas pelo 'ajudante do dia'.
11 h	Saída das crianças. Despedida entre crianças e professora. Atendimento aos pais.

FONTES: Observações não-participantes realizadas no período de 12/03 a 02/05/2007

CONTINUAÇÃO APÊNDICE D – QUADROS DE ROTINAS ESTRUTURADAS – NÍVEL V

QUADRO 03 – ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PESQUISADA

HORÁRIOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
7 h	Chegada das crianças. Entrega da atividade de casa e conversa individual com a professora. Interação das crianças nas mesinhas.
7 h 20 min	Rodinha. (Músicas, chamada, oração, calendário.).
7 h 40 min	Explicação do conteúdo do dia – matemática – igual e diferente utilizando-se os objetos da sala e as próprias crianças.
8 h 50 min	Hora da higiene.
9 h	Hora do lanche. Recreio no parque.
9 h 15 min	Retorno à sala. Hora da higiene e da água.
9 h 20 min	Hora da história.
9 h 40 min	Hora da atividade do dia. (Atividade mimeografada de escrita e pintura envolvendo as formas geométricas e o conteúdo igual e diferente.). Quem vai terminando pode ir brincar no canto dos brinquedos.
10 h 50 min	Explicação da atividade de casa. (Atividade mimeografada de escrita e pintura envolvendo o conteúdo igual e diferente.).
11 h	Organização das pastas pelo 'ajudante do dia'. Saída das crianças. Despedida entre crianças e professora. Atendimento aos pais.

FONTES: Observações não-participantes realizadas no período de 12/03 a 02/05/2007

QUADRO 04 – ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PESQUISADA

HORÁRIOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
7 h	Chegada das crianças. Entrega da atividade de casa e conversa individual com a professora. Interação das crianças nas mesinhas.
7 h 20 min	Rodinha. (Músicas, repasse verbal da rotina do dia, contagem das crianças.). Estudo do calendário. Chamada das crianças com utilização do flanelógrafo.
8 h	Explicação da atividade do dia. (Escrita e leitura no quadro dos nomes dos 'lugares onde vou com minha família'; exploração verbal dessa escrita (letras, sílabas e palavras.).
8 h 20 min	Escrita das palavras no caderno.
8 h 55 min	Hora da higiene.
9 h	Hora do lanche. Recreio no parque.
9 h 15 min	Retorno à sala.
9 h 20 min	Hora da higiene e da água. Divisão de lanche trazido por uma criança. Hora da história.
9 h 40 min	Continuidade da atividade de escrita no caderno. Quem vai terminando, pode brincar com tampinhas recicladas no espaço do brinquedo.
10 h 10 min	Explicação da atividade de casa. (Atividade mimeografada de escrita e pintura envolvendo os 'lugares onde posso ir com minha família'). Organização das pastas pelo ajudante do dia.
10 h 20 min	Ida à quadra. (Jogos com bolas.).
10 h 55 min	Retorno à sala.
11 h	Saída das crianças.

FONTES: Observações não-participantes realizadas no período de 12/03 a 02/05/2007

CONCLUSÃO APÊNDICE D – QUADROS DE ROTINAS ESTRUTURADAS – NÍVEL V

QUADRO 05 – ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PESQUISADA

HORÁRIOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
7 h	Chegada das crianças. Entrega da atividade de casa e conversa individual com a professora. Interação das crianças nas mesinhas.
7 h 20 min	Rodinha. (Músicas, repasse verbal da rotina do dia, hora da novidade, contagem das crianças.). Estudo do calendário. Continuação do projeto 'Quem sou eu' através da leitura do poema 'Tudo tem nome'. Chamada das crianças com utilização do flanelógrafo.
8 h	Música do 'Mosquitinho'. Explicação da atividade do dia. (Atividade mimeografada com desenho família para pintura e recorte, tornando o desenho um quebra-cabeça.).
8 h 55 min	Interrupção da atividade para hora da higiene.
9 h	Hora do lanche. Recreio no parque.
9 15 min	Retorno à sala. Divisão de lanche trazido por uma criança.
9 h 30 min	Hora da higiene e da água.
9 h 40 min	Continuidade da atividade do dia.
10 h 50 min	Organização dos quebra-cabeças nas pastas.
11 h	Saída das crianças.

FONTES: Observações não-participantes realizadas no período de 12/03 a 02/05/2007

QUADRO 06 – ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PESQUISADA

HORÁRIOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
7 h	Chegada das crianças.
7 h 10 min	Ida ao parque.
7 h 50 min	Início do projeto 'Mãe' através da leitura e escrita do poema 'Mãezinha, só uma'.
8 h 15 min	Explicação da atividade do dia. (Desenho e escrita de uma estrofe do poema 'Mãezinha, só uma').
8 h 50 min	Hora da higiene. Lanche e recreio no parque.
9 h 15 min	Retorno à sala.
9 h 20 min	Hora da higiene.
9h 40 min	Continuidade da atividade do dia.
10 h 50 min	Recolhimento das tarefas. Explicação da atividade de casa. (Atividade mimeografada de escrita de aspectos envolvendo o projeto 'Mãe').
11 h	Saída das crianças.

FONTES: Observações não-participantes realizadas no período de 12/03 a 02/05/2007

QUADRO 07 – ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PESQUISADA

HORÁRIOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
7 h	Chegada das crianças. Entrega da atividade de casa e conversa individual com a professora. Interação das crianças nas mesinhas.
7 h 40 min	Rodinha. (Oração, contagem das crianças, conversa informal, músicas.).
7 h 50 min	Repasse verbal da rotina do dia.
7 h 55 min	Hora da informática. (Ida à Lan Hause).
8 h 40 min	Retorno à escola.
9 h	Lanche e recreio no parque.
9 h 15 min	Retorno à sala.
9 h 20 min	Hora da higiene.
9 h 40 min	Continuidade ao projeto 'Mãe'.
10 h	Explicação da atividade do dia. (Atividade mimeografada de escrita, recorte e colagem de aspectos do projeto 'Mãe').
10 h 50 min	Explicação da atividade de casa. (Atividade mimeografada de escrita de aspectos envolvendo o projeto 'Mãe'.)
11 h	Saída das crianças.

FONTES: Observações não-participantes realizadas no período de 12/03 a 02/05/2007

A N E X O S

SUMÁRIO

ANEXO A – ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS	169
ANEXO B – PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA PESQUISADA	172

ANEXO A – ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

PASSOS PARA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A escola deverá rever a sua proposta pedagógica, construí-la de forma coletiva visando deixar claro sua missão, objetivos, ações, metas, procedimentos a partir do perfil da instituição e com vistas a formar cidadãos plenos.

Devem ser tomadas como referencial a LDB nº 939496, as Resoluções do CEE/RN, nºs 01/98 e 01/2002 e Consultas ao Regimento da Escola.

Aspectos e questões importantes para elaboração de urna proposta pedagógica:

1) Apresentação:

- Como o projeto nasceu;
- quem participou da elaboração;
- as dificuldades encontradas;
- tempo transcorrido;

2) Identificação da Instituição

- O nível dos seus fundadores a história resumida da escola desde o início até os dias atuais.
- Nome, endereço, mantenedor, atos jurídicos, legalização *dos* níveis de ensino.
- profissionais da educação (habilitados) que trabalham na escola (ex: curso superior 25%, curso em nível médio 10%).
- capacidade total de matrícula e a matrícula atual, equipamentos.
- serviços existentes na escola (Conselho diretor, sala de leitura, biblioteca, associação de pais e educadores etc.).
- recursos humanos (quantidade, nível de formação)

3) Caracterização da Clientela

- número de alunos por série e turnos;
- (realidade sócio-econômica e cultural dos pais de alunos) condição de moradia, renda familiar, opção religiosa (%).
- quadro do rendimento do aluno (evasão, repetência, abandono e transferência);
- organização das classes e turmas;
- currículo;
- forma de Gestão Administrativa e Pedagógica.

4) Objetivos Educacionais

- (Objetivos da escola e da educação nacional) metas e ações.

5) Diagnóstico e Análise da situação da escola

6) Tendências Pedagógicas

- Construtivista?
- Interacionista?
- Montessoriano?
- Tradicionalista?

7) Escola x Comunidade (relação com a comunidade)

8) Marco Referencial da Escola

(visão de mundo, visão do cidadão, escola dos nossos sonhos?)

9) Capacitação Continuada do Pessoal

10) Diagnóstico e Análise da Situação da Escola

11) Considerações Finais**12) Anexos****13) Levantar os seguintes dados:**

- como a escola foi avaliada no ano anterior?
- que dados temos da escola, da sua comunidade e de seu entorno e quais dados ainda não foram interpretados?
- que dados precisam ser levantados a partir dos problemas já verificados na escola no corrente ano letivo?
- Quais os projetos que serão desenvolvidos durante o ano letivo em cada período ou série.

**ANEXO B – PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA PESQUISADA
RIO GRANDE DO NORTE
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAICÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES
ESCOLA MUNICIPAL _____**

**PROPOSTA PEDAGÓGICA
DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PRÉ-ESCOLAR**

SUMÁRIO

I – Apresentação	03
II - Identificação da instituição	04
III - Caracterização da Clientela	05
IV - Da Organização das Turmas	05
V- Finalidades e Objetivos Educacionais	05
VI - Marco Referencial da Escola	06
VII- Diagnóstico e Análise da Escola	06
VIII- Metas	07
IX- Ações a Serem Desenvolvidas	07
X- Dos Princípios e Fins Norteadores	08
XI – Avaliação	09
XII - Formação Pessoal e Conhecimento de Mundo	10
XIII- Escola e Comunidade	14
XIV - Capacitação Continuada do	15
XV - Considerações Finais	15
XVI – Bibliografia	15

I — APRESENTAÇÃO

Conscientes da importância de uma base sólida para o desenvolvimento da criança, que deve começar a se sedimentar desde os seus primeiros momentos de vida, a Escola Municipal _____, vem elaborar a proposta pedagógica para a Educação Infantil, com o propósito do reconhecimento do valor da Educação já nessa fase de desenvolvimento do ser humano nos aspectos intelectuais, sociais e culturais com a perspectiva de elevar o nível da qualidade do ensino-aprendizagem e educar a criança para o exercício da cidadania.

Essa proposta surgiu da necessidade de todos os integrantes da Escola, em buscar caminhos a serem percorridos através do equilíbrio e superação das dificuldades trazendo para as crianças os eixos de Formação Pessoal, Social e de conhecimento de mundo que deverá contribuir para prática e vivências pedagógicas, culminando com aprendizagem satisfatória e significativa para as crianças.

Esta Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Escola Municipal _____, foi elaborada para ser desenvolvida no ano de 2005, de modo a ser reavaliada nos anos subseqüentes, representando assim, posições coletivas assumidas pelos integrantes que atuam na Escola.

II - IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Escola Municipal _____, foi incorporada a rede Municipal de Ensino em 2002, de acordo com a Lei nº 3.695. Anteriormente a Escola pertencia _____. Ao integrar a Rede Municipal a instituição manteve a mesma denominação anterior.

A Escola, situa-se na _____-Caicó-RN, em prédio cedido _____, em ótimo estado de conservação, em boas condições de segurança e higiene e com dependências para a diretoria, secretaria, sala de professores, área livre coberta e descoberta, parque infantil, almoxarifado, auditório, refeitório e instalações sanitárias em número suficientes e próprias para o uso exclusivo das crianças. Além de uma biblioteca climatizada e com livros da literatura infantil, infanto-juvenil e dos clássicos da literatura entre outros. A Escola dispõe ainda de recursos de apoio ao processo ensino-aprendizagem, necessários ao desenvolvimento e enriquecimento educativo. Constituem recursos de apoio o material de ensino propriamente dito, bem como os recursos audiovisuais como vídeo, fitas cassete, televisão e outros.

A matrícula atual da Pré-Escola é de 90 (noventa) alunos distribuídos em 4 (quatro) turmas no turno matutino.

Os profissionais que compõem o quadro técnico-administrativo e docente estão assim distribuídos:

- Diretor - Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Novas Tecnologias; vice-diretor - Licenciatura em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia;
- supervisor pedagógico - Licenciatura em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia;
- secretário - Licenciatura em Geografia.

Todos os professores que atuam na Educação Infantil possuem o Magistério.

111- CARACTERIZAÇÃO DA CLIENTELA:

A clientela atendida na Escola Municipal _____ provém de bairros circunvizinhos e do

próprio bairro onde se localiza a escola. Os pais dos alunos em sua grande maioria, são pertencentes à classe baixa e média baixa, com profissões na área do comércio, pedreiro, servente de pedreiro, mecânico, empregadas domésticas, biscateiros, funcionários públicos e militares, onde ganham entre um a três salários mínimos. Alguns moram em casas próprias e outros, alugadas ou cedidas _____ . A opção religiosa em sua maioria, é a católica, havendo também protestantes.

IV - DA ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS

O critério básico para a organização das turmas é a idade. Esse critério foi estabelecido a partir de estudos, observações sobre o processo evolutivo do desenvolvimento infantil.

Na organização das turmas, o número de alunos deverá ser de, no máximo, 25 (vinte e cinco) alunos para um professor.

§ 1º Poderá haver uma variação para menos no número de alunos por turmas, quando houver inclusão de alunos portadores de deficiência.

§ 2º A idade cronológica é preponderante na escolha da sala de aula na qual o aluno será incluído, observando-se para cada turma, um mesmo tipo de deficiência.

V - FINALIDADES E OBJETIVOS EDUCACIONAIS

A Escola _____ está a serviço das necessidades e características de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos, independentemente de sexo, raça, cor, credo religioso e quaisquer preconceitos ou discriminação. A nossa missão e o nosso compromisso é com a formação da cidadania das nossas crianças.

A Educação Infantil tem como objetivo proporcionar condições favoráveis à apropriação de conhecimentos, a vivência de experiências e estimular o interesse da criança pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

A finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicomotor, intelectual, emocional, sócio-afetivo e cultural

complementando a ação recebida no círculo familiar.

VI – MARCO REFERENCIAL DA ESCOLA

a) Visão do Mundo:

É contribuir para a constante melhoria das condições de nossa comunidade visando assegurar uma educação Pré-Escolar de qualidade para os nossos alunos, para formação de cidadãos críticos e conscientes preparados para enfrentar os desafios do mundo moderno.

b) Visão do Cidadão

É assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na educação pré-escolar, com o propósito de formar cidadãos futuros críticos capazes de agir na transformação da sociedade.

c) Escola dos Nossos Sonhos

É participar na melhoria das condições educacionais da clientela em idade pré-escolar, assegurando a universalidade e equidade na prestação dos serviços, visando à busca constante da excelência nos serviços prestados com a participação dos integrantes da escola e comunidade.

VII- DIAGNÓSTICO E ANÁLISE DA ESCOLA

A Escola Municipal _____, é considerada como uma escola com boas qualidades, pelo seu espaço físico, por ter condições de oferecer aos alunos uma educação diversificada e flexibilizada no sentido da aprendizagem, atender as diferenças individuais dos alunos, cumprir com sua função social, ser portadora de uma boa equipe de profissionais.

A escola passou de uma educação enciclopédica e atemporal para uma educação substancial e essencial, com a atenção dirigida ao seu contexto histórico-social e que desenvolve o saber-ser, o saber-fazer, o saber-estar, englobando em seu currículo a ética, os valores, os comportamentos, as artes, as ciências, as tecnologias, a ecologia e as profissões. Dessa maneira a escola vem se aperfeiçoando e se adequando as novas realidades do processo educativo, e nesse sentido a Escola Municipal _____ vem procurando se enquadrar para atender as

expectativas sociais.

VIII - METAS

Implementar uma escola de qualidade que reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todos no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção de seus conhecimentos.

IX - AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS

- 1- oportunizar a toda comunidade escolar através de encontros, o desenvolvimento do objetivo básico da Escola, que é educar seus alunos;
- 2 - propiciar meios que elevem a auto-estima e confiança do aluno de forma a torná-los cada vez mais participativo e autônomo;
- 3 - realizar atividades que possam ampliar a visão de Mundo da criança, considerando a globalização do seu conhecimento, buscando recursos para que o aprendizado se tome mais significativo e integrado;
- 4 - promover a interação das crianças em situações informais de aprendizado nas brincadeiras, nos jogos, no recreio;
- 5 - procurar junto à Secretaria Municipal de Educação e outros órgãos, parcerias de cursos na área da Educação Infantil para professores;
- 6 - promover bimestralmente encontros entre família e escola, através de palestras, diálogos, seminários e outros no sentido de dinamizar uma relação entre a escola e a família do aluno;
- 7 - articular com os órgãos da Saúde, Assistência Social e outras instituições, no sentido de promover palestras mensalmente para alunos, pais de alunos e professores, para evidenciar uma melhoria na qualidade sócio-educativa;
- 8 - elaborar um programa de treinamento junto à secretaria de saúde e assistência social com o propósito de articular

formação sobre higiene bucal, higiene corporal, e um trabalho de educação alimentar e sobre a importância da merenda escolar.

9 - articular com a Secretaria Municipal de Educação para adquirir mais jogos didático-pedagógicos para a educação pré-escolar no sentido de dar apoio ao processo ensino-aprendizagem.

X - DOS FINS E PRINCÍPIOS NORTEADORES

A sociedade atual tem passado por expressivas transformações de caráter social, político e econômico. Essas transformações originam-se nos pressupostos neoliberais e na globalização da economia que tem norteado as políticas governamentais.

Esse contexto coloca enormes desafios para a sociedade e, como não poderia deixar de ser, também para a educação escolar.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deixa bem claro que a escola é responsável pela promoção do desenvolvimento do cidadão, formando cidadãos conscientes, capazes de compreender e criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano.

Partindo do pressuposto que a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico que constrói seu conhecimento a partir das interações com as pessoas e com o meio em que vive cabe então a escola prepará-la para a vida, ou seja, cumprir um papel socializador, propiciando o desenvolvimento de sua identidade e autonomia, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situação de interação.

Dessa forma, a Escola Municipal _____, tem seu ensino pautado na perspectiva sociointeracionista, por adotar essa concepção de desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, que não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.

XI - DIAGNÓSTICO E ANÁLISE DA ESCOLA

A Escola Municipal _____, é considerada como uma escola com boas qualidades, pelo seu espaço físico, por ter condições de oferecer aos alunos uma educação diversificada e flexibilizada no sentido da aprendizagem, atender

as diferenças individuais dos alunos, cumprir com sua função social, ser portadora de uma boa equipe de profissionais.

A escola passou de uma educação enciclopédica e atemporal para uma educação substancial e essencial, com a atenção dirigida ao seu contexto histórico-social e que desenvolve o saber-ser, o saber-fazer, o saber-estar, englobando em seu currículo a ética, os valores, os comportamentos, as artes, as ciências, as tecnologias, a ecologia e as profissões. Dessa maneira a escola vem se aperfeiçoando e se adequando as novas realidades do processo educativo, e nesse sentido a Escola Municipal _____ vem procurando se enquadrar para atender as expectativas sociais.

XII - AVALIAÇÃO

O processo de avaliação dar-se-á de forma contínua, é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança tomando como referência, os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, não tem função de promoção e não constitui pré-requisito para o acesso ao ensino fundamental.

Buscamos o conhecimento avaliando dentro dos quatros pilares da educação: aprender a fazer, aprender a ser, e aprender a aprender. Assim o professor como mediador e orientador da aprendizagem transformadora, fornece subsídios para que o processo educativo realize seus fins, levando o educando a viabilizar e concretizar sua aprendizagem.

XIII - FORMAÇÃO PESSOAL E CONHECIMENTO DE MUNDO

A organização desse referencial possui um caráter instrumental e didático inserido dentro de um projeto pedagógico mais amplo trabalhando em sala de aula interagindo permanentemente com o contexto sócio-histórico e cotidiano do qual o aluno faz parte. Isto é, está vinculada e uma série de projetos pedagógicos que consiste na construção de conceitos e aquisição de conteúdos referentes ao tema estudado. Esses conteúdos giram em torno da realidade da criança, da sua família e de seu ambiente próximo, corresponde aos seus interesses, a seu nível de desenvolvimento e aplicação destes na vida social.

Seus pressupostos estão respaldados pelo Referencial Curricular para Educação Infantil, documento elaborado pelo Ministério da Educação, assim como pela LDB (lei 9.394/96).

Assim sendo, essa proposta abrange conteúdos relacionados a dois eixos de trabalho:

- Na formação pessoal e social das crianças focalizadas na construção de sua identidade e autonomia.
- No conhecimento de mundo, isto é, para práticas pedagógicas orientadas para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **MOVIMENTO, MÚSICA, ARTES VISUAIS, LINGUAGEM ORAL E ESCRITA, NATUREZA E SOCIEDADE E MATEMÁTICA.**

A concepção de ensino aprendizagem, na qual permeia a presente proposta didática, tem por finalidade trazer a responsabilidade de pensar formas e conteúdos que possam contribuir para efetivar um trabalho pedagógico mais comprometido com uma Educação Infantil construtiva, dinâmica e de grande alcance educacional e social.

Definimos como base curricular geral os seguintes aspectos;

- a) Formação pessoal e social
- b) Conhecimento de mundo.

Como formação pessoal e social entende-se o desenvolvimento da identidade, autonomia e auto-estima que se dará nas interações sociais, sendo que, através das brincadeiras se formarão as amizades, os grupos, o conhecimento e respeito por si e pelo outro. O reconhecimento do mundo diz respeito a tudo que a rodeia e todas as manifestações e relações que faz com que viva e interaja com este meio. Estão inseridas a linguagem oral, escrita e não-verbal.

A construção da identidade é influenciada pela maneira como a criança é vista pelos outros. A capacidade de se conduzir, tomar decisões, é conhecida como autonomia e deve levar em conta as regras, valores, a perspectiva de si e do outro.

Para chegar à autonomia, são necessários recursos afetivos, cognitivos, sociais e culturais. Autonomia não é antônimo de obediência, é sim, a capacidade de direcionar-se, respeitando o outro e as regras do contexto social em que se encontra. A escola, portanto, procura criar situações através de jogos de problemas resoluções brincadeiras simbólicas, histórias, etc., que levem a criança a tomar posições.

A música, os jogos recreativos, a lógica matemática, o conhecimento do meio físico, as ciências naturais e sociais e a religiosidade integram o eixo conhecimento de mundo dentro da perspectiva das inteligências múltiplas e da interdisciplinaridade, trabalhando dentro de uma ação concreta, processual e vivencial.

Os aspectos básicos do currículo, ficam assim estabelecidos:

- a) desenvolvimento social e científico;
- b) desenvolvimento das relações sociais;
- c) desenvolvimento da linguagem;
- d) desenvolvimento dos conteúdos matemáticos;
- e) desenvolvimento do meio físico;
- f) desenvolvimento das habilidades psicomotoras;
- g) desenvolvimento do grafismo;
- h) desenvolvimento de atividades da vida prática.

Objetivos do 1º Período

Através de atividades lúdicas, jogos, brincadeiras e histórias

1. estimular o desenvolvimento da linguagem e o psicomotor;
2. proporcionar um maior relacionamento social já que esta é a fase em que o contato com as pessoas e com o mundo se alarga ..
3. Utilizar o conhecimento espontâneo como meio para alcançar o conhecimento científico.
4. Favorecer a construção e consciência de número.
5. Desenvolver a independência e a auto-estima.
6. Observar o meio que a cerca e relacioná-lo consigo e com o outro.
7. Desenvolver o conhecimento lógico matemático através da interação e exploração do meio.
8. Estimular o conhecimento do meio físico, despertando a curiosidade e a observação.
9. Conhecer a representação gráfica do seu nome através de atividades com o crachá do nome próprio.
10. Estimular a escrita espontânea, objetivando a curiosidade pelo conhecimento

das

letras. Estimular interesse pela leitura dos mais diferentes tipos, produção de textos, pesquisas e projetos.

Objetivos do 2º Período

1. Desenvolver os aspectos sociais; emocionais, psicomotores e cognitivos através de jogos e brincadeiras.
2. Conhecer o seu nome e o dos colegas relacionando-os entre si
3. Estimular a escrita espontânea, objetivando a curiosidade pelo conhecimento das letras, produção de textos, estimular o interesse pela leitura, criação coletiva e individual de textos, e dos mais diferentes tipos de leituras, pesquisa, projetos.
4. Fundamentar a noção de número e o raciocínio lógico.
5. Interagir e explorar o mundo físico através de situações de classificação, seriação e conservação
6. Desenvolver as relações sociais, enfatizando o espírito de coleguismo e amizade.

Objetivos do 3º Período

1. Desenvolver através da interação com o outro os aspectos sociais, emocionais, psicomotores e cognitivos.
2. Despertar o gosto e a curiosidade pelo mundo dos signos gráficos e relacioná-los entre si.
3. Compreender a noção de número, sendo capaz de utilizá-lo na vida, estabelecendo relações de cálculo.
4. Desenvolver o espírito crítico, autonomia e companheirismo.
5. Estimular o interesse pela leitura e escrita através de atividades de escrita espontânea, criação coletiva e individual de textos e dos mais diferentes tipos de leituras.
6. Trabalhar os conteúdos de ciências e integração social, através da utilização de "Projetos".

O planejamento dos conteúdos e atividades é feito periodicamente pelos professores e coordenadora. Os conteúdos trabalhados são revisados e readaptados conforme as necessidades. A família e a escola mantêm um constante relacionamento. No primeiro dia

letivo, os pais vêm a escola para um encontro com a professora de seu filho, além do período da adaptação que é realizado com apoio e interação dos pais.

Linguagens

1. Linguagem oral/expressividade/vocabulário.
2. Expressão Ciência/faz/de
conta/dramatização/mímica.
3. Expressão plástica/artes.
4. Expressão sonora/música/dança.
5. Expressão corporal/movimento/recreação/jogos.
6. Literatura infantil/contação de história.
7. Linguagem tecnológica/vídeo
8. Linguagens escritas

8.1) Escrita espontânea.

8.2) Leitura e interpretação de imagens.

8.3) Produção de texto oral e escrito (individual e coletivo).

8.4) Expressão gráfica (desenhos, letras, nome próprio, palavras, gravuras).

8.5) Jogos pedagógicos.

8.6) Diversidade de Gêneros textuais: poemas, canções, cantigas de roda, adivinhações, listas, mensagens, trava línguas, parlendas e .

9. Portadores de texto: letreiros, rótulos, embalagens, etc.

O conjunto de propostas aqui expresso é decorrente de um currículo básico orientador de uma prática educativa voltada para o desenvolvimento das capacidades de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relacionamento interpessoal e inserção social da criança na educação infantil.

Conteúdo Programático para o Desenvolvimento das Habilidades Físico Motoras.

(Sendo adaptados ao nível de compreensão e aquisição de cada faixa etária das crianças).

Esquema Corporal

- Conhecimento do corpo e suas partes.
- Percepção do corpo e suas possibilidades de ação
- Estruturação e representação do corpo diante do meio

Coordenação motora Ampla - Equilíbrio - Tonicidade

- Controle Tônico- postural
- Organização e domínio dos movimentos estáticos e dinâmicos.
- Coordenação e precisão dos movimentos isolados e combinados.

Coordenação Motora Fina

- Vivenciar os movimentos com pequenos grupos musculares.
- Controle óculo-manual.
- Coordenação e precisão viso-motora.

Percepção Espacial

- Vivência e conhecimento das noções espaciais.
- Orientação espacial.
- Organização espacial
- Compreensão das relações espaciais.

Lateralidade

- Vivência bilateral e unilateral
- Percepção e consciência bilateral.
- Dominância lateral.

Percepção temporal

- Vivência e percepção Rítmica.
- Percepção e organização de ritmos, duração, ordem e seqüência
Estruturação e ajuste temporal.

Música

Na Educação Infantil, a música tem importância fundamental, pois o primeiro contato que a criança estabelece com o mundo o faz interagindo com o mundo sonoro que a cerca. A música é, pois uma grande fonte de estímulos, capaz de promover o desenvolvimento da criança em vários níveis.

Objetivos da Música na educação Infantil

- Descobrir e trabalhar com crianças uma variedade de sons e movimentos produzidos a partir do próprio corpo.
- Explorar e reproduzir sons da natureza e do ambiente.
- Reconhecer variações de ritmo, envolvendo a percepção, a discriminação e a memória auditiva.
- Incentivar o canto como meio de comunicação e expressão.
- Reforçar conteúdos específicos trabalhados em sala de aula através de exercícios, jogos e canções.
- Preparar as crianças para pequenas apresentações, referentes a datas comemorativas, festivas e cívicas.
- Estimular o uso de instrumentos de percussão e diferentes materiais, como recurso de expressão individual e grupal.
- Incentivar a coordenação motora e a socialização.

Conteúdo Programático de Música

- Repertório variado: canções escolares, comemorativas, folclóricas, cívicas e religiosas.
- Ritmo das canções: gestos, palmas, expressão corporal.
- Movimento livre e orientado, individual e grupal
- Reprodução de pequenos trechos rítmicos, utilizando vários materiais.
- Noções de espaço, limite e dimensão, através de jogos e repertório específico.
- Representação de histórias com sons.
- Brinquedos rítmicos e sonoros
- Exercícios respiratórios e de relaxamento

Matemática

- Números
- Correspondência termo a termo.
- Quantidades.
- Geometria(formas)

- Percepção e discriminação.
 - Conhecimento físico (cores, peso, tipos de materiais).
 - Noções de espaço.
 - Noções de forma.
- Noções de tempo.
 - Classificação.
 - Agrupamento
 - Sieriação.
 - Seqüência lógica.
 - Raciocínio lógico-matemático.

XIV- ESCOLA E COMUNIDADE

A articulação com a família do aluno será amplamente utilizada através de reuniões periódicas onde os pais são informados do progresso dos seus filhos, palestras feitas por especialistas sobre temas sugeridos pelos próprios pais.

A escola desempenha também, um trabalho juntamente com a comunidade, promovendo projetos que ampliam o conhecimento nos diversos aspectos: sociais, políticos, culturais e religiosos. Sendo eles:

- Família na Escola;
- Festa do Dia das Mães;
- Dia da Escola;
- Festas Juninas;
- Palestras Educativas;
- Festa do Professor;
- Dia da Criança;
- Semana da Pátria;
- Semana do Meio Ambiente;
- Semana do Livro e da Biblioteca;
- Semana do Trânsito;
- Emancipação Política do

v - CAPACITAÇÃO CONTINUADA DO PESSOAL

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, incorporou a orientação das políticas de educação a necessidade de expansão e de melhoria da qualidade profissional de seus integrantes. Nesse sentido, a Escola investe de maneira sistemática na capacitação e atualização de seus professores como forma de melhor alcançar seus objetivos e elevar seu padrão de desempenho promovendo reuniões de estudos, encontros, palestras e cursos.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que apesar de todos os compromissos assumidos nessa proposta pedagógica e para que de fato possa acontecer sua consolidação, foi necessário o empenho da escola e da comunidade de forma permanente e ativa, pois a escola é o caminho da conquista de uma sociedade mais justa e fraterna. Segundo Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão', "Nosso apartheid social não só será superado apenas com uma melhor distribuição de renda ou com a solidariedade das classes médias. Será preciso preparar os jovens para o trabalho. Só a educação básica de qualidade para todos pode acabar com a miséria".

Observa-se que a partir da educação infantil pode-se contribuir para uma aspiração de valores voltados para o bem-estar do aluno, preparando-o para o exercício da cidadania, e a conquista futura de seu espaço na sociedade, cabendo a escola contribuir para a formação do aluno oferecendo uma educação comprometida com os princípios humanísticos, ressaltando valores morais, éticos, científicos, filosóficos, sociológicos e psicológicos. (texto escola cidadã: a hora da sociedade - construindo a escola cidadã - salto para o futuro (MEC: 1998).

XVII - BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados! Coordenação de publicação, 1997.

Salto para o Futuro: Construindo a Escola Cidadã, projeto político- pedagógico/Secretaria de Educação a Distancia. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

Xavier, Antonio Carlos da Ressurreição e Amaral Sobrinho, José. Como elaborar o Plano de desenvolvimento da escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 2⁸ ed. Brasília: Programa FUNDESCOLA, 1999.

Gadotti, Moacir e Romão, José Eustáquio. Município e Educação. São Paulo: Instituto de Desenvolvimento de Educação Municipal, Editora Cortez, 1993.

MEC. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 3v.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 58 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VIGOTSKI, L.S. Pensamento e Linguagem. Tradução por Jefferson Luis Camargo. 28. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.1

L.S., LURIA, A.R. e LEONTEIV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

VEIGA, Uma Passos A. Projeto político pedagógico: novas trilhas para a escola.

VEIGA, Uma Passos A. Resende, Lúcia M. Gonçalves de. Escola: espaço do projeto político pedagógico. São Paulo: Papyrus, 1968

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)