

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE BAURU
FACULDADE DE CIÊNCIAS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TAÍSA CAROLINA PINHEIRO

**CONSIDERAÇÕES CURRICULARES DAS PROFESSORAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**BAURU
2011**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS BAURU
FACULDADE DE CIÊNCIAS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TAÍSA CAROLINA PINHEIRO

**CONSIDERAÇÕES CURRICULARES DAS PROFESSORAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como um dos requisitos para conclusão do
curso de Pedagogia, sob orientação da Profa.
Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani.

**BAURU
2011**

TAÍSA CAROLINA PINHEIRO

**CONSIDERAÇÕES CURRICULARES DAS PROFESSORAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação do Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani – orientadora
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Prof.Ms. Rita de Cassia Bastos Zuquieri
Prefeitura Municipal – Bauru.

**BAURU
2011**

Pinheiro, Taísa Carolina

Considerações curriculares das professoras
de Educação Infantil / Taísa Carolina

Pinheiro, 2011

74 f.

Orientador: Thaís C.R. Tezani

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2011

Agradecimentos

Agradeço primeiramente, a minha querida família, pelo apoio fornecido, pelo carinho dado e pelo lar confortável que me possibilitou a realização desse trabalho.

Gostaria de manifestar os mais sinceros agradecimentos a professora orientadora, Profa. Dra. Thaís C. R. Tezani, pela orientação e incentivo dado em todas as etapas da pesquisa, e pela paciência dedicada aos momentos de orientação e credibilidade depositada no trabalho.

Agradeço também, as queridas professoras Dr. Maria José da Silva Fernandes e Ms. Rita de Cássia Bastos Zuquieri, que se dispuseram a dar contribuições realizando a leitura do trabalho.

E finalmente, ao meu namorado Valério, com muito amor, agradeço pela compreensão nas horas que me ausentei, e por não me deixar desistir.

Muito obrigada!

Resumo

O objetivo do presente trabalho de conclusão de curso foi identificar qual concepção de currículo possuem as professoras da creche municipal, da cidade de Lençóis Pta.-SP, Marta Dalben Conti, para saber como estas traduzem o currículo proposto para a prática docente diária. E, assim, saber se utilizam as orientações do RCNEI na prática pedagógica que realizam. O trabalho se inicia com uma pequena discussão teórica sobre alguns temas curriculares e uma breve análise dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, partindo em seguida, para pesquisa de campo que descreve o local pesquisado no qual foi aplicado um questionário para as professoras, terminando com análise dos dados coletados por esse instrumento. O presente trabalho destaca algumas preocupações pertinentes quanto as concepções sobre currículo e as relações com a prática docente na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática Docente. Currículo.

Abstract

The aim of this study was to identify which have the concept of curriculum kindergarten teacher municipal, city Sheets Pta.-SP, Dalben Marta Conti for how to translate the proposed curriculum for teaching daily. So whether using the guidelines of RCNEI pedagogical practice they do. The work begins with a short discussion on some theoretical curricular themes and a brief analysis of the National Curricular References for Child Education, from then to field research that describes the location where it was applied questionnaire surveyed the teachers, ending with data analysis collected by this instrument. This paper highlights some relevant concerns about the conceptions of curriculum and links witch the practice in teacher.

Keywords: Early Childhood Education - Teacher Practice - Curriculum.

Sumário

1	Introdução	09
2	Discutindo algumas questões curriculares	12
2.1	Teorias Tradicionais	13
2.2	Teorias Críticas	14
2.3	Currículo oculto	16
2.4	Teorias pós-críticas	17
3	O currículo prescrito proposto pelo RCNEI	22
3.1	Volume 1 – Introdução	24
3.1.1	A concepção de criança trazida pelo documento	25
3.1.2	A concepção de educar, cuidar e brincar presente	25
3.1.3	A organização do RCNEI	27
3.1.4	A instituição e o projeto educativo	29
3.2	Volume 2 – Formação pessoal e social	30
3.2.1	Concepções e Aprendizagem	31
3.2.2	Objetivos e conteúdos	34
3.3	Volume 3 – Conhecimento de mundo	36
3.3.1	Movimento	37
3.3.2	Música	40
3.3.3	Artes Visuais	42
3.3.4	Linguagem oral e escrita	43
3.3.5	Natureza e sociedade	45
3.3.6	Matemática	48
4	Metodologia da pesquisa.....	52
4.1	O local da pesquisa de campo	53
4.2	O espaço físico	53
4.3	Descrição dos profissionais	56
4.4	Aspectos pedagógicos	57
5	Análise dos dados coletos	62
6	Considerações Finais	72
	Referencias Bibliográficas	73
	Apêndice	75

1 Introdução

A Educação Infantil foi reconhecida no Brasil como primeira etapa da Educação Básica apenas em 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Antes dessa lei, a educação para crianças de 0 a 6 anos, não recebia nenhuma orientação curricular, era vista apenas como questão assistencialista voltada para mães que trabalhavam e, que enfocava apenas o cuidar.

A LDBEN foi construída baseada na Constituição de 1988 que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil – em creches e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direito e também proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Assim, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas.

Também as instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) passam, a partir da LDBEN, a fazer parte da educação básica, junto com o ensino fundamental e o ensino médio, em vez de permanecerem ligadas às secretarias de assistência social, passam para as secretarias de educação.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que orientam a organização das instituições que se dedicam ao atendimento de crianças dessa faixa etária. Essas Diretrizes, de caráter mandatório, estabelecem novas exigências para as instituições de educação infantil, particularmente quanto às orientações curriculares e processos de elaboração de seus projetos pedagógicos. Estabelecem, entre outros, os princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar as propostas pedagógicas em Educação Infantil, a adoção da metodologia do planejamento participativo e afirmam a autonomia das escolas na definição da abordagem curricular a ser adotada.

Para aproximar a prática escolar às orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o Ministério da Educação (MEC) elaborou em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), dividido em três volumes.

O primeiro, a “Introdução”, é todo referencial teórico que sustenta a elaboração do documento. O segundo “Formação pessoal e social” trata dos processos de construção da identidade e autonomia das crianças. E, o terceiro volume, “Conhecimento de Mundo”, traz

seis documentos, cada qual relacionado aos sub-eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. O Referencial foi pensado para servir de instrumento ao professor na medida em que pode possibilitar uma reflexão voltada para o planejamento da prática docente.

O presente trabalho investigou como o professor da Educação Infantil, especificamente os que atuam na creche “Marta Dalben Conti”, do município de Lençóis Paulista e como ocorre a tradução para prática cotidiana das orientações dos referenciais curriculares (RCNEI) enquanto currículo oficial proposto pelo MEC.

Essa proposta de pesquisa justificou-se, pois há a necessidade de se refletir sobre a prática do professor na Educação Infantil no que tange a transposição entre o currículo oficial e o praticado, podendo futuramente proporcionar novas formas de se ver e pensar o currículo e até mesmo as práticas. Entender como o processo de aplicação de uma proposta curricular ocorre se faz necessária na medida em que refletindo sobre as práticas pode-se apontar possíveis mudanças para melhoria dessa prática e como consequência o processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho teve como objetivo geral identificar como as professoras da creche municipal Marta Dalben Conti traduzem o currículo proposto para a prática docente cotidiana. E, como objetivo específico conhecer as concepções de currículo que essas professoras possuem e saber se utilizam as orientações do RCNEI na prática pedagógica que realizam.

A metodologia escolhida se dividiu em dois momentos para facilitar a investigação sobre o tema. No primeiro momento, buscou algumas concepções de currículo defendidas por autores conceituados na área a fim de realizar uma discussão introdutória sobre as teorias curriculares antes de partir para a parte empírica. Também nesse primeiro momento, foi realizada uma pequena análise dos Referenciais Curriculares Nacionais para educação infantil com a finalidade de descrevê-lo e conhecê-lo melhor.

No segundo momento, objetivando saber como as professoras da escola escolhida traduzem o currículo proposto para a prática docente cotidiana e conhecer o que essas professoras pensam sobre os temas curriculares, foi utilizado para coleta de dados um questionário com treze questões, sendo que dessas, seis eram fechadas que investigaram a idade, a turma de trabalho, o sexo, o tempo de magistério e a frequência com que utilizam o RCNEI.

As outras sete questões foram abertas, possibilitando assim liberdade para o

entrevistado responder, investigando assim o que os docentes entendiam por currículo, se cursaram alguma disciplina que tratava das questões curriculares na formação inicial, se recorriam às orientações do RCNEI no planejamento anual, se acreditam que o RCNEI auxilia a prática docente, se sentem a falta de algum documento orientador da prática diária, se acreditam ser importante o papel do professor na construção do currículo escolar, e quem participa do processo de construção do currículo na escola pesquisada.

O trabalho foi subdividido em partes para facilitar a compreensão do tema. Sendo assim, o capítulo 2, discute algumas teorias curriculares. O capítulo 3, analisa os referenciais curriculares para educação infantil. O capítulo 4, descreve o local onde foi realizada a pesquisa de campo e onde foi coletado os dados através do questionário.

Em seguida, no capítulo 5, foram analisados os dados obtidos por meio de questionário aplicado aos professores da creche, e no capítulo 6, foram dadas as considerações finais sobre a pesquisa.

2 Discutindo algumas questões curriculares

O currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam (SACRISTÁN, 2000, p.34).

Com o objetivo de discutirmos as questões curriculares no âmbito da educação infantil se faz pertinente conhecermos algumas concepções de currículo defendidas por autores conceituados na área, como Coll (1987), Moreira (2002), Sacristán (2000), Silva (2002), entre outros.

Ao buscarmos na literatura sobre o tema algumas considerações gerais sobre o conceito de currículo, encontramos em Coll (1987) algumas reflexões relevantes ao estudo que se buscou realizar. Esse autor afirma sobre as funções que um currículo escolar deve desempenhar e destaca a necessidade que as atividades educativas escolares têm definidas uma finalidade e trabalharemos focadas em um projeto educacional. Para o autor,

O currículo é um guia para os encarregados de seu desenvolvimento, um instrumento útil para orientar a prática pedagógica, uma ajuda para o professor. Por esta função, não pode limitar-se a enunciar uma série de intenções, princípios e orientações gerais que, por excessivamente distantes da realidade das salas de aula, sejam de escassa ou nula ajuda aos professores (COLL, 1987, p.44).

Supomos então que em educação é indispensável à existência de um plano de ação que definam finalidades e objetivos, ou seja, educação e currículo são palavras indissociáveis. E assim,

entendemos o currículo como o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isso, o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e que, como e quando avaliar (COLL, 1987, p.45).

Podemos dizer que todas as teorias pedagógicas e educacionais antigas eram também de certa maneira teorias sobre o currículo. Mesmo não utilizando o termo como hoje é conhecido, algumas teorias educacionais já faziam especulações sobre o referido tema, preocupando-se com organização e métodos. Mas o termo currículo como é empregado

recentemente, surgiu nos EUA, após industrialização e urbanização, para atender a preocupação com uma identidade nacional em níveis cada vez mais elevados de estudos, criado por uma burocracia estatal encarregada de cuidar da educação tornando-a um objeto de estudo científico especializado. Esse termo passa então a designar um campo profissional de estudos especializados (SILVA, 2002).

Pedra (1993) escreve que o termo currículo surge, na literatura educacional, no início do século XX, especificamente nos Estados Unidos, quando a industrialização toma impulso e a necessidade de mão-de-obra industrial se impõe de modo definitivo, aperfeiçoando modos de produção industrial e tornando-se assim o conhecimento em uma indústria gerando influências no pensar e fazer currículo. Surge, nesse período as chamadas teorias tradicionais do currículo.

2.1 Teorias Tradicionais

Nesse contexto, conforme afirma Silva (2003), em 1918 Bobbit, estudioso sobre o tema, começa moldar objetivos e questionar as formas da educação de massas. Buscou responder quais objetivos da escolarização de massas preocupando-se com “O que se deve ensinar? Quais as fontes principais do conhecimento? O que deve estar no centro? Quais devem ser as finalidades da educação?”

Baseado nos moldes da economia, Bobbit sugere que a escola seja como uma empresa e funcione como uma indústria. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos, e deveria funcionar de acordo com os princípios da Administração Científica proposta por Taylor. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta (SILVA, 2003).

As ideias de Bobbit emplacaram e a questão do currículo se transforma numa questão de organização, no qual as finalidades da educação estão dadas pelas exigências da vida adulta, tornando-se uma questão técnica que exige o estabelecimento de padrões assim como na indústria. A questão do currículo se transforma numa questão de organização.

Nessa proposta, o currículo é simplesmente uma mecânica e a atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática (SILVA, 2003).

Nessa perspectiva tradicional, Tyler, também estudioso sobre currículo, continua tratando o currículo como uma questão técnica, expandindo o modelo de Bobbit, foca seus estudos insistindo na afirmação de que os objetivos devem ser claramente estabelecidos, e que estes devem ser formulados em termos de comportamento explícito, pois a decisão sobre quais experiências devem ser propiciadas e sobre como organizá-las depende dessa especificação precisa dos objetivos. E, ainda, insiste que os objetivos devem ser definidos formulando quatro questões sobre a atividade educacional (SILVA, 2002, p.30):

1. Que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Com o passar do tempo, essa visão focada apenas na definição de objetivos vai sendo superada, e o currículo irá deixando de ser tratado como uma questão meramente técnica. Veremos o surgimento de novas teorias sobre o tema curricular.

2.2 Teorias Críticas

Silva (2003) afirma que na década de sessenta a teorização sobre currículo começa a ser renovada, tem-se o movimento chamado de reconceptualização, no qual surgem vários autores que discursam e produzem estudos sobre o tema, dando início as chamadas teorias críticas sobre currículo. Essas teorias iriam questionar as teorias tradicionais que se concentravam apenas nas formas de organização e elaboração do currículo.

Althusser, autor de base Marxista, discursa sobre ideologia e situa a escola como aparelho ideológico do Estado, trazendo a ideia de currículo como instrumento transmissor de ideologias. Concordando com essa ideia, temos Bourdieu e Passeron, autores que trazem a proposta de reprodução cultural, na qual, por meio da reprodução da cultura ficaria garantida também a reprodução da sociedade. Nesse sentido, o currículo estaria encarregado de reproduzir a cultura dominante da sociedade, excluindo assim a cultura dominada garantiria os valores, hábitos, e costumes da sociedade industrial:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável (SILVA, 2003, p.35).

Para a perspectiva crítica o currículo, por meio das disciplinas e conteúdos, atua ideologicamente transportando valores e crenças que reproduzem a sociedade existente, ou seja, se torna um instrumento de poder na medida em que reproduz a cultura da sociedade em atua.

Como vemos em Silva (2003), o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. Ele não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Contrariamente ao que supõe o modelo de Tyler, por exemplo, o currículo não é organizado por meio de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade.

A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes, grupos e culturas dominantes. Segundo Pedra (1993), os conhecimentos que pelo currículo são selecionados, distribuídos e avaliados ultrapassam os denominados "conhecimentos científicos" que encontram-se expressos nos conteúdos das disciplinas. Na verdade, trazem representações do que pode ser considerado conhecimento válido. Ou seja, transmitem, além do "conhecimento científico", um modo peculiar de determinada cultura de ver e classificar o mundo.

Para Moreira (2002), o currículo é considerado um artefato social, não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, ele está implicado em relações de poder e transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e particulares. Esse autor questiona ainda, as relações de classe, etnia, gênero, que fazem com que o currículo seja o que é e produza os efeitos que produz.

O currículo está centralmente envolvido em relações de poder. O conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor. Por um lado, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Por outro lado, ao se apresentar como oficial, o currículo reforça as relações de poder existentes.

Dentro dessa perspectiva, Michael Apple (1988) destaca o poder e o jogo de interesses

envolvidos na seleção dos conteúdos e na questão curricular em si, na qual o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nas salas de aulas. É sempre parte da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. Dessa maneira, o autor faz uma análise crítica que influencia as décadas seguintes, rompendo com as teorias tradicionais e questionando por que alguns conhecimentos são escolhidos e outros são deixados de lado.

A partir dessas reflexões das teorias críticas surge o termo currículo oculto.

2.3 Currículo oculto

Esse termo é definido por Apple (1982) como sendo a distribuição tácita de normas, valores e tendências que se realizam simplesmente pelo fato de os alunos viverem as expectativas e rotinas institucionais das escolas, dia após dia durante anos. Resumidamente, seria aquele currículo implícito que é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem para aprendizagens relevantes. Nesse viés,

para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo (SILVA, 2003, p.78).

Segundo Moreira (2002), esse conceito de currículo oculto fora criado para se referir aos aspectos não abordados pelo currículo formal. Mas, na verdade, seria necessário reintegrar o currículo oficial ao lado do currículo oculto e reconhecer assim a formação de sujeitos sociais que o currículo exerce. Nesse contexto,

O currículo escolar tem ficado indiferente às formas pelas quais a “cultura popular” (televisão, música, videogames, revistas) têm constituído uma parte central e importante da vida das crianças e jovens. Apesar do profundo envolvimento implicado nas economias do afeto e do desejo utilizadas pela “cultura popular”, o currículo tem ficado solenemente indiferente a esse processo (MOREIRA, 2002, p.32).

Como podemos notar, desde as teorias tradicionais muitos questionamentos foram

levantados. A teorização crítica é um processo contínuo, novas questões vão surgindo e se incorporam aos temas curriculares. Após as teorias críticas vimos surgir às teorias pós-críticas que dão ênfase as culturas existentes.

2.4 Teorias pós-críticas

Para Silva (2003) em um contexto moderno, encontra-se uma perspectiva pós-crítica que partindo das teorias críticas sobre o currículo segue analisando os processos pelos quais as relações de poder e dominação, influenciam no currículo. Essas novas teorias seguem vertentes que irão focar no multiculturalismo, nas questões de gênero, raça, etnia e sexualidade e enfatizam que o poder está em toda parte, de várias formas, e não deve ser analisado apenas no âmbito econômico. Sendo assim:

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais... O currículo é, em suma, um território político (SILVA, 2003, p.149).

A vertente multiculturalista segue a vertente de que não se deve as separar questões de poder das questões culturais, dessa forma o currículo também deve ser analisado de maneira a focar as diferenças e identidades das culturas. O multiculturalismo obriga as diferentes culturas étnicas a viverem no mesmo espaço, não podendo estabelecer nenhuma hierarquia entre as culturas humanas, todas são equivalentes, não se deve estabelecer nenhum critério que julgue uma cultura superior a outra. Mas, escola e também o currículo, deverão estar preparados para essa realidade, pois a obtenção da igualdade cultural depende de uma modificação substancial do currículo existente.

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade (SILVA, 2003, p.88).

Outra vertente advinda das teorias pós-críticas está focada na perspectiva curricular dentro das relações de gêneros. O currículo educacional refletia e reproduzia os estereótipos da sociedade mais ampla, no que as mulheres sofriam grande discriminação e eram

consideradas inferiores comparadas ao sexo masculino. Os currículos eram desigualmente divididos por gêneros, cobravam coisas diferentes para meninos e meninas, e os professores acabavam internalizando os preconceitos de gêneros e reproduzindo as desigualdades de gêneros, assim:

[...] havia desigualdades internas de acesso aos recursos educacionais: os currículos eram desigualmente divididos por gênero. Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas (SILVA, 2003, p.92).

Ao articular as teorias curriculares com o cotidiano escolar, Alves (2002) define o currículo como um processo que engloba a produção sócio-cultural deste a partir do próprio cotidiano escolar que esse currículo está em ação.

O currículo não pode ser visto como um produto, não deve ser reduzido, como fora no passado, apenas a um documento formal de controle escolar:

Historicamente o surgimento dos desenhos curriculares, tal como o concebemos hoje, se associa a necessidade de controle administrativo-pedagógico da escola. Num determinado momento, torna-se necessário agrupar aprendizes em um mesmo local para que, ao mesmo tempo, um único instrutor possa trabalhar com eles. Constrói-se, dessa forma, a necessidade de uma tecnologia que propicie o ensino coletivo. Um dos aparatos dessa tecnologia é o currículo (ALVES, 2002, p.42).

Ainda, atualmente, muitos guias curriculares funcionam como tecnologias de organização do trabalho pedagógico, organizam o conhecimento em disciplinas, temas e projetos, desprezando as experiências cotidianas presentes na prática pedagógica. O cotidiano escolar fica submerso, escondido nas propostas curriculares que visam apenas organização escolar (ALVES, 2002, p.55):

Não se trata, assim, de organizar um currículo, mas de fazer emergir os muitos currículos já existentes. Criar alternativas de organização curriculares que, em vez de buscar silenciar as experiências em curso, ajudem na legitimação de espaços/tempo variados e múltiplos. Esta nos parece deve ser a função de um currículo oficial: dar sentido às experiências curriculares que realizamos em nossas escolas – sentido de uma experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam a sua própria prática na atividade de praticar.

Ao articular os saberes teóricos sobre o currículo com a prática pedagógica Sacristán (2000) nos diz que, o currículo administrativo não coincide muitas vezes com a prática que o

professor trabalha em sala com os alunos. Para o autor, a experiência anterior do professor e os livros didáticos influenciam mais a prática do que o currículo oficial. Nas suas palavras:

O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-textos, etc. Independentemente do papel que consideremos que ele há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um “tradutor” que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares (SACRISTAN, 2000, p.42).

Sacristan (2000) propõe um modelo de interpretação do currículo, dividido em fases:

- A primeira fase é o currículo prescrito, são as prescrições e ou orientações do que deve ser o conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória, serve de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc.
- A segunda é o currículo apresentado, tentam traduzir para os professores o currículo prescrito, os conteúdos e significados, de forma interpretativa, na maioria das vezes não são suficientes para orientar a prática educativa nas aulas.
- A terceira é o currículo moldado pelos professores, visto que este esse é um agente ativo e intervém no currículo proposto.
- A quarta fase é o currículo em ação, é a prática real que se concretiza nas tarefas educativas.
- A quinta fase é chamada de currículo realizado, são os efeitos que a prática realizada produzem nos alunos, efeitos de diversos tipos como: cognitivo, afetivo, social, moral, etc.
- A sexta fase, é o currículo avaliado, que seria a avaliação dos aspectos do currículo proposto.

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se

pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula fica configurado em uma série de processos: as decisões acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação etc. (SACRISTAN, 1995, p. 86-87).

Ao refletir a prática pedagógica, mas com o enfoque na sala de aula, o autor Goodlad (1977), define o currículo em vários níveis, afirmando que existem quatro níveis: o currículo formal, o currículo operacional, o currículo percebido e o currículo experienciado. Para SILVA (1990) esses níveis podem ser assim traduzidos:

a) um currículo formal: o que foi prescrito como desejável por alguma organização normativa; b) um currículo operacional: o que ocorre, de fato, na sala de aula. Em outras palavras, o que o observador vê quando está presente na sala de aula; c) um currículo percebido: o que o professor diz que está fazendo e o porquê dessa ação; d) um currículo experienciado: o que os alunos percebem e como reagem ao que está sendo oferecido” (SILVA, 1990, p.35).

Após interpretar esses níveis numa perspectiva crítica, Silva (1990) afirma que a relação do currículo com a prática do professor tende a ser rotineira, ao nível do senso comum. O conhecimento produzido (científico) chega até o professor na forma de livros didáticos, programas, guias, um currículo passivo que não exige nenhuma criatividade.

Em contrapartida, encontramos em “Indagações sobre o currículo”, documento recente publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007), expressa a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. Deveriam ser, na visão desse documento, na verdade, uma seleção de conhecimentos e práticas produzidas nos contextos escolares envolvidas com realidades sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Ou seja, podemos concluir que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade, e são influenciados por elas.

E que a concepção de currículo adotada pelos docentes é importante no processo educativo escolar, pois é por intermédio do currículo que as “coisas”acontecem na escola. O papel do educador no processo curricular é fundamental. Ele é um dos grandes artífices da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. (CANDAU e MOREIRA, 2007).

Nos encontramos, nesse momento, diante de várias concepções e manifestações teóricas sobre currículo que permitem defini-lo como um tema abrangente. Percebemos, a

partir das teorias curriculares que há séculos vem se estudando e discutindo o tema. E, reconhecemos a necessidade de constantes discussões e reflexões na escola sobre o currículo, tanto o currículo oficial, formalmente planejado e desenvolvido, quanto o currículo oculto, que traz a realidade cotidiana dos alunos.

Após leituras de diversos autores que tratam sobre o tema currículo, analisaremos no próximo capítulo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

3 O currículo prescrito proposto pelo RCNEI para Educação Infantil

Após as discussões sobre currículo, nesse capítulo abordaremos especificamente sobre os Referencias Curriculares Nacionais para Educação Infantil, documento elaborado pelo Ministério da Educação, em 1998, para auxiliar o professor da educação infantil na realização do trabalho educativo realizado diariamente junto às crianças.

Em 1996, a necessidade da construção de um referencial foi reconhecida nacionalmente em um estudo realizado e publicado nesse mesmo ano pelo Ministério da Educação, intitulado de “Proposta pedagógica e currículo na educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996).

Nesse documento (BRASIL, 1996), ficou destacada a necessidade de se estabelecer diretrizes para a construção de um currículo para a Educação Infantil. Na realidade brasileira desde o final da década de 70 e começo dos anos 80, inicialmente as pré-escolas e posteriormente também as creches, deixavam evidente a necessidade de construção de um currículo para nortear as atividades pedagógicas nessas instituições.

Visto que, nesse período, as pré-escolas e creches começam a deixar de lado o viés apenas assistencialista da educação infantil e passam a olhar com mais atenção para os aspectos pedagógicos.

Após essa publicação, o Ministério reuniu professores e profissionais diversos que atuavam com crianças e tinham bastante experiência com a faixa etária da educação infantil e realizou um amplo debate sobre o tema, e publicou em 1998 o documento Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, disponibilizando para os professores de todo o país. O Referencial é dividido em três volumes, o primeiro volume, “Introdução”, o segundo “Formação pessoal e social” e o terceiro “Conhecimento de Mundo”.

A elaboração desse documento contou com o apoio de diversos pareceristas, que analisaram a versão preliminar e levantaram aspectos positivos e negativos. Poucas sugestões, entretanto, foram incorporadas pelo MEC (VIANNA e HUMBEHAUM, 2006).

Logo nas páginas iniciais, o RCN ou RCNEI, assim também conhecido, apresenta uma carta de introdução assinada por Paulo Renato Souza que no ano de publicação do documento era Ministro da Educação. A “Carta do Ministro” inicia os três volumes e explicita o objetivo de servir como um guia de reflexão de objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam juntamente às crianças nesse segmento.

Com o objetivo servir de referencia para a prática docente no cotidiano escolar infantil, a carta de apresentação ressalta, ainda, que o documento fora elaborado pretendendo contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação da prática pedagógica cotidiana. Os referenciais possuem caráter instrumental e didático, sendo um guia de orientação que serve de base para a prática dos professores e profissionais escolares na elaboração de projetos escolares diversos, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil, e podendo servir, assim, de apoio aos sistemas de ensino estaduais e municipais.

Nessa perspectiva, o referencial é um guia de orientação que deveria servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. E, possuindo essa característica de guia:

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício das crianças brasileiras (BRASIL, 1998a, p.13).

Os referenciais respeitam as diversas propostas já realizadas em todo o país, por isso possui um caráter de não obrigatoriedade e sim de referência como o próprio nome aponta. Possuem a intencionalidade de construir diálogos com as práticas curriculares e propostas já realizadas nas escolas de educação infantil. Nesse sentido,

[...] respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades (BRASIL, 1998a, p.14).

Até o presente momento os Referenciais são os documentos que norteiam a organização curricular na educação infantil, pois não há outra publicação oficial nesse sentido. Mas sabemos que existem críticas ao documento, segundo Cerisara (2002) a leitura da versão final do RCNEI reafirma o quanto foi prematura a elaboração deste documento. A autora acredita que existe ainda a necessidade de um amadurecimento da área, inclusive para saber se cabe dentro da especificidade da educação infantil esse tipo de documento em função dos

sentidos que o termo ‘currículo’ carrega.

Para conhecermos detalhadamente as propostas dos referenciais, analisaremos brevemente cada um dos três volumes com suas especificidades e recomendações.

3.1 Volume 1: Introdução

O primeiro volume, intitulado de “Introdução”, apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de cuidar, de brincar e do profissional da educação infantil. Essas concepções ajudam nas definições dos objetivos gerais para a educação infantil e também a construção de todo o referencial curricular.

Segundo Cerisara (2002), em artigo que reflete sobre o Referencial Curricular Nacional no contexto das políticas públicas para educação infantil, em relação aos conteúdos desse primeiro volume, existe a presença de conceitos importantes para a área, uma vez que têm sido considerados princípios que permitem avançar na delimitação da especificidade da educação infantil. Segundo a autora,

A leitura do primeiro volume do RCNEI, denominado “Introdução”, permite constatar um texto bem cuidado esteticamente, com especial destaque às belíssimas fotografias (que acompanham os três volumes), a maior parte delas assinadas por Iolanda Huzak, que revelam a diversidade cultural das crianças brasileiras nem sempre contemplada pelo documento (CERISARA, 2002, p.336).

Cerisara (2002) constata ainda que, é possível perceber nesse volume I que o documento tem como referência a criança e não o ensino fundamental. Existe uma ênfase dada a criança, em seus processos de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, artísticas, criativas, expressivas. Não se encontra, no primeiro volume, articulações institucionais que propõem uma transposição, de cima para baixo, de conteúdos escolares que submetem a creche e a pré-escola a uma configuração tipicamente escolar.

Ao realizar a leitura desse primeiro volume, observamos a existência de subdivisões destacando os seguintes aspectos: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, instituição e projeto educativo. A fim de conhecermos melhor o documento, analisaremos a seguir alguns aspectos tratados pelo Referencial nesse volume.

3.1.1 A Concepção de criança trazida pelo documento

Em todo Referencial a criança é considerada enquanto sujeito social e histórico, ou seja, o profissional de educação infantil deve levar em consideração que o aluno com qual ele trabalha faz parte de uma organização familiar e está inserido em uma sociedade, possui determinada cultura, vive em um determinado momento histórico. A criança que chega à escola está profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve (BRASIL, 1998).

O documento afirma que é imprescindível, para o profissional da educação infantil, conhecer modos diferentes de pensar as crianças e o mundo infantil. Justificando que,

as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que a circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem... as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar (BRASIL, 1998a, p.21).

Essas reflexões da criança e do mundo infantil, trazidas intencionalmente pelo Referencial, nos revelam a intenção de tornar mais que um guia de orientações, mas também um guia de reflexão aos professores, possibilitando reflexões importantes que poderão influenciar a prática realizada em sala de aula.

3.1.2 A concepção de educar , cuidar e brincar presente no RCNEI

O Referencial reconhece o cuidado como parte integrante da educação, e ressalta a necessidade de incorporar de maneira integrada as funções de educar e cuidar. Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, possibilitando o desenvolvimento infantil. A educação infantil deve favorecer essa integração, desenvolvendo capacidades de apropriação, potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998a).

Embora considere o cuidar integrado ao educar, o documento não deixa de considerar o aspecto do cuidar enquanto promoção de saúde. Mas, devendo os procedimentos de

cuidados realizados na educação infantil, estarem baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual da criança. O Referencial orienta que, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada (BRASIL, 1998a).

O brincar também é considerado pelo Referencial como atividade integrada e indispensável ao educar. A brincadeira ocorre no plano da imaginação e possibilita o desenvolvimento do simbolismo favorecendo o domínio da linguagem simbólica.

Por meio do brincar, a criança vai aprendendo a diferenciar o que é realidade e o que é imaginação. Na brincadeira ela vai construindo novos significados para a realidade imediata que lhe é dada, ou seja, a criança aprende brincando a resignificar, atribuir novos significados. No ato do brincar os gestos, os objetos e os espaços significam outras coisas porque as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origens, sabendo que estão brincando. Ao adotarem outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo suas ações cotidianas pelas ações do papel assumido (BRASIL, 1998a).

Sendo assim,

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (BRASIL, 1998a, p.28).

Segundo esse volume do Referencial, o professor precisa ter consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento de maneira espontânea e imaginativa. E, ter consciência também, que ele pode organizar situações de aprendizagens dirigidas nas quais a intervenção direta permite que as crianças aprendam diferentes conhecimentos. O documento trata essa questão de mediação do professor defendendo a utilização na instituição de educação infantil de situações orientadas. Nessa perspectiva,

Os debates tem indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional (BRASIL, 1998a, p.39).

Além de reconhecer essa falta de formação adequada de muitos profissionais da educação infantil o documento reconhece também a polivalência desse profissional na maioria das realidades brasileiras. E, embora destaque que a maior parte dos profissionais de educação infantil no país é do sexo feminino, o professor sempre é tratado em todo o documento de forma genérica.

3.1.3 Organização do Referencial Curricular Nacional para educação infantil

A estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é explicada nesse primeiro volume. Em todo o Referencial são relacionados os objetivos gerais e específicos com conteúdos e algumas orientações didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo educativo, buscando garantir a coerência entre objetivos e conteúdos que serão explicitados nessas orientações didáticas. Partindo dos objetivos específicos são traçados os conteúdos que possibilitam a concretização das intenções educativas.

Juntamente com essa estrutura existe uma organização por idades, divididas em crianças de zero a três anos, e as crianças de quatro a seis anos. No volume dois, “Formação pessoal e social, e no volume três, “Conhecimento de mundo”, serão explicitados os seguintes eixos de trabalho: Identidade e Autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática. Cada eixo é organizado em torno de uma estrutura comum, na qual são explicitadas as idéias e práticas correntes, bem como os objetivos, os conteúdos, as orientações didáticas para o professor e a bibliografia relacionada a cada eixo.

Dessa maneira,

O Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil define dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. É preciso ressaltar que esta organização possui um caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes âmbitos a serem trabalhados com as crianças (BRASIL, 1998a, p.46).

Dentro de todo Referencial os objetivos gerais para a educação infantil norteiam a definição de objetivos específicos para os diferentes eixos de trabalho. A seguir podemos observar os objetivos gerais traçados pelo documento para a educação infantil:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações.
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar.
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação.
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Quando se trata de currículo é indispensável que se trate de objetivos a serem traçados. Os objetivos clareiam intenções educativas e capacidades que as crianças deverão desenvolver após a aplicação das atividades intencionais do professor. Certamente, com os objetivos traçados o professor escolherá melhor o conteúdo e os meios didáticos a serem trabalhados.

O Referencial traz a ideia de objetivos em termos de capacidades que as crianças são capazes de desenvolver afirmando que ao estabelecer objetivos nesses termos (das capacidades das crianças) o professor amplia as possibilidades de atendimento à diversidade apresentada pelas mesmas. E, sugere a atuação do professor, propiciando o desenvolvimento de capacidades de ordem física, afetiva cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

Para que sejam atingidos os objetivos é necessário selecionar conteúdos que auxiliam no desenvolvimento das capacidades dos alunos. Assim,

O Referencial concebe os conteúdos, por um lado, como a concretização dos propósitos da instituição e, por outro, como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir, e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para compreensão da realidade (BRASIL, 1998a, p.49).

Os conteúdos são apresentados nos diversos eixos de trabalho organizados por blocos, visando contemplar aspectos essenciais de cada eixo. Cada eixo de trabalho apresenta no final de cada bloco orientações didáticas gerais sobre como organizar o tempo, o espaço e os materiais, assim como observar, registrar e avaliar e algumas específicas do eixo de conteúdo tratado. O documento oferece essas orientações didáticas visando ajudar o professor a organizar seu planejamento de forma a aproveitar as possibilidades que cada conteúdo oferece, não restringindo o trabalho a um único eixo, nem fragmentando o conhecimento.

3.1.4 A instituição e o projeto educativo na visão do Referencial

Nesse primeiro volume do documento fica proposto um diálogo com os programas e projetos curriculares já existentes em instituições de educação infantil, nos estados e municípios.

Segundo o Referencial, alguns aspectos afetam o planejamento e as questões curriculares de modo geral. As propostas curriculares devem estar vinculadas à vida sociocultural da população e da comunidade na qual está inserida, devendo levar em consideração também a quantidade de horas que a criança passa na instituição e a idade em que foi admitida. Não se esquecendo de considerar todo o coletivo da escola. Pois,

Elaborar e implantar um projeto educativo requer das equipes de profissionais um grande esforço conjunto [...] O coletivo de profissionais da instituição de educação infantil, entendido como organismo vivo e dinâmico é o responsável pela construção do projeto educacional e do clima institucional (BRASIL, 1998a, p.67).

Esse coletivo almejado pelo Referencial nunca pode deixar de lado as famílias envolvidas em todo processo pedagógico da escola. E, deve se preocupar também com a formação continuada, considerada essencial, para a formação dos profissionais envolvidos na educação infantil

3.2 Volume 2: Formação Pessoal e Social

O volume dois, “Formação pessoal e social”, trata dos processos de construção da identidade e autonomia nas crianças, traçando objetivos, conteúdos e orientações didáticas para trabalhar os temas: auto-estima, faz-de-conta, interação, imagem, cuidados, nome, imagem, independência e autonomia, respeito à diversidade, identidade de gênero, jogos e brincadeiras, entre outros. Assim como explicita sobre os processos de fusão e diferenciação, da construção dos vínculos, imagem corporal e expressão da sexualidade nas crianças.

Discursa, também, sobre as experiências que favorecem a construção do sujeito, especificamente da criança em formação, e as complexas questões que envolvem o desenvolvimento das capacidades de natureza global e afetiva nelas. Explica sobre os esquemas simbólicos envolvidos na interação com o outro e com o meio, assim como a relação consigo mesma, apresenta questões que oferecerão condições para que o professor estimule a criança a conviver e a estar com os outros, desenvolvendo aceitação, respeito e confiança (BRASIL, 1998b).

O RCNEI propôs-se a servir como guia para a reflexão educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças de

zero a seis anos. Esse documento defende a importância de se transmitir valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes, defendendo a importância de se transmitir valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes.

Esse volume enfatiza o papel de educadores e educadoras na desconstrução dos significados de gênero nas relações infantis, quase sempre carregadas de sentidos para o que é ser menina e o que é ser menino. Nesse sentido,

[...] o Referencial indica um importante avanço em uma política pública para a educação infantil. Ao chamar a atenção para o caráter social do gênero e da sexualidade, problematiza o determinismo biológico, estimulando o educador a perceber que as percepções de ser menino ou menina são construídas nas interações sociais estabelecidas desde os primeiros anos de vida (VIANNA & UNBEHAUM, 2006, p. 414).

Esse volume ressalta que a construção da identidade de gênero e da própria sexualidade não deve se pautar apenas na configuração biológica dos seres humanos e defende que meninas e meninos devem brincar com as possibilidades relacionadas tanto aos papéis masculinos, quanto aos femininos, para além da reprodução de padrões estereotipados de gênero (VIANNA & UNBEHAUM, 2006).

3.2.1 Concepções e Aprendizagem

Esse documento defende algumas concepções sobre a construção da identidade e da autonomia, fusão e diferenciação, construção de vínculos, expressão de sexualidade. Além de tratar da aprendizagem por imitação, brincadeiras, oposição, linguagem e apropriação da imagem corporal.

Nesse volume, é defendida a ideia na qual as instituições de educação infantil constituem-se em espaços de inserção das relações éticas, morais e de socialização entre as crianças, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas juntamente com as relações estabelecidas para que sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. Nas interações sociais, também serão ampliados os laços afetivos que as crianças estabelecem com as outras crianças e com os adultos.

O desenvolvimento da identidade e da autonomia está relacionado, pelo documento, com os processos de socialização. Nas escolas de educação infantil deve ser priorizado esse

aspecto de sociabilização escolar, pois a escola é uma extensão da família no sentido de que ao ingressar na escola a criança estará aumentando as relações com os diversos sujeitos, tanto com outras crianças como com adultos. Ou seja,

O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes (BRASIL, 1998b, p.13).

Segundo o Referencial, a construção da identidade é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pelas crianças. A criança precisa desenvolver essa distinção entre os sujeitos. Para desenvolver sua identidade própria ela necessita diferenciar-se dos outros, pois o conceito de identidade pressupõe a ideia de distinção, a começar pelo nome, seguido de características físicas, modos de ser e história pessoal. As crianças irão perceber os outros e elas mesmas como diferentes, possibilitando assim, acionar seus próprios recursos, o que representa um passo importante, o desenvolvimento da autonomia.

No Referencial o conceito de autonomia é defendido:

[...] como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos [...] e interferir no meio em que vivem (BRASIL, 1998b, p.14).

Ao conceito de identidade e autonomia, esse volume, relaciona também as vivências de fusão e diferenciação, construção de vínculos e as questões da sexualidade infantil.

Ao nascer o bebê encontra-se ainda numa relação de fusão com a mãe, não conseguindo se diferenciar dela. Mas os desejos e necessidades dele não são iguais aos desejos e necessidades da mãe, algumas vontades do bebê não serão atendidas de imediato fazendo com que ele se frustre. Essa frustração deve existir e é importante que o professor saiba trabalhar com ela, favorecendo a diferenciação do outro e colaborando para o desenvolvimento pessoal da criança (BRASIL, 1998b).

Aos poucos o bebê vai adquirindo consciência do seu próprio corpo e dos seus movimentos por isso a exploração do corpo é importante pra ele se reconhecer enquanto

indivíduo separado da mãe. Será por meio dos primeiros cuidados que a criança perceberá sua existência e a existência do outro, e irá aprofundando o conhecimento de si mesma, e assim irá ampliando seus conhecimentos a respeito do mundo (BRASIL, 1998b).

O professor encontra, nesse volume do Referencial, informações teóricas que sustentarão as atividades a serem realizadas na instituição educacional.

Quanto menor a criança, mais atitudes e procedimentos de cuidados dos adultos são fundamentais para o trabalho educativo a ser realizado. Na escola ao estabelecer relações com os adultos, seja com o professor ou com os auxiliares cuidadores, o binômio dar e receber possibilita que as crianças aprendam sobre si mesmas e estabelecem uma relação de confiança com o outro. Entre as crianças e as pessoas que cuidam delas, interagem e brincam com elas se estabelece uma forte relação afetiva, e o professor deve estar preparado para trabalhar com a expressão de afeto das crianças bem como com expressão de sentimentos como raiva, frustração, amor, encantamento, entre outros (BRASIL, 1998b).

Na visão do referencial, o professor, além de cuidar, irá mediar os contatos dela com o mundo, atuando com ela, e interpretando juntamente com a criança o mundo ao seu redor. As pessoas com quem as crianças constroem fortes vínculos afetivos são seus mediadores principais, sinalizando e criando condições para que as mesmas adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção da cultura em questão.

Outra questão, abordada pelo documento, fundamental para a construção da identidade e autonomia, é a questão da sexualidade. A relação das crianças com o prazer se manifesta de forma diferente da do adulto e em momentos diferentes de sua vida elas podem se concentrar em determinadas partes do corpo mais do que em outra. O referencial desvenda essas fases aos professores numa linguagem fácil, e de maneira didática possibilita o acesso a informações teóricas que embasam a sua prática pedagógica.

Esse segundo volume pontua também, logo após tratar as questões de afeto e sexualidade, alguns tópicos como aprendizagem, imitação, brincar, oposição, linguagem e apropriação da imagem corporal na criança, tópicos esse que devem ser levados em conta no trabalho pedagógico realizado com as crianças.

Para se desenvolverem as crianças precisam ampliar as suas relações sociais, interações, e formas de comunicação.

A imitação é típica nas crianças, chamada também de jogos de imitar, é um recurso utilizado pelas crianças em favor do aprendizado. A imitação expressa a capacidade que a criança tem de observar e aprender com os outros e deve ser explorada pelo professor de

educação infantil, juntamente com brincadeiras que explorem a imitação e também a oposição que é onde a criança irá se diferenciar do outro.

A linguagem também é indicada pelo documento como favorável ao desenvolvimento da criança, favorecendo inclusive a apropriação da imagem corporal. O uso que a criança faz da linguagem fornece indícios quanto a diferenciação entre o eu e o outro, enriquecendo também as possibilidades de comunicação e expressão e dando apoio a socialização como todos ao seu redor.

Por meio das explorações que a criança faz, do contato físico que estabelece com os outros e da convivência em geral, ela aprende sobre si, sobre seu corpo e vai aprendendo a utilizar também a linguagem corporal.

3.2.2 Objetivos e Conteúdos

Após tratar as concepções necessárias para trabalhar formação pessoal e social, o volume dois segue orientando os professores propondo objetivos que a instituição deve traçar para obter uma formação adequada as crianças. Os objetivos são divididos em dois blocos separados por idade.

O primeiro bloco, expõem objetivos traçados, para as crianças de zero a três anos. Nessa faixa etária a criança deverá ter garantida pelo professor e pela instituição de ensino a oportunidade de:

- Experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia.
- Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz.
- Interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas com à saúde e higiene.
- Brincar.

- Relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses.

Para a faixa etária de quatro a seis anos o referencial indica que sejam aprofundados e ampliados os objetivos da fase anterior e seja garantida a oportunidade para que as crianças sejam capazes de:

- Ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas.
- Identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade.
- Valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências.
- Adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas com higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção ao corpo e cuidados com a aparência.
- Identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe.

Em seguida o documento apresenta os conteúdos, igualmente divididos por faixa etária. Para as crianças de zero a três anos são indicados conteúdos como comunicação e expressão de necessidades em brincadeiras e atividades cotidianas, reconhecimento do próprio corpo, ritmos e sensações corporais, exploração de brincadeiras e brinquedos diferentes, brincadeiras de imitação, regras de convívio social, higiene corporal, interesse em deixarem as fraldas, alimentos, e o risco dos ambientes.

Após a apresentação dos conteúdos, o Referencial traz orientações didáticas quanto o trabalho pedagógico que o professor pode realizar com a auto-estima das crianças, a manifestação de escolhas, o faz-de-conta, a interação com os outros, a imagem, os cuidados de higiene e quanto à segurança dos utensílios e ambiente para essa faixa etária de zero a três

anos. Esses tópicos são abordados resumidamente e podem informar e orientar o professor no desenvolvimento dos conteúdos para que sejam alcançados os objetivos propostos.

Para a faixa etária das crianças de quatro a seis são indicados conteúdos que tratem pequenos problemas cotidianos, controle e manifestação de desejos e necessidades, singularidades dos indivíduos, autocuidado, utilização de sanitários, cuidado e limpeza pessoal de várias partes do corpo, cuidados com materiais de uso próprio e coletivo, regras de convívio social, reconhecimento e respeito à cultura de diferentes grupos, e questões de etnias e gêneros, cooperação e solidariedade, entre outros. E, traz orientações didáticas, para o professor de educação infantil trabalhar nome, imagem, independência e autonomia, diversidade, gênero, interação pessoal, cuidados, jogos e brincadeiras.

O documento finaliza com mais algumas orientações gerais sugerindo que os professores e as instituições de ensino estabeleçam um clima de segurança, confiança, afetividade, incentivos, limites, para favorecer a interação entre as crianças e os adultos da instituição. Essas orientações tratam de questões relacionadas a jogos e brincadeiras, ambientes de cuidados, proteção, alimentação, dentes, banho, fraldas, sono, atividades, registros e avaliação.

3.3 Volume 3: Conhecimento de Mundo

O volume três, "Conhecimento de Mundo", refere-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento. Esse volume é o maior e último da coleção dos Referenciais Curriculares Nacionais, trazendo uma ênfase na relação das crianças com alguns aspectos da cultura.

Esse documento traz seis divisões, cada qual relacionada aos eixos de trabalho:

- Movimento.
- Música.
- Artes Visuais.
- Linguagem Oral e Escrita.

- Natureza e sociedade.
- Matemática.

Segundo o próprio Referencial, os eixos de trabalho foram escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade.

Todos os eixos trazem algumas ideias e práticas correntes do assunto tratado, assim como objetivos, conteúdos, sugestões e orientações gerais para o professor separado por faixa etária, para crianças de zero a três anos e para crianças de quatro a seis anos.

3.3.1 Movimento

O movimento é considerado pelo Referencial como um importante item no desenvolvimento infantil e em toda cultura humana. As crianças se movimentam desde o nascimento e adquirirão na educação infantil o controle cada vez maior do próprio corpo e do movimento em si. Os bebês engatinham, manuseiam objetos e brinquedos. As crianças maiores correm, pulam e são capazes de expressar emoções e sentimentos por meio dos movimentos que executam.

Pode-se observar que o movimento é considerado pelo documento muito mais que apenas um simples deslocamento do corpo no espaço, constitui-se em uma linguagem que permite às crianças a expressão e a atuação no meio físico.

As diversas maneiras de movimentar-se que as crianças adquirem resultam das interações sociais que as exercem ou exerceram, por isso é importante que o professor trabalhe com o movimento na educação infantil. O Referencial traz para o professor o conceito de cultura corporal que abrange o amplo campo da cultura que produz práticas expressivas e comunicativas pelo movimento.

O professor que conhece essa cultura corporal deve favorecer diferentes manifestações de linguagens corporais, como a dança, o jogo, as brincadeiras, práticas esportivas, entre outros, com a intenção de se apropriar de todo repertório da cultura corporal que está inserida.

Nesse sentido,

O trabalho com o movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança (BRASIL, 1998b, p.15).

Após tratar a presença do movimento na educação infantil o documento irá trazer os objetivos propostos para esse eixo de trabalho, que serão também dividido por faixa etária. Os objetivos que o documento apresenta para a faixa etária de zero a três anos são para que a prática educativa seja organizada de maneira que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo.
- Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação.
- Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular, etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras.
- Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento para o uso de objetos diversos.

Para as crianças de quatro a seis anos os objetivos propostos devem garantir oportunidade para que as crianças sejam capazes de:

- Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos, e demais situações de interação.
- Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades do seu corpo.

- Controlar gradativamente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações.
- Utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento, para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos.
- Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

Os conteúdos organizados para que sejam atingidos os objetivos respeita cada faixa etária e considera as diversas culturas corporais presente em todo o país. Nesse eixo “Movimento” os conteúdos estão divididos em dois blocos. Um primeiro enfatizando a “Expressividade” e um segundo o “Equilíbrio e a Coordenação”. Ambos estão separados por faixa etária.

Dentro do tópico Expressividade os conteúdos indicados para crianças de zero a três anos trabalham o reconhecimento progressivo de elementos do próprio corpo por meio da exploração, de brincadeiras, do uso de espelho, da interação, e ainda trabalham também com a expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.

Para crianças de quatro a seis anos, nesse tópico os conteúdos indicam a utilização intencional do movimento como forma de expressão, a percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente, a ampliação das possibilidades estéticas do movimento pela utilização da dança e a percepção de sensações, limites, potencialidades e integridade do próprio corpo.

Dentro do tópico “Equilíbrio” e coordenação, para a faixa etária de zero a três os conteúdos trabalham a exploração de diferentes posturas corporais, a ampliação progressiva da destreza para deslocar-se, e ainda o aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão explorando as habilidades manuais em diversas situações cotidianas.

Para as crianças de quatro a seis anos, nesse tópico os conteúdos trabalham a participação em brincadeiras e jogos que ampliam gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento, manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para

aperfeiçoamento das habilidades manuais, e utilização de recursos de deslocamentos e de habilidades como força, velocidade, flexibilidade.

O eixo “Movimento” é finalizado com algumas orientações gerais para os professores. É importantíssimo que o professor perceba os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças. Por isso o documento finaliza com algumas considerações para o professor refletir sobre o trabalho que pode ser desenvolvido em relação ao movimento. Também traz algumas dicas quanto à organização do tempo, do ambiente, dos materiais e trata da questão da avaliação, observação e registro das atividades.

3.3.2 Música

Nesse volume, o professor encontrará o eixo “Música” que trata da linguagem musical no âmbito da educação infantil, e traz algumas ideias e práticas correntes nas escolas, objetivos, conteúdos e orientações didáticas, sugestões de obras e discografias para serem refletidas e trabalhadas com as crianças.

Dentro desse eixo, a música é considerada como uma linguagem traduzindo-se em formas sonoras que expressam e comunicam sensações, sentimentos e pensamentos. Estando presente em todas as culturas e em diversas situações da vida humana, a música faz parte da vida da criança desde cedo. No contexto da educação, a música aparece desde há muito tempo e no contexto da educação infantil vem ao longo de sua história atendendo a vários objetivos dentro da questão pedagógica. Ora a música serve como formação de hábitos, ora pode servir de apoio a comemorações, ora trabalhando a motricidade e as expressões rítmicas.

No Referencial, o professor encontra orientações para trabalhar a cultura musical juntamente com as tradições musicais que devem ser exploradas com os alunos. Estando a música presente no cotidiano e na cultura de forma intensa, e compreendida como linguagem e conhecimento, o professor não pode descartá-la da prática pedagógica, pois

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentam necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998b, p.49).

Para as crianças de zero a três anos foram propostos objetivos que possibilitem as crianças o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais.
- Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.

Para a faixa etária de quatro a seis anos os objetivos são, aprofundar os da faixa etária anterior, e possibilitar que as crianças tenha a capacidade de:

- Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento de mundo.
- Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Os conteúdos estão organizados em dois blocos, são indicados pelo documento para serem trabalhados na área de Música priorizando a possibilidade de desenvolver a comunicação e a expressão por meio da linguagem musical.

O primeiro bloco é intitulado de “O fazer musical” e indica conteúdos como produção de sons, utilizando voz, corpo, materiais de diferentes tipos, exploração de brincadeiras, canções e jogos cantados para a faixa de etária de zero a três anos. E conteúdos como conhecimento de contextos musicais diversos, variações musicais (alto, baixo, agudo, grave, etc.), canções variadas para explorar memória musical, para a faixa etária de quatro a seis anos.

O segundo bloco, “Apreciação musical”, está mais relacionado com a escuta musical, e sugere para as crianças de zero a três conteúdos que possibilitem a escuta de obras musicais variadas juntamente com a participação em situações que utilizem diferentes tipos músicas. E para a faixa etária de quatro a seis, a ampliação dos conteúdos da faixa etária anterior, aumentando as informações sobre as obras e compositores. No final de cada bloco existem orientações didáticas que auxiliam na aplicação dos conteúdos propostos.

O professor encontra no final do capítulo mais algumas orientações gerais que reconhecem a necessidade de um aprofundamento no tema musical por esse profissional de educação infantil que em sua maioria não possuem uma formação específica sobre música. O documento também apresenta algumas dicas quanto a organização do tempo, oficinas musicais, e sugestões de discografias interessantes para serem utilizadas no trabalho pedagógico que será realizado.

3.3.3 Artes Visuais

Assim como a Música, as Artes Visuais são consideradas, pelo Referencial, como linguagem e, portanto, na educação infantil deve ser tratada como forma de expressão das crianças. Nesse volume, o professor entra em contato com os aspectos e características próprias das artes visuais, dentro do tópico: Presença das artes visuais na educação infantil: Idéias e práticas correntes. Nesse mesmo tópico aprenderá que,

As crianças têm suas próprias impressões, idéias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte (BRASIL, 1998c, p. 89).

Após introduzir o professor em alguns conhecimentos teóricos das artes visuais e contextualizá-los com a educação infantil, o documento irá trazer os objetivos propostos para esse eixo de trabalho, que serão também dividido por faixa etária. Os objetivos que o documento apresenta para a faixa etária de zero a três anos são para que a prática educativa seja organizada de maneira que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Manipular diferentes objetos e materiais ampliando o conhecimento de mundo e o contato com as diversas formas de expressão artísticas.
- Ampliar suas possibilidades de expressão utilizando matérias gráficos e plásticos diferentes.

Para a faixa etária de quatro a seis anos os objetivos são, aprofundar os da faixa etária anterior, e possibilitar que as crianças tenham a capacidade de:

- Aumentar o contato com diferentes obras artísticas regionais, nacionais e internacionais.
- Realizar trabalhos de artes utilizando diversas linguagens como desenho, pintura, modelagem, colagem, entre outras.

Os conteúdos estão divididos em dois blocos, o primeiro se refere ao fazer artístico e o segundo trata da apreciação em artes visuais. O primeiro bloco intitulado de “O fazer artístico” indica conteúdos como manipulação de materiais diversos, exploração de diferentes movimentos para produzir marcas gráficas, e cuidados com as produções realizadas para a faixa etária de zero a três anos.

E, para a faixa etária de quatro a seis anos, são propostos conteúdos como conhecimento de procedimentos para desenhar, pintar, modelar, colar, utilizando elementos das artes visuais tais como ponto, linha, forma, cor, volume, espaço e texturas, exploração de espaços com dimensões, entre outros.

O segundo bloco, “Apreciação em Artes Visuais”, está relacionado com a leitura de imagens, e sugere para as crianças de zero a três conteúdos que propiciem a observação de imagens diversas. E para a faixa etária de quatro a seis, a ampliação da observação da faixa etária anterior aumentando o leque de conhecimento de produções artísticas gráficas variadas entre elas fotografias, pinturas e desenhos, para que apreciem e estabeleçam relações com as experiências pessoais.

No final de cada bloco existem orientações didáticas que auxiliam na aplicação dos conteúdos propostos. E no final do capítulo orientações quanto a organização do tempo e do espaço, sequência de atividades, projetos, recursos materiais, registro e avaliação formativa.

3.3.4 Linguagem Oral e Escrita

A linguagem oral e escrita é considerada pelo referencial como eixo básico dentro da educação infantil por ser elemento importante na inserção das práticas sociais. É através da

língua aprendida que a criança entrará em contato com os significados culturais e poderá assim interpretar a realidade. A escola tem oportunidade de proporcionar ao aluno a ampliação das capacidades de comunicação e expressão e inseri-lo no mundo letrado.

O documento reconhece que existem no país várias concepções e práticas de se trabalhar com linguagem oral e escrita, considera que o cotidiano das instituições infantis é bem diversificado nessa temática mas defende a concepção na qual,

as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se supunha e de que elaboram hipóteses originais na tentativa de compreendê-la amplia as possibilidades de a instituição de educação infantil enriquecer e dar continuidade a esse processo. Essa concepção supera a idéia de que é necessário, em determinada idade, instituir classes de alfabetização para ensinar ler e escrever (BRASIL, 1998c, p.123).

Nesse sentido, o documento continua trazendo algumas considerações teóricas sobre o desenvolvimento da linguagem oral e sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, conhecimentos esse baseados em estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que possibilitam ao professor uma base teórica relevante sobre o assunto.

Logo após o discurso teórico são traçados os objetivos para a faixa etária de zero a três anos que sugerem aos professores e profissionais das instituições que sejam trabalhadas com as crianças capacidades que possibilitem:

- Interessar-se pelas histórias infantis.
- Participar de situações que utilizam língua escrita
- Conhecer livros, revistas, histórias, etc.
- Expressar desejos, sentimentos e necessidades por meio da linguagem oral.

Para a faixa etária de quatro a seis anos são traçados objetivos que favorecem a possibilidade das crianças serem capazes de:

- Reconhecer o próprio nome escrito.
- Apreciar e ler livros.

- Ouvir leituras de livros.
- Participar de situações nas quais o uso da leitura seja necessário.
- Ampliar as possibilidades de comunicação e expressão.

Após serem traçados os objetivos para as crianças de zero a três anos são sugeridos conteúdos que estimulem a linguagem oral, conversas, relatos de vivências, necessidades e sentimentos, participação em situações de leituras e escritas de diferentes gêneros, contos, jornais, parlendas e trava-línguas, observação e manuseio de materiais impressos.

Os conteúdos para as crianças de quatro a seis anos estão divididos em três blocos, o primeiro específico para “Falar e Escutar” sugere conteúdos que proporcionem contato com jogos verbais, reconto de histórias conhecidas, relato de experiências, narração de fatos particulares, elaboração de perguntas e respostas, exploração da linguagem oral em conversas, brincadeiras e diferentes momentos dentro da escola.

O segundo bloco “Práticas de leitura” sugere ao professor conteúdos que possibilitem a participação das crianças em diferentes momentos de leitura, conhecimento de diferentes gêneros textuais, estímulo à leitura, contato com materiais impressos inclusive contato com próprio nome da criança.

E o terceiro bloco “Práticas de escrita” indica conteúdos que permitam à participação em situações cotidianas que façam uso da escrita, escrita do próprio nome, produção de textos individuais e coletivos, prática de escrita de próprio punho, estímulo para produção textual. No final de cada bloco de conteúdos o documento traz orientações didáticas que complementam as sugestões dos conteúdos.

Para finalizar o eixo traz as orientações gerais para o professor com considerações sobre o ambiente alfabetizador, atividades permanentes, projetos, sequência de atividades, recursos didáticos, observação e avaliação.

3.3.5 Natureza e Sociedade

Nesse eixo de trabalho, denominado “Natureza e Sociedade”, o professor encontra informações e orientações sobre propostas de trabalho com conteúdos das Ciências Humanas e Naturais na educação infantil.

O documento considera a diversidade de práticas existentes nas instituições brasileiras e afirma que muitas delas partem fundamentalmente da idéia de que falar da diversidade cultural, social, geográfica e histórica significa ir além da capacidade de compreensão das crianças têm. São negadas informações valiosas para que as crianças reflitam sobre paisagens variadas, modos distintos de ser, viver e trabalhar dos povos, histórias de outros tempos que fazem parte do seu cotidiano (BRASIL, 1998c).

Partindo das idéias e práticas correntes, o documento orienta que,

O trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Nesse sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos — físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais —, ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que as cercam. (BRASIL, 1998c, p.166).

Dentro do eixo “Natureza e Sociedade” o documento apresenta aos professores primeiramente como nos outros eixos os objetivos a serem trabalhados com crianças de zero a três anos de maneira que sejam trabalhadas com as crianças capacidades que possibilitem:

- Explorar o ambiente, explorando o contato com pessoas, pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, estimulando a curiosidade.

E para as crianças de quatro a seis anos, são sugeridos o trabalhado com as capacidades que possibilitem:

- Interessar-se pelo mundo social e natural.
- Formular perguntas e imaginar soluções, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando idéias;

- Estabelecer relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem.

Logo após apresentar os objetivos para esse eixo, o documento indica os conteúdos que deverão ser organizados e definidos para cada faixa etária. Para a faixa etária de zero a três anos são sugeridos conteúdos que possibilitem atividades como histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais da comunidade inseridas e de outros grupos; a exploração de diferentes objetos, e das relações simples de causa e efeito; o contato com pequenos animais e plantas; o conhecimento do próprio corpo por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas.

Para a faixa etária de quatro a seis anos aprofundam-se os conteúdos indicados para as crianças de zero a três anos acrescentando outros conteúdos que são apresentados para essa faixa etária organizados em cinco blocos.

O primeiro bloco, “Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar”, sugere o trabalho com atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções típicas das tradições culturais da comunidade e de outras; modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais; alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da instituição; e com a valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e a apresentação de diferentes formas de expressão cultural.

O segundo, “Os lugares e suas paisagens” orienta os professores sugerindo conteúdos que trabalhem com a observação da paisagem local; apresentação de fotos, relatos e outros registros para a observação de mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo; a valorização da preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente. E o terceiro “Objetos e processos de transformação” sugere que sejam trabalhadas atividades que possibilitem a confecção de objetos; o cuidado e a conservação do uso dos objetos do cotidiano; o reconhecimento de algumas características de objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais; entres outros

O quarto bloco, “Os seres vivos”, sugere conteúdos que trabalhem as relações entre diferentes espécies de seres vivos e suas características; os cuidados básicos de pequenos animais e vegetais por meio da sua criação e cultivo; o conhecimento de algumas espécies da fauna e da flora brasileira e mundial; a percepção dos cuidados necessários à preservação da vida e do

ambiente; a valorização da vida nas situações que impliquem cuidados prestados a animais e plantas; a percepção dos cuidados com o corpo, à prevenção de acidentes e à saúde de forma geral; a valorização de atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo.

E quinto e último bloco “Fenômenos da natureza”, sugere conteúdos como as relações entre os fenômenos da natureza de diferentes regiões, rios, chuvas, secas etc; as formas de vida dos diferentes grupos sociais; a participação em diferentes atividades envolvendo a observação e a pesquisa sobre a ação de luz, calor, som, força e movimento.

O documento justifica essa organização em blocos, afirmando que

A organização dos conteúdos em blocos visa assim a contemplar as principais dimensões contidas neste eixo de trabalho, oferecendo visibilidade às especificidades dos diferentes conhecimentos e conteúdos. Deve-se ter claro, no entanto, que essa divisão é didática, visando a facilitar a organização da prática do professor. Os conteúdos, sempre que possível, deverão ser trabalhados de maneira integrada, evitando-se fragmentar a vivência das crianças (BRASIL, 1998c, p.181).

Fica proposto também que os conteúdos sejam trabalhados junto às crianças, prioritariamente, na forma de projetos que integrem diversas dimensões do mundo social e natural, em função da diversidade de escolhas possibilitada por este eixo de trabalho (BRASIL, 1998c). E no final de cada bloco existem orientações didáticas que auxiliam na aplicação dos conteúdos propostos.

No final do capítulo, o professor pode contar com orientações gerais quanto a diversidade de recursos materiais, as diferentes formas de sistematização dos conhecimentos, cooperação, atividades permanentes, organização do espaço, projetos e avaliação formativa.

3.3.6 Matemática

O eixo “Matemática” se inicia considerando que as crianças já estão inseridas, desde que nascem, em situações onde os conhecimentos matemáticos são utilizados. Essa vivência inicial favorece a elaboração de conhecimentos matemáticos sendo possível as crianças tomarem decisões, agindo como produtoras de conhecimento e não apenas executoras de instruções. O trabalho com a Matemática deve contribuir para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas (BRASIL, 1998c).

Nessa perspectiva, o documento afirma que,

As noções matemáticas (contagem, relações quantitativas e espaciais etc.) são construídas pelas crianças a partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio, pelo intercâmbio com outras pessoas que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados... Reconhecer a potencialidade e a adequação de uma dada situação para a aprendizagem, tecer comentários, formular perguntas, suscitar desafios, incentivar a verbalização pela criança etc., são atitudes indispensáveis do adulto (BRASIL, 1998c, p.213).

O documento traz nesse eixo, assim como nos anteriores, algumas considerações sobre a presença da matemática na educação infantil e algumas as práticas correntes. A “Repetição, memorização e associação” são muito usadas, há uma idéia corrente de que as crianças aprendem não só a Matemática, mas todos os outros conteúdos, por repetição e memorização por meio de uma seqüência linear de conteúdos encadeados do mais fácil para o mais difícil (BRASIL, 1998c).

Outra idéia bastante presente, que é tratada pelo documento, é o uso “do concreto ao abstrato”. Acredita-se que manipulando objetos concretos, o aluno desenvolverá um raciocínio abstrato. Essa concepção resulta da idéia de que primeiro trabalha-se o conceito no concreto para depois trabalhá-lo no abstrato. O concreto e o abstrato são caracterizados como duas realidades dissociadas, em que o concreto é identificado com o manipulável e o abstrato com as representações formais, com as definições e sistematizações. Essa concepção, porém, dissocia a ação física da ação intelectual, dissociação que não existe do ponto de vista do sujeito (BRASIL, 1998c).

Outras atividades presentes, são também, as “pré-numéricas, os jogos e aprendizagens de noções matemáticas”. A conservação do número não é um pré-requisito para trabalhar com os números, e muitas atividades e jogos são usados erroneamente para classificar, ordenar/seriar e comparar objetos acreditando-se que são essenciais para aprendizagens de estruturas mais complexas.

Logo após as reflexões teóricas e as discussões das práticas correntes são traçados os objetivos para a faixa etária de zero a três anos que sugerem aos professores e profissionais das instituições que sejam trabalhadas com as crianças capacidades que possibilitem:

- estabelecer relações com algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais etc.

Para a faixa etária de quatro a seis anos o objetivo é aprofundar e ampliar o trabalho para a faixa etária de zero a três e aumentar a oportunidade para que sejam capazes de:

- reconhecer os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas do cotidiano;
- comunicar idéias matemáticas e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida;
- ter confiança na capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios.

Depois das orientações quanto aos objetivos de cada faixa etária, o documento indica os conteúdos que deverão ser organizados e definidos para cada uma delas. Para a faixa etária de zero a três anos são sugeridos conteúdos que possibilitem atividades de contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas em diversos contextos; manipulação de objetos e brinquedos, explorando a noção de quantidades e possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar, encaixar.

Para a faixa etária seguinte, de quatro a seis anos, os conteúdos indicados pelo documento estão separados em três blocos, a organização por blocos visa a oferecer visibilidade às especificidades dos conhecimentos matemáticos a serem trabalhados, embora as crianças vivenciem esses conteúdos de maneira integrada (BRASIL, 1998c).

No primeiro bloco, “Números e sistema de numeração”, são indicados conteúdos que trabalhem com a contagem oral nas brincadeiras e em situações cotidianas; noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas; a noção de sucessor e antecessor; números nos diferentes contextos e escritas numéricas.

O segundo bloco, intitulado de “Grandezas e medidas”, sugere conteúdos que trabalhem diferentes procedimentos para comparar grandezas; introdução às noções de medida de comprimento, peso, volume e tempo; calendários; experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.

O “Espaço e forma” é o último bloco, e traz orientações de conteúdos que possibilitem o trabalho com representação da posição de pessoas e objetos; identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras, como formas, tipos de contornos, dimensionalidades, faces

planas, lados, retos etc; representações bidimensionais e tridimensionais de objetos; identificação de pontos de referência para situar-se no espaço; descrição e representação de pequenos percursos e trajetos.

O eixo “Matemática” se encerra, como nos eixos anteriores, com orientações gerais para os professores quanto a jogos e brincadeiras, organização do tempo, observação, registro e avaliação.

Após realizar a análise dos três volumes do Referencial, partiremos agora para o estudo prático onde iremos conhecer e analisar o local escolhido para realização da pesquisa a fim de reconhecê-lo enquanto instituição de educação infantil.

4 Metodologia da pesquisa

Nesse capítulo, descreveremos o caminho empírico realizado pela pesquisa. Serão descritos o local da pesquisa de campo, o espaço físico, o quadro profissional, e os aspectos pedagógicos observados na instituição escolhida bem como o motivo de escolha.

Antes de partirmos para a pesquisa de campo propriamente dita, buscamos algumas considerações sobre pesquisa em educação, a fim de encontrarmos autores que norteassem a presente pesquisa de campo. Alguns autores contribuíram significativamente fornecendo esclarecimentos sobre como deve ser feita a pesquisa em educação.

Fazenda (1989; 1991) afirma que, à medida que se compreende a educação como fenômeno integral e complexo, surge novas formas de fazer pesquisa que estudam o fenômeno educativo de forma contextualizada sem decompor as variáveis na hora de realizar a observação. Nesse sentido, a realidade educacional constitui um fenômeno extremamente complexo, deixando de ser vista como mecânica e linear para ser considerada dinâmica e histórica. A educação não se pode compreendida sem levar em conta todas as dimensões do ser humano. Portanto a pesquisa educacional constrói teorias que emergem das situações vividas, experimentadas no contexto da ação cotidiana, pois é lá que a vida acontece em toda sua riqueza existencial (GHEDIN, 2008).

Reconhecendo a realidade educacional dinâmica e complexa, e com multiplicidade de significados (FAZENDA, 1997), optou-se, nesse momento da pesquisa, pela pesquisa de campo. Esse tipo de trabalho (MATTA, 1976) tem como característica o envolvimento do pesquisador com seu objeto de estudo. É a forma de trabalho utilizada pela maioria dos investigadores qualitativos para recolher seus dados de pesquisa, e envolve estar dentro do mundo pesquisado como alguém que procura saber como é esse mundo, essa realidade (GHEDIN, 2008).

Buscaremos a partir de agora compreender e descrever o contexto específico da instituição na qual se realizou a pesquisa.

4.1 O local da pesquisa de campo

O local escolhido para realização da pesquisa foi uma creche municipal localizada na cidade de Lençóis Paulista, interior do estado de São Paulo. O município, localizado na região de Bauru-SP, é conhecido no interior paulista como “cidade do livro”, por possuir em seu acervo municipal mais livros do que habitantes. Destaca-se, também, na economia regional por possuir indústrias de grande porte no setor de alimentos e lubrificações, e pelo agronegócio como forte produtora de açúcar e álcool.

A cidade atende aproximadamente oito mil alunos entre Ensino Infantil e Fundamental e, tendo como missão promover uma educação de qualidade, possui uma Diretoria exclusiva para a Educação, fornecendo esta suporte pedagógico e administrativo às escolas da rede municipal de ensino. A Rede Municipal de Ensino conta com uma estrutura de 31 escolas sendo doze creches, sete escolas de Ensino Infantil, nove escolas de Ensino Fundamental e cinco trabalham com Ensino Infantil e Fundamental.

A creche escolhida foi criada para sanar a necessidade do grande número de famílias trabalhadoras que demandavam atendimento integral para os filhos e foi inaugurada em setembro de dois mil e nove, num bairro carente, e como costume tradicional da cidade, recebeu nome de falecida professora para homenageá-la e destacá-la como ilustre profissional.

O motivo da escolha foi o tempo de funcionamento da instituição, sendo a instituição de educação infantil mais nova da cidade, e por estar em funcionamento recente refletirá melhor as questões curriculares que a pesquisa se propôs a investigar.

4.2 O espaço físico

Situada em um bairro de periferia a creche atende cerca de 120 alunos de zero a cinco anos e onze meses com perfil economicamente carente. O atendimento é destinado às classes populares do bairro onde está situada e de pelo menos outros três ao redor.

Com um prédio de aproximadamente mil metros quadrados a creche é dividida em dezenove cômodos. Logo na entrada, possui um pequeno hall pelo qual são recebidos os pais e alunos diariamente. Nesse mesmo ambiente existe um balcão que dá acesso à sala da secretaria, na qual são realizadas as matrículas e atendimentos administrativos. Seguindo por

este hall de recepção, entraremos no extenso pátio que dá acesso aos outros ambiente da creche.

O pátio é grande, arejado e iluminado, dá acesso aos outros cômodos, possuindo um portão que leva também a parte externa e a uma varanda. Bem decorado, com enfeites alegres, o pátio possui armários e prateleiras nos quais são guardados brinquedos pedagógicos como bolas, carrinhos, legos, entre outros, possibilitando as crianças fácil manipulação de brinquedos. Nesse mesmo ambiente, encontramos uma tenda do “cantinho da leitura”, com um baú de livros e tapete aconchegante foi planejada especialmente para a realização de leituras.

A creche possui cinco salas de aula, todas com ótima estrutura pedagógica, possuindo espelho grande, televisão, DVD e aparelho de som. A organização das salas está explicada no quadro a seguir:

SALA	PÚBLICO ATENDIDO	IDADE
Sala 1	Berçário I	0 a 18 meses
Sala 2	Berçário II	18 meses a 3 anos
Sala 3	Maternal I	3 a 4 anos
Sala 4	Maternal II	4 a 5 anos
Sala 5	Etapa I/ Etapa II	5 a 6 anos

Quadro 1: Descrição das salas de aulas

A sala número 1, como ilustra o quadro, recebe o Berçário I, é bem arejada e iluminada, possui dois ventiladores, três janelas com vidro que podem ser regulados, e também cortinas que controlam a iluminação diária. Existem três portas nessa sala, uma delas dá acesso ao banheiro que é usado em comum com o Berçário II, outra dá acesso ao lactário e a terceira dá acesso ao solário.

Essa sala possui quinze berços para os bebês dormirem com colchões adequados e travesseiros próprios para a faixa etária que a sala atende. Possui um grande armário que serve para guardar toalhas, lençóis, cobertores, materiais de higiene, e brinquedos pedagógicos. No centro da sala existe um espaço livre para as crianças brincarem e explorarem o ambiente, e no chão fica um tapete que deixa a sala bem confortável.

A sala número 2, possui uma estrutura parecida com a sala 1, também é arejada, possuindo dois ventiladores e janelas reguláveis que a deixam bem fresca, iluminada e agradável. Têm quatro portas, a primeira das portas dá acesso ao pátio, a segunda ao banheiro de uso comum com o berçário I, a terceira dá acesso ao solário, e a última dá acesso à

brinquedoteca. Embora pareça mais ampla a sala é do mesmo tamanho do berçário I, mas diferentemente, não possui berços, apenas colchões que ficam empilhados num canto próximo da parede e só são dispostos para uso na hora do soninho das crianças. Possui espelho na parede e tapete no chão e armário para guardar produtos de higiene, bolsa das crianças, toalhas, lençóis, etc.

O banheiro de uso comum entre os dois berçários possui três vasos sanitários infantis, dois chuveiros normais, e dois chuveiros adaptados em cubas para o banho dos bebês. Possui ainda dois balcões usados como fraldário para trocas das crianças, um armário para guardar os produtos de higiene, como shampoo, sabonetes, banheiras, entre outros. E, duas pias baixas adaptadas para crianças lavarem as mãos e escovarem os dentes.

O lactário para uso dos berçários possui uma mini-cozinha com uma pia pequena, geladeira, mesa, microondas e armário para guardar mamadeiras e utensílios de cozinha. Ao lado do lactário fica localizada uma pequena lavanderia, com dois tanques pequenos, três máquinas de lavar roupas, uma secadora e armário para produtos de limpeza. E, em frente a lavanderia encontra-se uma dispensa para armazenamento dos alimentos e produtos para preparo de alimentos.

A sala número 3, é menor que as dos berçários, mas possui também espelho e ventiladores na parede. Os colchões para as crianças dormirem ficam empilhados em cima de um armário e são colocados no chão na hora de dormir. Possui apenas uma porta de entrada que dá acesso direto ao pátio. Essa sala, assim como todos os espaços da creche, é versátil e utilizada em todos os momentos para ação educativa.

A sala número 4, possui apenas uma porta, é uma sala ampla e assim como as outras possui vidros, cortinas, ventiladores. É equipada com mesas e cadeiras próprias para crianças, mesa, cadeira e computador para o professor, lousa, armários para guardar materiais pedagógicos, etc.

A sala número 5, fica ao lado da sala quatro e ao lado do refeitório. No período da manhã recebe os alunos da etapa I e no período da tarde recebe os da etapa II (vide quadro). Possui apenas a porta de entrada com vidros, cortinas, ventiladores e assim como as outras mesas e cadeiras próprias para crianças, mesa, cadeira para o professor, lousa, armários, etc. O tamanho dessa sala é idêntico ao da sala quatro.

Ao lado da sala cinco, encontra-se o refeitório utilizado para alimentação diária pelas crianças maiores (berçário II, maternais e etapas). Possui capacidade para quarenta alunos sendo equipado com mesas e cadeiras pequenas próprias para crianças. A cozinha, pequena,

fica ao lado do refeitório, (é separada por uma porta de vidro) possui um fogão industrial, uma pia e uma bancada para preparar alimentos.

Em frente às salas quatro e cinco, encontram-se os banheiros para uso das crianças maiores. A partir do maternal I, as crianças passam a utilizar esse banheiro deixando de utilizar assim o banheiro dos berçários. Existe o banheiro dos meninos e o das meninas, cada um com três chuveiros e três vasos sanitários apropriados para crianças.

Para uso da diretoria a creche conta com uma pequena sala, com mesa de computador, pequeno armário, um sofá de dois lugares para receber os pais de alunos quando necessário, e uma mesa de escritório.

A coordenadoria possui uma sala improvisada, a princípio o lugar servia de biblioteca, e sala de planejamento das professoras. Ainda é usada pelos alunos e professores mas com a chegada da coordenadora passou a ser também sala da coordenação. Possui mesa de escritório, e outra mesa maior com lugares para seis pessoas, armários e estantes para guardar livros.

Para recreação a creche possui além do pátio, um espaço externo com varanda, solário e parque com escorregador, trepa-trepa, roda, quiosque, tanque de areia, e balanços. Todos esses espaços foram planejados para conduzir a criança em seu desenvolvimento e servem de apoio ao trabalho educativo.

Após descrição do espaço físico, apresentaremos a descrição dos profissionais da unidade escolar a fim de detalharmos o perfil profissional da unidade escolar pesquisada.

4.3 Descrição dos profissionais

A creche possui um quadro profissional completamente feminino, com vinte e nove funcionárias, que sustentam e apóiam a estrutura de funcionamento diário. Todas as funcionárias são concursadas pela prefeitura e trabalham em regime estatutário pertencendo a classe de funcionários públicos da cidade.

Dessas vinte e nove funcionárias apenas sete são professoras (cinco professoras efetivas e duas substitutas) as outras funcionárias ocupam cargos de secretária, cozinheira, auxiliares de cozinha, conservação e limpeza, coordenadora, diretora e monitoras. No quadro abaixo, estão ilustrados os cargos ocupados, a quantidade existente e as tarefas diárias realizadas na instituição.

CARGO OCUPADO	QUANTIDADE	ATIVIDADE REALIZADA NA INSTITUIÇÃO
Auxiliar de conservação e limpeza	4	Zela pela limpeza da creche e conservação do prédio; realiza a limpeza de pisos, roupas, brinquedos, janelas, portas, banheiros, etc.
Auxiliar de cozinha	2	Auxilia na realização de atividades relacionadas a preparação dos alimentos para a criança; realiza a limpeza do refeitório, dos utensílios de cozinha, entre outros.
Coordenadora Pedagógica	1	Coordena o processo pedagógico, acompanha o desempenho dos alunos, trabalha junto com os professores na organização pedagógica de atividades, orienta famílias, etc.
Cozinheira	1	Prepara o alimento para as refeições diárias, monta o cardápio, zela pelo armazenamento e conservação dos alimentos.
Diretora	1	Organiza o funcionamento em geral, administra questões burocráticas, direciona atitudes de funcionários, etc.
Monitora	12	Auxilia o professor em atividades pedagógicas, preza pela higiene e cuidados em gerais das crianças, banho, troca de faldas, etc; acompanha as crianças nas refeições, na hora do sono, brincadeiras, passeios, etc.
Professora	7	Proporciona o aprendizado direcionando as crianças, proporcionando momentos que garantam aprendizagens significativas, mediando a interações da criança com o meio para facilitar o desenvolvimento delas.
Secretária/Recepcionista	1	Atende telefones, realiza matrículas, organiza documentos, realiza atendimento ao público, agenda reuniões, dá apoio a outros serviços administrativos.

Quadro 2: Descrição dos profissionais e atividades desempenhadas.

A pesquisa focou a investigação nos professores da creche pois teve como objetivo geral investigar como as professoras da creche traduzem o currículo proposto para a prática docente diária, e como objetivo específico conhecer o que essas professoras pensam sobre o RCNEI e os temas curriculares.

4.4 Os aspectos pedagógicos

A Diretoria Municipal de ensino sempre esteve preocupada com a qualidade de ensino na cidade, por esse motivo nos últimos anos fez algumas alterações no âmbito da educação infantil municipal. Uma alteração importantíssima foi o ingresso de professores nas creches municipais, visto que antes era só a figura do monitor que cuidava das crianças, mas com a chegada dos professores nas creches passou a vigorar um viés voltado também para o pedagógico.

Outra mudança importante, foi aumentar a carga horária do professor da educação infantil de 30 horas semanais para 35 horas com o objetivo de aumentar o tempo para o professor planejar as aulas, trabalhar com reforço escolar, atender os pais e participar de treinamentos visando à formação desse profissional.

Além de terem a carga horária estendida para melhorar o planejamento de atividades, toda semana as professoras se reúnem com a coordenadora e com as outras professoras da creche duas horas, durante o período noturno, para planejamento coletivo do processo pedagógico. Nessas reuniões, planejam atividades e projetos a serem desenvolvidos com os alunos da creche.

Mas não é apenas com as professoras que a Diretoria de Ensino se preocupa. Existe toda uma preocupação com a capacitação dos demais funcionários. A cada bimestre são fornecidos cursos de capacitação para que todos os funcionários da creche se envolvam com o processo pedagógico da instituição escolar que pertencem. Essas funcionárias participam também uma vez por mês de uma reunião coletiva juntamente com a diretora e coordenadora para refletirem sobre o serviço que estão realizando.

As creches do município baseiam-se nos dispositivos constitucionais vigentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Plano Nacional de Educação. Mas não possuem ainda um Projeto Político Pedagógico próprio.

A atual Diretoria de Educação da cidade vem planejando juntamente com as diretoras de todas as creches a construção desse documento, mas por problemas de administração ou talvez por motivos políticos desconhecidos ainda não obteve essa concretização.

Antes da abertura da creche a Diretoria de Educação escreveu uma pré-proposta na qual traça para a instituição os seguintes objetivos:

- Garantir o cuidar e o educar, tendo consciência que essas duas funções são complementares e indissociáveis.

- Favorecer o desenvolvimento infantil nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social.
- Favorecer a construção da identidade pessoal e da auto-estima da criança.
- Favorecer o desenvolvimento da autonomia.
- Promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis.
- Contribuir para que sua interação e convivência na sociedade sejam produtivas e marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito.
- Ampliar a participação dos pais na vida de seus filhos na creche.
- Propiciar um espaço como elemento curricular, estruturando oportunidades de aprendizagens através das interações entre as crianças e delas com os objetos.
- Organizar trabalhos com a comunidade de modo a se sentirem co-responsáveis pela creche.

Mediante esses objetivos propostos a pré-proposta também sugere, baseada nos Referenciais Curriculares Nacionais, cinco eixos para serem trabalhados seguindo a tendência pedagógica denominada “crítica”, sob a luz do referencial teórico da pedagogia histórico-crítica, na qual é proposto que alunos e professores participem ativamente do processo ensino e aprendizagem. Os eixos sugeridos são:

A - Movimento.

B - Matemática

C- Música e artes

D- Natureza e Sociedade

E - Linguagem oral e escrita

Mas na realidade sem um Projeto Político Pedagógico próprio, a creche funciona regidas apenas por um regulamento comum as outras creches do município que dita regras de funcionamento.

Denominado como Regimento Unificado das Creches de Lençóis Paulista esse documento, diferentemente da pré-proposta citada anteriormente, fora homologado na prefeitura municipal no ano de dois mil e sete possuindo assim um caráter de documento oficial ficando dividido em vinte e nove artigos subdivididos dentro de cinco capítulos. A organização dos capítulos está resumida no quadro abaixo:

Capítulo I	Esse capítulo traz uma caracterização das creches do município que tem por finalidade o atendimento de crianças de zero aos cinco anos e onze meses, cujos pais ou responsáveis trabalhem fora do lar. Caracterizando que para freqüentar a creche a mãe do aluno precisa obrigatoriamente estar empregada.
Capítulo II	São traçados princípios e objetivos para a creche que então inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por objetivo geral, proporcionar o desenvolvimento integral da criança bem como assegurar sua integridade física e psicológica em ambiente que ofereça conforto e segurança, oportunizando a exploração do espaço físico e a conquista de novas habilidades. E tem como objetivo específico o desenvolvimento da capacidade de aprender da criança e a garantia de seu desenvolvimento nos aspectos físico, intelectual, afetivo, moral e social, pautando- se na política nacional de Educação Infantil.
Capítulo III	É dividido em cinco seções que descrevem as regras de organização e funcionamento e tratam da inscrição, adaptação e desligamento da criança, atendimento, e alimentação na creche.
Capítulo IV e V	Esses capítulos orientam quanto à capacidade de atendimento e aos direitos e deveres dos pais, responsáveis e funcionários em geral. Os pais ou responsáveis pela criança atendida têm garantido pelo regulamento o direito de ter conhecimento da rotina da creche assim como ter as suas sugestões ouvidas e respeitadas. Esses mesmos pais e responsáveis têm como dever conhecer e respeitar o regulamento da creche, participar e acompanhar o desenvolvimento das crianças e comparecer as reuniões

	que forem realizadas na creche.
--	---------------------------------

Quadro 3: Síntese do Regulamento de Funcionamento das creches do município

Após conhecer o local escolhido para realização da presente pesquisa e descrevê-lo nos aspectos físico, profissionais e pedagógicos, passaremos a analisar os dados coletados no questionário entregue as professoras, cruzando esses dados com as teorias e concepções de currículo encontradas nos autores pesquisados.

5 Análise dos dados coletados

O presente capítulo se refere à análise propriamente dita dos dados coletados. Faremos, a partir de agora uma análise dos dados coletados por meio dos questionários, buscando relacionar o material colhido com as teorias que tratam o currículo e algumas questões da prática docente.

É importante salientar que houve dificuldade para a coleta de dados, dos sete questionários entregues às professoras da creche, apenas cinco deles foram devolvidos. Todas as professoras apresentaram má vontade na colaboração com a pesquisa. Das professoras que não responderam, uma afirmou que não queria responder, outra disse, depois de muitos dias, que perdeu o questionário demonstrando não estar com vontade de respondê-lo. As outras cinco docentes que responderam, sem exceção, declararam que acharam as questões difíceis, respondendo com frases curtas, deixando algumas respostas em branco ou não justificadas ficando claro que as docentes não estavam satisfeitas em responder o instrumento.

Com o objetivo de facilitar a compreensão das análises que serão efetuadas, optou-se pela utilização de quadros que trarão na íntegra as respostas das professoras. Abaixo de cada quadro serão discutidas as respostas juntamente com a teoria estudada no trabalho. Durante toda a análise, teremos o cuidado de resguardar a identidade pessoal dos professores que participaram da pesquisa. Assim, cada professor será identificado por meio da letra P, seguida de um número para identificá-lo sem divulgar o nome.

As primeiras cinco questões do questionário aplicado, investigaram algumas características dos profissionais. O quadro abaixo traz os dados obtidos de forma sintetizada:

PERFIL DOS PROFISSIONAIS QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO					
Professor	Idade	Sexo	Tempo de magistério	Turma	Tipo de Instituição
P 1	40	Feminino	20 anos	Berçário II	Municipal
P 2	44	Feminino	2 anos	Maternal I	Municipal
P 3	26	Feminino	2 anos	Etapa I	Municipal
P 4	44	Feminino	12 anos	Substituta	Municipal
P 5	27	Feminino	3 anos	Etapa II	Municipal

Quadro 4: Perfil das professoras que responderam a pesquisa de campo

Ao analisar o quadro com as características dos docentes que responderam o questionário, podemos salientar alguns pontos.

Entre os docentes, 100 % são do sexo feminino, e também 100% trabalham numa instituição municipal (como já descrito no capítulo anterior quando descrevemos o local da pesquisa de campo). A idade varia entre 26 e 44 anos, sendo que 40% estão na faixa de idade de 20 a 30 anos, e 60% estão na faixa de 40 a 50 anos de idade. O tempo de serviço varia entre 2 a 20 anos de exercício do magistério, sendo que 40% lecionam a 2 anos, 20% lecionam a 3 anos, outros 20% a 12 anos, e mais 20% a 20 anos.

Após investigar esses dados que traçam o perfil, passamos a analisar as concepções das professoras sobre os temas curriculares. No quadro abaixo, estão transcritas as respostas dadas sobre currículo:

Professor	Respostas
P1	Constitui-se um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a 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.
P2	No sentido de grade curricular é um dos documentos utilizados pela secretaria das escolas no sentido de organizar e orientar o rol de disciplinas e respectivas cargas horárias. Currículo também é um documento formal que explica os conteúdos programáticos a serem trabalhados na escola ou nas instituições.
P3	O currículo é o projeto que determina os objetivos da educação escolar e propõe um plano de ação adequado para a Educação Infantil que atuo.
P4	São normas e conteúdos passados aos professores para que sejam atingidos os objetivos de cada nível.
P5	Propostas passadas que organizam e orientam nosso trabalho, fornecem roteiros a serem seguidos e conteúdos a serem explorados.

Quadro 6: Concepção de currículo

Percebemos por meio, das respostas obtidas na questão acima, que o processo pedagógico, mais precisamente, a prática docente, no local pesquisado, é considerada como uma ação neutra. Ao serem questionadas sobre o que é currículo, as docentes não o reconhecem como algo ideologizante, ou seja, não reconheceram o currículo como instrumento de poder.

Todas as docentes apresentam uma visão de currículo parecida com as teorias tradicionais que tratavam a questão do currículo como mera organização, era tratado simplesmente de uma forma mecânica e burocrática.

As docentes definem currículo numa concepção do passado, com uma visão antiga de currículo. Nenhuma professora respondeu sobre currículo de uma forma mais crítica. As respostas ficaram numa concepção de senso-comum, apresentando uma visão mais burocratizada de currículo. Não encontramos nenhuma resposta que vá além das teorias tradicionais.

Nas respostas das professoras 2, 3 e 5, por exemplo, em alguns trechos fica evidente a visão tradicional de currículo, denunciada por Silva (2003), na qual os modelos de currículo não estavam preocupados em fazer nenhum tipo de questionamento, pois aos arranjos educacionais existentes, se concentravam apenas nas formas de organização e elaboração do currículo. Assim destacamos:

[...] no sentido de organizar e orientar o rol de disciplinas...conteúdos programáticos a serem trabalhados na escola ou nas instituições. (P2)
 [...] determina os objetivos da educação escolar.(P3)
 [...] organizam e orientam nosso trabalho...conteúdos a serem explorados.(P5)

Não encontramos nas respostas nenhuma concepção de currículo como instrumento da classe dominante, como transmissor de ideologias e valores predominantes na cultura como apresenta Silva, (2003) na concepção das teorias críticas e pós-críticas, nas quais acreditam que o poder está em toda parte e que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Parece-nos que as professoras não tem conhecimento das teorias que tratam dos temas curriculares e não sabem refletirem sobre o tema de forma crítica e consciente. Para elas, a questão do currículo está relacionada com a ideia de transmissão de conhecimentos do que com ideologia e relações de poder. Essas professoras mostraram desconhecer que, como aponta Moreira (2002), o currículo está centralmente envolvido com cultura e poder, pois expressa os interesses do grupo e classes colocados em vantagem em relações de poder.

A próxima questão abordou a formação das docentes, elas foram questionadas se em sua formação cursaram alguma disciplina que tratou de temas curriculares. Todas as professoras, ou seja, 100 % delas, disseram que cursaram sim uma disciplina que tratasse dos temas curriculares. Apenas uma das professoras, P.1, respondeu que sim, mas não colocou o nome da disciplina. As outras quatro, que correspondem a 80 %, apresentaram o nome da

disciplina.

Podemos observar que muitas das disciplinas, aparentemente, não tratam de temas curriculares de forma mais aprofundada. No quadro a seguir encontramos as seguintes respostas:

Professor	Respostas
P1	Sim.
P2	Sim. Currículos e programas
P3	Sim. Metodologia da educação
P4	Sim. Sistemas de ensino e organização da Educação Básica.
P5	Sim. Política Educacional Brasileira

Quadro 7: Disciplinas que tratava sobre as questões curriculares na formação inicial

Ao lermos as respostas, apresentadas nos quadros 6 e 7, pressupomos que mesmo tendo disciplinas que tratassem dos temas curriculares, as professoras não adquiriram uma atitude crítica frente as questões relacionadas ao currículo e a educação de forma geral. Talvez a formação recebida não fora suficiente para que as educadoras criassem condições necessárias para discutir sobre os temas curriculares e, portanto, esse tema deveria ser pautado em reuniões pedagógicas e em cursos de formação continuada.

Encontramos em Candau (1983) algumas considerações pertinentes a análise que está em curso. A autora afirma que a formação deve fornecer condições para que o professor se prepare filosófica e cientificamente para a ação que vai exercer. A prática educacional não pode ser burocratizada, deve ser uma ação comprometida ideológica e efetivamente com o processo educacional.

Para Moreira (2002) as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas. Tais instituições da forma como existem, estão destituídas de consciência social. Seria necessário, portanto, desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos.

Nesse momento da análise, surge um questionamento a respeito da formação inicial dessas professoras. Pressupondo, a partir das respostas analisadas até o momento, que a formação docente não formou uma consciência crítica a respeito dos temas curriculares. Podemos questionar, se existissem a formação almejada por Moreira (2002) saberiam responder melhor alguns questionamentos sobre currículo?

As próximas questões investigaram a utilização dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) pelas professoras. Quando foram questionadas se recorriam às orientações do RCNEI para realizarem o planejamento anual, 60 % das professoras responderam que sim, ou seja, que recorrem às orientações. E 40% das professoras responderam que não recorrem às orientações no planejamento anual que realizam.

A seguir podemos observar um gráfico que ilustra as repostas obtidas para essa questão:

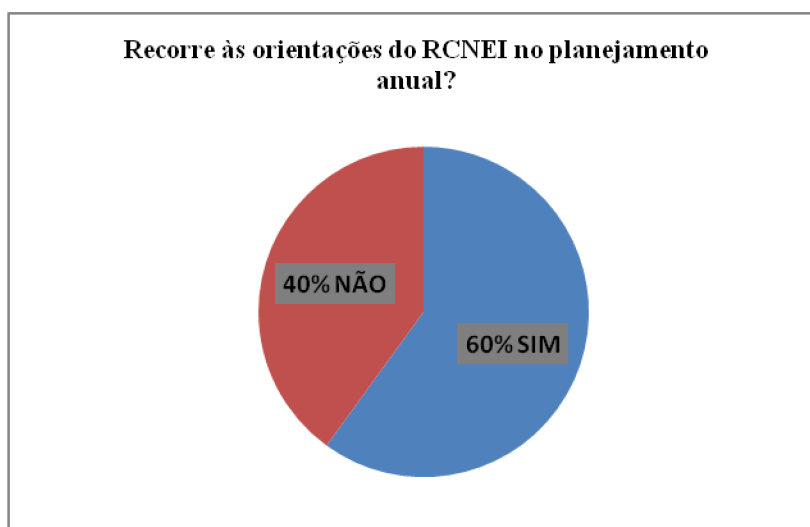


Gráfico 1: Uso do RCNEI no planejamento anual

Na questão subsequente, as professoras foram indagadas sobre a frequência que utilizaram o RCNEI durante o ano letivo. O gráfico abaixo apresenta as respostas:

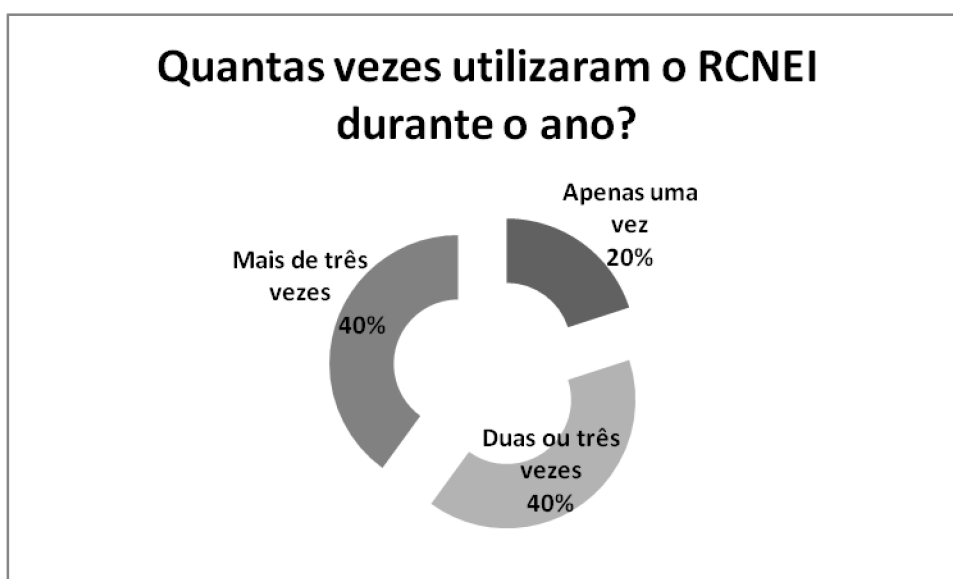


Gráfico 2: Uso do RCNEI durante o ano letivo

Observamos que, 20% das professoras que responderam ao instrumento, utilizaram apenas uma vez o RCNEI durante o ano letivo. Outras 40% das professoras utilizaram o RCNEI duas ou três vezes no ano, e ainda 40% das professoras utilizaram mais que três vezes.

Numa análise geral, 100% utilizaram o RCNEI, mas como essa questão era fechada (as professoras apenas assinalavam a quantidade de vezes) não podemos afirmar para que o utilizaram realmente.

Essas questões nos permitem analisar que de fato as professoras têm contato com os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, mas não estão atentas ao contexto ideológico e político que uma orientação curricular pode carregar.

A próxima questão nos confirma a falta de reflexão por parte das docentes, quando pedimos a opinião das professoras questionando se o RCNEI auxilia na prática docente, continuamos encontrando respostas acríticas que reforçam nossa análise no sentido de considerar pobre a formação inicial que essas professoras receberam. A seguir podemos observar o quadro com as respostas dadas quanto ao auxílio do RCNEI:

Professor	Respostas
P1	Sim, serve como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.
P2	Sim. A publicação do RCN foi desenvolvida com o objetivo de servir como um guia de reflexão para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos. Ele contribui para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas, além das propostas educativas que respondam as demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. Com o RCN surgiram as primeiras diretrizes para a educação infantil.
P3	Sim. O RCNEI é um documento que se constitui a partir das concepções da criança.
P4	Sim, auxiliam na elaboração de atividades.
P5	Sim.

Quadro 8: O auxílio do RCNEI na prática docente

Todas as professoras opinaram positivamente, ou seja, 100% afirmaram que os Referencias auxiliam a prática docente, mas as justificativas encontradas são pobres e nada críticas.

Se analisarmos cada uma das respostas podemos observar a falta de criticidade por parte das docentes. Por exemplo, a P3 e P4 deram respostas curtas, justificando apenas que auxiliam na elaboração de atividades e na constituição de concepções não fornecendo argumentos suficientes que defendam o uso do RCNEI. A P5 respondeu apenas que sim, não justificando a resposta, demonstrando despreparo e falta de argumentos para justificar sua resposta.

Agora, se prestarmos atenção na resposta da P2, notaremos com facilidade que a resposta é uma mera reprodução de alguns dizeres do próprio RCNEI, nesse momento no surge um mais um questionamento, será que a docente copiou a resposta?

E, ainda para comprovar a falta de senso critico e comprovar a concepção tradicional de currículo predominante entre as professoras, observamos na resposta da P1, novamente, aquela visão antiquada das teorias tradicionais, onde predomina a visão de currículo apenas na forma de organização:

[...] serve de guiade reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas. (P1)

Ao serem questionadas se sentiam falta de algum documento que orientasse a prática diária, 80 % das professoras afirmaram que não sentiam, e apenas 20%, ou seja, uma das professoras afirmou que sentia falta de uma apostila para orientar a prática realizada.

O quadro que segue traz a seguir as respostas dadas pelas docentes nessa questão:

Professor	Respostas
P1	Não
P2	Não
P3	Não
P4	Sinto falta de uma apostila para auxiliar nós substitutas.
P5	Não. Sou bem orientada pela coordenadora nos planejamentos bimestrais, além de contar com o apoio das orientações contidas nas apostilas para professoras.

Quadro 9: Falta de algum documento que oriente sua prática docente

Nesse momento, a resposta dada pela P4 nos faz retornarmos a discussão levantada no início da análise sobre a formação das professoras.

Ao analisarmos a resposta da P4 que afirma sentir falta de uma apostila para lhe auxiliar na prática, notamos nessa afirmação, uma certa alienação por parte dela quanto o processo pedagógico em si. Essa docente, certamente, está acostumada com uma visão equivocada de docência e se considera meramente como executora de um currículo formal e conteudista onde a função do professor se resume apenas a “transmissão de conhecimento”. Ela demonstra possuir uma visão de currículo passivo que não exige nenhuma criatividade por parte dos docentes.

Notamos também, na resposta da P5, a consideração da apostila como instrumento de auxílio. Ficando claro, então que estamos diante do empobrecimento da formação de educadores denunciado por Freitas (1999), onde esses profissionais acabam limitados a cursos práticos de curta duração para uma imersão rápida na realidade da escola, e acabam por reproduzirem teorias ultrapassadas, e visões errôneas sobre o processo educativo e a realidade escolar.

Quando questionadas se acreditavam ser importante o papel do professor na construção de um currículo escolar, 100% responderam que sim, mas 60% não justificaram as respostas e as outras 40% que justificaram não saíram do senso-comum, fornecendo resposta curtas e mal argumentadas.

A P4, afirmou que considera importante o papel do professor mas pontuou também a figura da coordenadora como importante na construção do currículo. A P3, usou uma frase muito usada na mídia, sem um embasamento mais científico ou filosófico, como podemos notar no quadro em seguida:

Professor	Respostas
P1	Sim
P2	Sim
P3	Sim. O professor procura não apenas transmitir conteúdo mas também partir da necessidade dos alunos.
P4	Sim, mas também a coordenação.
P5	Sim

Quadro 10: Acredita ser importante o professor na construção do currículo escolar?

Notamos na resposta da P4, que ao considerar a figura da coordenadora importante também na construção do currículo, ela está demonstrando certa hierarquização existente na construção do currículo, denuncia a existência nesse ambiente pesquisado de uma ideia mais tradicional de poder de uns sobre os outros, chamada por Alves (2002) de processo de horizontalização das relações de poder. Essa horizontalização de poder atrapalha a construção curricular, pois não favorece uma construção coletiva.

Nenhuma professora argumentou a favor do papel do professor na construção curricular, demonstrando que não estão preparadas pra discutirem e argumentarem sobre esse tema.

Nessa questão, as professoras demonstraram não ter consciência do importante papel que os docentes desempenham na construção de um currículo, e de que, na verdade, todos precisam (ALVES, 2002) participar da construção do currículo na escola, porque todos são capazes de ajudar a criar e desenvolver redes de fazeres e saberes já existentes contribuindo para criar um currículo verdadeiramente coletivo.

Para Nascimento (2007) compreender que o currículo se materializa nas ações cotidianas, e discutir essas ações devem ser práticas frequentes que envolvam não só os professores mas toda a comunidade escolar. O currículo formal precisa dialogar com o cotidiano escolar, mas infelizmente nesse caso as professoras ainda não reconhecem tudo isso dentro da escola. Na verdade, as questões que envolvem temas curriculares passam despercebidas para essas docentes.

Para finalizar as professoras foram questionadas sobre quem participa do processo de construção do currículo da escola. Notamos que as respostas foram diferentes umas das outras, e nenhuma das professoras citou a participação do aluno na construção do currículo como podemos verificar no próximo quadro:

Professor	Respostas
P1	Toda a equipe pedagógica.
P2	(a professora não respondeu nada)
P3	O professor, a Diretora e a Coordenadora
P4	Coordenadoras e diretoras da Diretoria de Ensino.
P5	É passado pela coordenadora nos planejamentos e nas reuniões de HTPC.

Quadro 11: Os participantes do processo de construção do currículo na escola

As respostas demonstram que as professoras não conseguem perceber a possibilidade de elaborar um currículo com a participação de todos os profissionais da escola, inclusive os alunos, que não foram citados em nenhuma das respostas. Elas não reconhecem a necessidade de uma construção curricular coletiva.

Kramer (1999) afirma que para que seja efetivado o currículo deve ser construído coletivamente, ou seja, deve contar com a colaboração de todos. O currículo é um instrumento que revela a identidade da escola, por isso saber quem participa da construção dele é tão importante.

6 - Considerações Finais

A partir da pesquisa realizada, pode-se fazer algumas considerações finais e destacar algumas preocupações pertinentes quanto as concepções sobre currículo na educação infantil. Podemos constatar com esse presente trabalho que as concepções de currículo que as professoras apresentam podem afetar sistematicamente a prática docente realizada.

Se a visão de currículo das professoras podem afetar a prática docente realizada, passamos agora, a partir dessa pesquisa realizada, a preocuparmos com a formação das professoras. Se essas não receberam formação adequada, nos permitimos nesse momento, questionarmos sobre a possibilidade da formação em serviço, para talvez apresentarmos a essas professoras as teorias críticas e pós-críticas. Seria viável uma formação continuada que abordasse as teorias curriculares a fundo? Que implicações esse tipo de formação teria na prática docente?

Após a realização dessa pesquisa, salientamos que as idéias dos professores podem afetar suas atitudes e comportamentos na escola, ou seja, a prática pedagógica e muitas das atitudes encontradas na sala de aula são afetadas pelas concepções que os docentes apresentam. Podemos afirmar, então, que concepções pobres e acríticas acerca do currículo afetam a prática docente, bloqueando reflexões importantes que facilitariam uma prática inovadora e consciente.

Acreditamos que é possível conduzir os professores ao encontro de uma visão crítica dos currículos e assim melhorarmos a qualidade da prática realizada. A pesquisa nos desvendou a existência da possibilidade de favorecer um trabalho de mudança de concepções e abordar os temas curriculares de forma crítica e reflexiva.

Nesse sentido, concluímos a pesquisa revelando a necessidade de investigar a formação das docentes, mas agora não mais no âmbito inicial, e sim a formação em serviço. Acreditamos que, as concepções errôneas apresentadas pelas docentes não são um obstáculo intransponível, mas se tornam um convite a propormos uma formação continuada que apresente as teorias curriculares, numa formação em serviço juntamente com todo coletivo escolar.

Referencias Bibliográficas

ALVES, Nilda (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo, Cortez, 2002.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/ 1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre o currículo**. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CANDAU, Vera M. (Org.) **A Didática em questão**. Petrópolis, Vozes, 1983.

CERISARA, A.B. **O RCNEI no contexto das reformas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

COLL, Cesar. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica elaboração do currículo escolar**. São Paulo, Ática, 1987.

FREITAS, H.C.L. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educ. Soc. Campinas, v. 20, n. 69, p. 17-44, 1999.

FAZENDA, IVANI C. A. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2 edição. Campinas, Papirus, 1997.

GHEDIN, EVANDRO. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cotez, 2008.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A.F. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP. Papirus, 1999.

MOREIRA, A.F.; CANDAU V.M.; **Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 2000.

NASCIMENTO, A. M. **Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil**. In: Revista Criança do professor de Educação Infantil. Brasília, MEC, 2007.

PEDRA, J.A. **Currículo e Conhecimento: níveis de seleção do conteúdo**. Em Aberto, Brasília, Ano 12, n.58, 1993, p. 30-37.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gomez, A.I. Perez. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Armed, 2000

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 2002

SILVA, Tereseinha M. N. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo, EPU, 1990.

VIANNA, C. e UNBEHAUM, S. **Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006 407 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Apêndice



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DIRETORAS

Eu, _____, R.G. _____, Diretora da Creche Municipal _____ (Lençóis Pta – SP), abaixo assinado, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada “Algumas questões curriculares e a prática docente na Educação Infantil”, conduzida pela graduanda TAÍSA CAROLINA PINHEIRO (taisacp@hotmail.com) a qual poderei contatar a qualquer momento, e sob a orientação da Profa. Dra. Thaís C. R. Tezani, docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências da Unesp - Bauru.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Desta forma, autorizo que a pesquisa seja desenvolvida na referida escola de educação infantil da rede municipal de Lençóis Paulista, durante o ano de 2011, e permito a realização de observações, entrevistas e análise de documentos, em situações previamente combinadas com os responsáveis pelas escolas.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes dessa pesquisa em eventos científicos e periódicos, com o objetivo de colaborar com o avanço das pesquisas educacionais, sendo preservado o direito de sigilo à identidade pessoal dos participantes.

Lençóis Pta-SP, _____ de _____ de _____ .

