

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

LUZILENE FONTES DO NASCIMENTO

LINHA DE PESQUISA: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão.

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MOSSORÓ-RN: UMA
INVESTIGAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO**

MOSSORÓ- RN

AGOSTO – 2018

LUZILENE FONTES DO NASCIMENTO

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MOSSORÓ-RN: UMA
INVESTIGAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – Linha de pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim

MOSSORÓ- RN

AGOSTO – 2018

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

N244c Nascimento, Luzilene Fontes do
O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
MOSSORÓ-RN: UMA INVESTIGAÇÃO NA
PERSPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO. / Luzilene Fontes
do Nascimento. - Mossoró, 2018.
160p.

Orientador(a): Profa. Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2. DCNEI. 3. Currículo de Educação Infantil.. 4. Pesquisa-ação. I. Amorim, Giovana Carla Cardoso. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

LUZILENE FONTES DO NASCIMENTO

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MOSSORÓ-RN: UMA
INVESTIGAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – Linha de pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim

Dissertação Aprovada em 17/08/2018

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim (Presidente)
Orientadora - UERN/FE/POSEDUC

Prof^a. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
IFRN/Natal

Prof^a. Dra. Taniamá Vieira da Silva Barreto
FASLIM /CEAPE/FICS

Prof^a. Dra. Francisca de Fátima Araújo
UERN/FE/POSEDUC

Prof^a. Dra Normândia de Farias Mesquita Medeiros
UERN/FE/POSEDUC

DEDICATÓRIA

Tenho razões infinitas para dedicar essa pesquisa a duas pessoas: Em primeiríssimo lugar, a mais genuína fonte de inspiração e motivação da minha trajetória acadêmica e profissional, minha irmã Aleksandra Fontes do Nascimento. Muito mais que uma irmã, uma grande amiga, muito mais que uma amiga, uma grande irmã... Possuidora de uma sensibilidade imensa, de uma criatividade intensa e uma bondade infinita. Talvez seja essa a razão de ser uma profissional extraordinária e a minha irmã preferida. A você, minha querida, dedico este trabalho, pois certamente, você é a semente dessa flor que agora... germinou! E, em segundo lugar, ao meu amor, Luiz Francelino Filho, pelo apoio incondicional, a todos os “sins” que precisei ouvir para começar, seguir e concluir esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

... São tantas as pessoas a agradecer, que tenho até medo de esquecer!

O início da lista não começa no começo...
Foram tantas as colaborações, que nem mesmo sei se mereço!

Antes da seleção, muita gente colaborou.
O meu marido Luiz, com muito amor, em tudo me apoiou.

Minha amiga Nem, que muito gentil, à Dra Francisca Cabral pediu, que o meu projeto olhasse. Esta, mesmo sem poder, pois estava a escrever, a tese do seu doutorado, não se negou, leu e falou o que poderia ser melhorado.

A Hanna e a Rose, apoio e sugestão... A elas, muita gratidão!

À professora Doutora Taniamá, igual não há.
Comigo sentou, meu projeto olhou do começo ao fim, tintim, por tintim!

Depois dessa lista, veio a aprovação, e, para agradecer, mais gente de montão.

À professora Giovana, bondade e fofura, como agradecer?
Obrigada por me confiar a vaga, mesmo sem me conhecer.
Tamanha confiança, jamais irei esquecer. Por incentivar e acreditar no meu crescimento e no meu desenvolvimento, nem por um momento deixarei de lembrar.

À minha mãe, meu pai, minha irmã e meu irmão,
pelo carinho e compreensão em todas as vezes que precisei dizer não.

Aos meus sobrinhos, mesmo sem entender o porquê,
um dia vou dizer por que as tardes de sorvetes fiquei a dever;

À Lisa e à John pelo auxílio na minúcia das pronúncias!

À Alvanir, que também quis contribuir, comigo sentou e muito me ajudou;

Ao diretor, à supervisora e especialmente às professoras, sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade, aceitação, participação e colaboração na pesquisa-ação, muita gratidão!

À Maria Antonia que, à guisa de contribuição, extrapolou os limites de sua participação nessa investigação.

À amiga Leilimar, onde quer que eu vá, está sempre a me ajudar.

À Sandra Lima pelos desenhos e especialmente pelo seu empenho.

À gestora Eli, por sempre estar ali, no final das contas, segurando as pontas.

Já com medo de algum nome esquecer, concluo apenas ao dizer, que aos amigos que não nomeiei, é por que jamais conseguirei expressar tamanha gratidão que tem dentro do meu coração.

À Geovana Toscano, por contribuir na qualificação. Seu olhar minucioso fez fluir a minha imaginação.

À Fátima Araújo, com o olhar acalorado e, sempre inspiradora, como uma boa professora, apontou o que poderia ser melhorado;

Mais uma vez, à Dra Taniamá, quero ressaltar! O projeto que virou dissertação, dela, recebeu muita atenção. Metodóloga que é, as normas técnicas corrigiu de boa-fé. Fez leituras importantes apontou as ausências, indicou incoerências, sempre com muita exigência. Mesmo sem tempo e com muita ocupação, um não, nunca me deu não. Mesmo sendo clichê à senhora quero dizer: quando crescer, quero ser igual a você!

Antes de todos, depois de todos e acima de todos, minha reverência, minha gratidão... O meu reconhecimento ao meu papai do céu que sempre esteve comigo, no mel e no fel, sempre me socorreu, me atendeu, me protegeu, me cuidou, me amou e me acalantou... O meu muito obrigada ao meu Deus amado, que mesmo muito ocupado, sempre atendeu ao meu chamado.

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”. (Madre Teresa de Calcutá)

RESUMO

A presente pesquisa foi feita entre pontos e contrapontos que tecem a Educação Infantil brasileira e, particularmente, à de Mossoró-RN. O ponto inicial, objeto de curiosidade e impulsionador da investigação, foi a descoberta a respeito dos conhecimentos que professoras da Rede Municipal de Ensino têm sobre currículo e a sua importância para a prática profissional. Para o alcance desse objetivo, delinearam-se alguns caminhos que facilitaram a construção: a fundamentação teórica sobre a legislação que respalda a Educação Infantil, as concepções e os documentos que subjazem as práticas das professoras investigadas. A tipologia foi a pesquisa-ação instrumentalizada por pré-teste, formações, entrevistas semiestruturadas, revisão bibliográfica e seminário. Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mossoró e o cenário, uma Unidade de Educação Infantil, local de trabalho dos sujeitos pesquisados. Na tessitura dos fios que se entrelaçam e formam os pontos realizamos, algumas reflexões históricas sobre o currículo e o currículo da Educação Infantil. Tecemos por entre as novas concepções curriculares no trabalho pedagógico da infância e ampliamos os espaços tecidos da discussão do currículo da Educação Infantil, com ênfase nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e um olhar atento para os pontos e contrapontos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O fio condutor para arrematar a compreensão da realidade captada, ocorreu a partir dos princípios norteadores da análise de conteúdo. Com as estratégias de intervenção utilizadas junto aos sujeitos da investigação, foi possível acompanhar a evolução da pesquisa-ação proposta. Da aplicação do pré-teste ao seminário final, a cada passo dado averiguamos as concepções, conhecimentos e conflitos dos sujeitos. Com o envolvimento, a cooperação e a participação do pesquisador e dos participantes, a cada compasso experienciado, o processo de ensino e aprendizagem ganhavam contornos e a formação das professoras foi se encorpando e as inseguranças, dúvidas e não saberes, num processo emancipatório, foram substituídos pela resignificação de conhecimentos. Certamente, a investigação não terminará com a conclusão desse trabalho, porque ela não tem mesmo a intenção de sê-la conclusiva, visto que seria extrema ousadia pensar esgotar tamanha discussão. Assim, a pesquisa que aqui foi cuidadosamente tecida, ponto a ponto, “não finda”, pelo seu arremate, mas dispara novos apontamentos para que outras pesquisas nasçam a partir delas e despontem em novas discussões, mesmo que nem sempre acaloradas ou convergentes, mas certamente, sempre necessárias.

Palavras-chave: 1. Educação Infantil. 2. Currículo de Educação Infantil. 3. DCNEI. 4. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

The present research was done between points and counterpoints that the Brazilian Infant Education and, particularly, Mossoró-RN. The starting point, object of curiosity and research drive, was a discovery of interest of the teachers of the Municipal Teaching Network and its importance to the professional practice. In order to accomplish this, some paths that facilitate construction have been outlined: the theoretical foundation on the legislation that includes Early Childhood Education, as the conceptions and documents that underlie as practices of the teachers investigated. The typology was an action research instrumentalized by pre-test, formations, semi-structured interviews, bibliographic review and seminar. The subjects of the research were five teachers of Early Childhood Education, place of work of the subjects surveyed. In the tessitura of the threads that enter and form the points there are some historical reflections on the curriculum and curriculum of Early Childhood Education. We weave among the new curricular conceptions in the pedagogical work of childhood and we expand the spaces of the discussion of the curriculum of Infant Education, with emphasis on the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) and a close look at the points and counterpoints of the National Base. Curricular Unit (BNCC). The guiding thread to grasp the understanding of the captured reality occurred from the guiding principles of content analysis. With the intervention strategies used with the research subjects, it was possible to follow the evolution of the proposed action research. From the application of the pre-test to the final seminar, at each step we investigate the conceptions, knowledge and conflicts of the subjects. With the involvement, cooperation and participation of the researcher and the participants, with each measure experienced, the process of teaching and learning became contours and the formation of the teachers was becoming more complete and the insecurities, doubts and non-knowledge in an emancipatory process were replaced by the resignification of knowledge. Of course, the investigation will not end with the completion of this work, because it does not even intend to be conclusive, since it would be extremely daring to think of exhausting such a discussion. Thus, the research that has been carefully woven here, point by point "does not end", by its completion, but triggers new notes so that other research is born from them and emerge in new discussions, even if not always heated or convergent, but certainly, always needed

Key words: Early Childhood Education. Curriculum of Early Childhood Education. DCNEI. Research-action.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	QUESTIONÁRIO UTILIZADO NO PRÉ-TESTE.....	154
APÊNDICE B	PAUTA DO PRIMEIRO ENCONTRO DE FORMAÇÃO	155
APÊNDICE C	ROTEIRO DE ENTREVISTAS	156
APÊNDICE D	SOLICITAÇÃO DE DADOS DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	157
APÊNDICE E	PAUTA DO SEGUNDO ENCONTRO DE FORMAÇÃO	158
APÊNDICE F	PAUTA DO SEMINÁRIO FINAL DA PESQUISA-AÇÃO	159

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Localização geográfica das UEI na cidade de Mossoró	30
Imagem 2	Fluxograma dos pormenores ocorridos na fase do Pré-teste	44
Imagem 3	Categorias de análise da pesquisa.....	61
Imagem 4	Fluxograma da Organização Curricular da BNCC	96
Imagem 5	Roteiro da entrevista individual.....	106
Imagem 6	Consolidado dos documentos consultados no ato do planejamento.....	110
Imagem 7	Consolidado sobre a influência das DCNEI nas práticas pedagógicas e no planejamento.....	115
Imagem 8	Consolidado das compreensões sobre o currículo.....	119
Imagem 9	Mapa Conceitual da questão 1.....	123
Imagem 10	Mapa Conceitual da questão 2.....	124
Imagem 11	Mapa Conceitual da questão 3.....	124
Imagem 12	Percurso Metodológico.....	129
Imagem13	Demonstrativo das experiências sugeridas pelas DCNEI	131
Imagem14	Fluxograma dos documentos que foram discutidos no decorrer da pesquisa-ação.....	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Espaço de leitura “Antonio Francisco” adaptado na área da casa que funciona a UEI	50
Figura 2	Casa em que funciona a UEI	50
Figura 3	Parque pneumático na área externa da UEI	50
Figura 4	Outros espaços pedagógicos da UEI (Museu Coisas do sertão e o espaço de banho e higienização das mãos)	50
Figura 5	Ambiente organizado esperando as professoras convidadas	104
Figura 6	Apresentando a pesquisa e aplicação do pré-teste	104
Figura 7	Respondendo ao pré-teste	104
Figura 8	No percurso da Formação sobre as DCNEI	104
Figura 9	Professoras participantes, recebendo o certificado da formação	105
Figura 10	Professoras participantes, recebendo o certificado da formação.....	105
Figura 11	Abertura do Encontro de Formação das DCNEI	126
Figura 12	Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: O brinquedo cantado em evidência.....	126
Figura 13	Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: O movimento, incentivando a confiança e a participação em atividades individuais e coletivas.....	126
Figura 14	Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: A vivência das diferentes linguagens e formas de expressão: verbal, gestual, plástica, dramática e musical.....	126
Figura 15	Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: ampliação da confiança e autonomia.....	126
Figura 16	Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: vivência de manifestações das artes plásticas, da música, do teatro, da poesia e literatura.	126
Figura 17	Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: faz de conta e teatro.	127
Figura 18	Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: Expressividade em atividades coletivas.....	127

Figura 19	Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: Movimento, equilíbrio e ludicidade.....	127
Figura 20	Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: Brinquedo cantado e conhecimento das tradições e manifestações culturais	127
Figura 21	Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: Ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais, que possibilitem movimentação ampla e respeito aos ritmos dos demais	127
Figura 22	Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: o Jogo como componente da ludicidade e do prazer	
Figura 23	Colaboradores para a realização do Encontro	127
Figura 24	Avaliação do encontro	127
Figura 25	Atividade realizada com a participação das mães	127
Figura 26	Brincadeira de pula-corda	130
Figura 27	Jogo com formas geométricas	133
Figura 28	Jogo basquete	133
Figura 29	Jogo Tangran	133
Figura 30	Atividade de campo.	133
Figura 31	Cantigas de rodas	133
Figura 32	Releitura da Obra de Romero Brito	133
Figura 33	Atividade adaptada para a criança com Autismo.....	135
Figura 34	Produções das crianças a partir da releitura da obra de Romero Brito.....	135
Figura 35	Na roda de conversa preparando um ambiente pedagógico acolhedor para inserir o tema.	137
Figura 36	Uso da caixa surpresa na abertura da discussão sobre o Trânsito.....	137
Figura 37	Fotografias de transportes para inserir a temática Trânsito ganham as atenções da criança em razão do preâmbulo feito.....	137
Figura 38	Confecção da placa de trânsito.	137
Figura 39	Descontração e alegria da dança do jogo das cores do semáforo.....	138
Figura 40	Instalação da placa produzida pelas crianças.	138
Figura 41	Explorando a caixa de música.	139
Figura 42	Conhecendo os instrumentos musicais.....	139
Figura 43	Fichas que indicam os sentimentos provocados pela música.....	140

Figura 44	Fazer musical: Cantar, dançar e gesticular.....	140
Figura 45	Brincadeira com arei no parque.....	141
Figura 46	Leitura no parque.....	141
Figura 47	Crianças brincando ao ar livre no parque da UEI.....	141
Figura 48	Os diálogos, as conversas no parque são construções das interações.....	141
Figura 49	No mesmo espaço diferentes brincadeiras acontecendo.....	141
Figura 50	Brincadeira “Passarás” com a participação da professora.....	142
Figura 51	Brincadeira corrida de saco com a participação da professora.....	142
Figura 52	Jogo de futebol: As interações construídas.....	142
Figura 53	Cabo de força e outras brincadeiras que estimulam o senso de equipe e coletividade.....	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Educação Infantil nas Escolas Municipal de Mossoró.....	31
Gráfico 02	Panorama da Infraestrutura das Unidades de Educação Infantil de Mossoró.....	32
Gráfico 03	Universo quantitativo de professores e que atuam na Educação Infantil.....	34
Gráfico 04	Formação Docente dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Mossoró	35
Gráfico 05	Matrículas do Triênio 2014, 2015 e 2016.....	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Demonstrativo dos Fundamentos das práticas pedagógicas segundo 16 professoras integrantes da pesquisa	45
Quadro 2	Demonstrativo dos documentos utilizados para nortear os planejamentos das atividades diárias	46
Quadro 3	Demonstrativo da compreensão sobre a organização curricular da Educação Infantil	47
Quadro 4	Perfil dos sujeitos da pesquisa	52
Quadro 5	Síntese das pesquisas selecionadas com temas de maior aproximação e relevância à nossa pesquisa	62
Quadro 6	Uma investigação na perspectiva da pesquisa-ação sobre o currículo da Educação Infantil em Mossoró-RN	63
Quadro 7	Detalhamento da pesquisa realizada por Rita de Cassia Marinho Oliveira André realizada na PUC/São Paulo, 2016	63
Quadro 8	Detalhamento da pesquisa realizada por Rebeca Ramos Campos - 2012....	64
Quadro 9	Detalhamento da pesquisa realizada por Marianne da Cruz Moura - 2012..	65
Quadro 10	Detalhamento da pesquisa realizada por Elaine Luciana Silva Sobral – 2008	66
Quadro 11	Detalhamento da pesquisa realizada por Elaine Luciana Silva Sobral 2016	66
Quadro 12	Detalhamento da pesquisa realizada por Sinara Almeida da Costa Sales – 2007	67
Quadro 13	Detalhamento da pesquisa realizada por Aline Paes de Barros	68
Quadro 14	Detalhamento da pesquisa realizada por Iunaly Felix de Oliveira	68
Quadro 15	Síntese das falas dos sujeitos sobre os documentos utilizados na prática curricular cotidiana.....	108
Quadro 16	Síntese das falas dos sujeitos sobre a influência das DCNEI nas práticas pedagógicas e no planejamento.....	113
Quadro 17	Síntese das falas dos sujeitos sobre a compreensão de currículo.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UEI	Unidade de Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SEMECE	Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esporte
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
PME	Plano Municipal de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CAPES	Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFC	Universidade Federal do Ceará
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
COEDI	Coordenação Nacional da Educação Infantil
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
EPEN	Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
1.1	PRIMEIRAS PALAVRAS	20
1.2	EM CADA CANTO, UM CONTO, EM CADA CONTO MUITOS PONTOS E DELES ... DESPONTO!	22
2	PESQUISA E PESQUISADOR: O INÍCIO DE UMA PARCERIA	26
2.1	ANTES DO INÍCIO ... O INTERESSE PELA PESQUISA	26
2.2	A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORO-RN: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO!	29
2.3	DOS OBJETIVOS À METODOLOGIA: “CAMINHANTE, NÃO HÁ CAMINHO, SE FAZ CAMINHO AO ANDAR” PEGADAS NECESSÁRIAS!	36
2.3.1	Pesquisa-ação à vista!	40
2.4	PRÉ-TESTE: DEFININDO O UNIVERSO DA INVESTIGAÇÃO	43
2.4.1	Cenários e Sujeitos da Pesquisa!	48
<i>2.4.1.1</i>	<i>OS SUJEITOS VISTOS MAIS DE PERTO!</i>	<i>50</i>
3	LEGISLAÇÃO E CURRÍCULO: TRAJETÓRIA DE CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO PROFISSIONAL..	59
3.1	CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS: ALGUMAS CONSTATAÇÕES!	60
3.2	O APARATO LEGAL QUE SINGULARIZA A EDUCAÇÃO INFANTIL...	69
3.3	CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS REFLEXÕES HISTÓRICAS ÀS NOVAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO TRABALHO COM A INFÂNCIA.....	74
3.3.1	Girando o Currículo para vê-lo por todos os ângulos!	76
3.3.2	Percurso por diferentes teorias: passando pela teoria tradicional	77
3.3.3	No trajeto, passando pela teoria crítica	78
3.3.4	Ainda no trajeto, uma pausa na teoria pós-crítica	81
3.4	O CURRÍCULO: FERRAMENTAS PARA EDUCADORES E EDUCANDOS	85
3.5	MIRANDO E APROXIMANDO A LUNETAS PARA AS DISCUSSÕES SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	87
3.5.1	A Base Nacional Comum Curricular: uma promessa para a	

	ressignificação dos currículos da Educação Infantil (?)	92
3.5.2	Concordâncias e dissonâncias em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	93
3.5.3	A Educação Infantil na BNCC: uma visão extraída do “oeste”!	
3.5.4	Outros contrapontos do percurso!	94
4	DO CREPÚSCULO À LUZ: A INVESTIGAÇÃO ACENDE, CLAREIA E REFLETE UM OUTRO CENÁRIO	100
4.1	CAMINHOS PARA NOVOS SABERES: A FORMAÇÃO 1	103
4.2	É NA FALA QUE A GENTE SE ENTENDE: A ENTREVISTA INDIVIDUAL	104
4.3	É NA AÇÃO QUE A GENTE MOSTRA QUE ENTENDEU: A FORMAÇÃO 2	125
4.4	UM PRA LÁ, DOIS PRA CÁ, EM CADA COMPASSO, OS CONHECIMENTOS CONSTITUÍDOS SE AFINAM NAS BASES DA PRÁTICA: O QUE MUDOU NAS FORMAÇÕES!	128
5	FECHANDO A PORTA TEMPORARIAMENTE ... CONCLUSÕES SOBRE A PESQUISA	146
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
	APÊNDICES	153

1 INTRODUÇÃO

1.1 PRIMEIRAS PALAVRAS...!

A construção da presente dissertação está alicerçada em referenciais teóricos que fundamentaram e ainda fundamentam toda a trajetória da nossa formação profissional, bem como, a nossa consciência e valorização a respeito da infância, da criança e, especialmente, sobre a Educação Infantil.

Fato é que, historicamente, as discussões em torno da Educação Infantil têm abordado os diversos entraves sócio-político econômico e ideológico que influenciaram e determinaram os rumos tomados por ela. Estudos e pesquisas sobre essa etapa da educação vêm revelando novos dimensionamentos quanto ao seu conceito e, conseqüentemente, ao papel que ocupa na sociedade.

Face à sua importância, o tema da pesquisa em tela é uma composição de muitos pedacinhos de retalhos de nossas experiências com a Educação Infantil que, tecidos, colaboraram na construção das inquietações promovedoras deste trabalho.

Aos 22 anos, recém-formada e aprovada no concurso público para professores da Rede Municipal de Ensino de Mossoró e cursando na mesma Universidade da graduação¹ a especialização em Gestão do Sistema de Ensino, nos inspiramos a partir da atuação e vivência na Educação Infantil municipal, a pesquisar esse universo que, de um lado, estava um público doce, meigo, amável, apaixonante e vulnerável ao que oferecíamos a ele (esse lado eram as crianças) e de outro, havia um universo de incertezas, desconhecimentos e ensaios tímidos de políticas públicas para a área. Assim, entre esses dois universos, concluímos a nossa primeira pesquisa intitulada “Um estudo preliminar sobre as políticas da Educação Infantil em Mossoró”. De lá para cá, esse tem sido o nosso foco de curiosidade, interesse e entusiasmo para investigação e estudos.

Nos quatro primeiros anos da Rede Municipal de Ensino de Mossoró atuamos como professora na Educação Infantil.

Em 2006, em razão dos trabalhos realizados em sala com as crianças e pela trajetória de nossa pesquisa, surgiu o convite para atuar na Secretaria Municipal de Educação na função de supervisora de polo².

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN- 2002/2003).

² Naquela época, não havia a função de supervisora nas Unidades de Educação Infantil. As orientações pedagógicas eram feitas por quatro supervisoras que eram lotadas na Secretaria Municipal de Educação e que

Em 2009, veio a oportunidade de assumir a Coordenação da Educação Infantil Municipal onde atuamos nessa função até 2016. Nesse período, foi possível colaborarmos na construção de muitos avanços da Educação Infantil municipal como a implantação gradativa da supervisão³ nas Unidades de Educação Infantil (UEI), participação nos fóruns de discussão e debates sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), realização de discussões e reuniões de formações que fizemos com gestores e supervisores da Educação Infantil. Além dos temas de cotidiano relacionados à gestão administrativa e pedagógica, outras discussões merecem destaque: Plano Nacional de Educação, atualização do Plano Municipal de Educação, construção da Matriz Curricular da Educação Infantil, a construção da Proposta Pedagógica da Educação Infantil⁴ e contribuições para Base Nacional Comum Curricular, na inserção da Semana do bebê, em Mossoró. Também merece referência a realização do Projeto “Toinho Joãozinho e Pedrinho”, “Arte na praça”, e a inserção de estagiárias da graduação nas salas de aulas e de atividades, para atuarem como professoras auxiliares, dentre outras ações voltadas para a primeira infância.

Atuamos, entre os anos 2006/2014 como conselheira do Conselho Municipal de Educação e tantas outras ações, comissões e atividades afins à Educação Infantil⁵.

Sem dúvida, essas vivências nos possibilitaram uma trajetória de muitas experiências, significativas aprendizagens e a certeza de que a Educação Infantil continua um campo aberto para muitas pesquisas, e o público, apesar das muitas leis favoráveis criadas nesse espaço de tempo, continua lá, tal qual em 2003, doce, meigo, amável, apaixonante e vulnerável ao que ofertamos para ele. Um público que sempre teve a desvalorização, segregação e negação dos seus direitos tatuada na alma, corporificada em um caráter historicamente assistencialista e compensatório e que já passa da hora das práticas educativas darem a tônica profissionalizada, respeitosa e comprometida com a área.

Felizmente, práticas com essas características existem obviamente, isso está evidenciado na pesquisa citada e realizada em 2003 (NASCIMENTO, 2003). Entretanto, a

cada uma das supervisoras fazia um trabalho de acompanhamento e formações para um grupo de Unidades composto por uma média de 10 Unidades cada polo.

³ Esse processo ainda continua havendo algumas Unidades de Educação Infantil (UEI) que não possuem supervisoras.

⁴ É importante esclarecer que essa proposta foi construída entre 2013 e 2015 por nós, em parceria com a equipe do setor de Educação Infantil do período mencionado bem como com a colaboração das supervisoras das UEI. Em 2015/2016, quando a proposta foi submetida à apreciação do Conselho Municipal de Educação foi sugerido pelo próprio Conselho, aguardar as discussões da Base Nacional Comum Curricular que à época encontrava-se nos refazimentos, para que não incorresse no perigo da proposta ser publicada com textos equivocados, já que a proposta já trazia o texto da BNCC. No entanto, logo após a nossa saída da Coordenação, a proposta foi aprovada pelo CME, tal qual foi deixada por nós no referido Conselho datada em 2017.

⁵ Ver na plataforma Currículo Lattes.

investigação sobre questões curriculares aprofunda mais essa discussão e é em busca desse aprofundamento que mergulhamos nela; pois, a partir da presente pesquisa, ressignificamos nossos olhares e sentidos sobre o que o outro fez e faz e o que nós fizemos e que ainda faremos nas nossas diversas trajetórias relacionadas à Educação Infantil.

Em 2017, com a nossa saída da Coordenação da Educação Infantil, assumimos a supervisão pedagógica de uma das Unidades de educação Infantil da Rede Municipal, local onde hoje nutrimos nossos mimos e sentimentos de alegria e felicidade plena pela nova experiência, pertinho das crianças, das professoras, da gestão, das estagiárias auxiliares e de todo o universo que, durante os últimos dez anos, foram o alvo de nossa mais profunda dedicação e comprometimento na perspectiva de que as “coisas de fato acontecessem”. Desde então, na base, *in lócus*, mesmo com a carga horária reduzida em razão do mestrado, temos alcançado resultados que ressoam na alma como um soneto harmônico que embalam as nossas crenças sedimentadas na teoria, de que sempre é possível fazer mais e melhor. Disse William Shakespeare: “Eu aprendi que todos querem viver no topo da montanha, mas toda felicidade e crescimento ocorre quando você está escalando-a”. É nessa perspectiva que adentramos a essa investigação, na busca por respostas à questões inerentes aos conhecimentos de professoras que atuam na Educação Infantil a respeito do currículo e sua importância na atuação profissional.

1.2 EM CADA CANTO, UM CONTO. EM CADA CONTO, MUITOS PONTOS E DELES... DESPONTO!

Abordaremos nesse canto, algumas reflexões que pontuam e contam que a Educação Infantil vem sendo nas duas últimas décadas bastante pesquisada e discutida por estudiosos e interessados da área. Razões que justificam o despontamento de tais pesquisas, tem seu nascedouro no contexto político social que inspirou avanços, mas que também influenciou recuos nas políticas voltadas para as crianças pequenas. Exemplo disso foi a inserção da Educação Infantil nos sistemas de ensino, compondo a primeira etapa da educação básica, a partir da LDB 9.394/96. Esse marco legal, político e histórico inspirou e abriu as discussões para uma amplitude de outras questões inerentes à criança, à infância e, conseqüentemente, à Educação Infantil.

Nessa vertente, inúmeras produções literárias e acadêmicas têm sido produzidas nesse percurso. Dentre as tais, pensamos ser importante citar algumas publicações norteadoras do currículo lançadas pelo Ministério da Educação, que são emitidas às instituições de

Educação Infantil de todo o Brasil. Dependendo de como tais publicações chegam, se configuram apenas como mais um documento que vai para o armário ou para a estante da secretaria ou biblioteca da instituição. Citemos então, exemplos disso:

“Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil: apresenta estudos e parâmetros nacionais relacionados à qualidade dos ambientes das Instituições de Educação Infantil para que estes se tornem promotores de aventuras, descobertas, desafios, aprendizagem e facilitem as interações;

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil: contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades do nosso imenso território e das muitas culturas nele existentes.

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil: caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil: definem os princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da educação infantil.”

Brinquedos e Brincadeiras de Creche: trata-se de um documento técnico com a finalidade de orientar professoras, educadoras e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaço, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores para uma educação infantil de qualidade. (BRASIL, 2017)⁶.

Comumente, para o professor ou professora, o documento que não lhe foi apresentado⁷, não significa nada, embora estejam ali, nas linhas e páginas escritas, resultados riquíssimos de pesquisas voltadas para a melhoria das práticas pedagógicas, pouco ou nada adianta tal publicação. As práticas continuam as mesmas e os exemplares nos mesmos locais. Exemplo disso, é o que aconteceu, nos diferentes municípios brasileiros, com o documento norteador mais recente das propostas pedagógicas da Educação Infantil que são as Diretrizes Curriculares Nacionais, citadas acima.

Diante disso, inquietamo-nos e lançamos uma pergunta que se constitui no problema central dessa pesquisa: Quais os conhecimentos que as professoras de Educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Mossoró têm sobre currículo?

Para responder a essa pergunta, definimos como objetivo geral da pesquisa, investigar conhecimentos que professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino têm sobre o currículo e sua importância na atuação profissional.

⁶ <http://portal.mec.gov.br/>, consulta em 10 de julho de 2017

⁷ A palavra “apresentado”, nesse contexto refere-se quando o material em questão não foi submetido a uma capacitação efetiva que eleve a condição do professor de aprendiz à formador, no uso do referido material.

Nesse íterim, definimos como objetivos específicos: Conhecer os documentos que as professoras se apropriam para orientar a sua prática curricular cotidiana; resgatar os conceitos que subjazem a pesquisa no que se refere às leis e concepções de currículo; analisar qual o currículo é praticado pelas professoras na Educação Infantil de Mossoró; analisar o que falam as professoras sobre sua prática curricular após o processo formativo, via pesquisa-ação.

Essa busca nos provocou a interconectar os cenários e suas estruturas, o modo e os jeitos que os sujeitos falam sobre si, sobre seus saberes e seus fazeres. Nesse compasso, expõem suas concepções e compreensões sobre o currículo, levando-nos aos desdobramentos que se seguem, para conhecer o currículo vivo, tal como praticado.

O currículo vivo nada mais é do que aquilo que é feito, cotidianamente, no espaço escolar, para e com as crianças. É com ele e por meio dele que os conhecimentos das professoras sobre o currículo, inexoravelmente, nos são revelados.

No capítulo metodológico abordamos a relação existente entre pesquisador e pesquisa, num percurso onde a Rede Municipal de Ensino entra em foco, visto que de lá, foi gerado o embrião dessa investigação. O percurso metodológico perpassa pelo embasamento teórico que é o sustentáculo preponderante para a compreensão do que se trata a pesquisa numa abordagem qualitativa, que é a nossa tipologia da pesquisa, bem como adentramos nos variados instrumentos de coleta de dados da pesquisa. Utilizamos questionários de perguntas fechadas, o pré-teste, para a escolha dos sujeitos e do campo da pesquisa, também roteiros de entrevistas semiestruturadas, formações e seminário.

No terceiro capítulo, abordamos o aparato legal que singulariza a Educação Infantil, desde a carta magna até as DCNEI; horizontalmente, abordamos pesquisas sobre currículo para a primeira infância. Lançamos um olhar para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC⁸) que, inicialmente, em seu processo de construção, se lançava como uma possibilidade de uma nova política de Educação Infantil, mas que os conflitos políticos ideológicos circundantes à construção da BNCC aguçaram o “sensor da cautela” nos educadores e pesquisadores da área.

Para tanto, regozijamo-nos nos escritos de Oliveira (2016), Salles e Faria (2012), Moreira (2011), Kishimoto (2016), Ferraz (2016), Barbosa e Richter (2015) e outros autores que, em grande ou pequena proporção, preocupam-se com a qualidade das atividades cotidianas que são pensadas para as crianças pequenas e realizadas com elas.

⁸ Referimo-nos no decorrer de todo o trabalho, apenas a subdivisão da BNCC que trata especificamente da Educação Infantil.

No quarto capítulo, as nossas aproximações alcançam o campo da pesquisa. Apresentamos os conhecimentos constituídos dos sujeitos da pesquisa e apontamos as aprendizagens construídas a partir da pesquisa-ação adotada no campo investigativo. Certamente, a investigação não terminará com a conclusão desse trabalho, porque ela não tem mesmo a intenção de sê-la conclusiva, visto que considerariamos de extrema ousadia pensar esgotar tamanha discussão. Nesse prisma, apresentamos a conclusão que, redundantemente, “não finda”, mas dispara novos apontamentos para que outras pesquisas nasçam a partir delas e desponhem em novas discussões, mesmo que nem sempre acaloradas ou convergentes, mas certamente, sempre necessárias.

A partir de agora, convidamos todos a partilhar da nossa trajetória e das nossas construções científicas, contidas nesta Dissertação.

2 PESQUISA E PESQUISADOR: O INÍCIO DE UMA PARCERIA

Neste capítulo, apresentamos o fluxo percorrido metodologicamente na realização da pesquisa em tela.

Inicialmente, a exposição do embasamento teórico, por meio do qual erguemos a nossa compreensão do que se trata a pesquisa-ação, numa abordagem qualitativa, que é a nossa tipologia da pesquisa; bem como adentramos nos instrumentos de coleta de dados da investigação empírica, por meio de questionários de perguntas abertas e fechadas e roteiros de entrevistas semiestruturadas. O pré-teste, que raiou a definição do universo da pesquisa, também será aqui exposto, assim como o campo da investigação, os sujeitos da pesquisa e alguns desdobramentos dessa investigação.

2.1 ANTES DO INÍCIO... O INTERESSE PELA PESQUISA

Trazemos, no arcabouço das experiências de pesquisador, algumas vivências que colaboraram para a constituição das preocupações que resultaram na formulação do problema que move a presente pesquisa. Não faremos aqui um relato de narrativas (auto)biográficas, mas pincelaremos algumas experiências vividas e que respaldarão e darão as conexões necessárias à compreensão dessa história, que conta o interesse pela pesquisa, germinado, ainda mesmo, antes do início.

A experiência na Coordenação Pedagógica da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Mossoró (2009 – 2016) nos possibilitou a vivência, o contato e o conhecimento com situações desafiadoras de naturezas diversas ocorridas no interior das Unidades de Educação Infantil (UEI). A exemplo, situações relacionadas aos professores, pessoal de apoio, estagiários, gestores, infraestrutura, escassez de material pedagógico, ou tantos outros problemas que não cabe aqui nominá-los. No entanto, dentre os problemas enfrentados e que nos inquietava sobremaneira, era a dificuldade que percebíamos entre os professores quanto às dúvidas recorrentes a respeito do que trabalhar com as crianças⁹.

Impõe informar que as orientações pedagógicas dadas pelo Setor de Educação Infantil às UEI, desde 2010, em termos de atualização curricular, eram referentes ao exposto na Resolução Nº 05 de 2009 e, conseqüentemente, das DCNEI que é o currículo oficial

⁹ Havia uma sensação sentida pela equipe do setor de educação Infantil (2009/2016), de que apesar do acervo recebido do Ministério da Educação, assim como da matriz curricular e das constantes orientações do setor, havia uma inquietação quanto ao currículo a ser praticado.

vigente da Educação Infantil (BRASIL, 2010). Contudo, na prática, a incorporação dessas orientações não era percebida. A impressão era que as práticas pedagógicas nas UEI, em sua maioria, quando referenciadas, eram ainda pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) ou por uma práxis cotidiana que refletia, ora o senso comum, ora, como bem definiu Kishimoto, a “antecipação da escolaridade ou alternativas espontaneístas, com práticas fragmentadas e brincadeiras de baixa qualidade” (KISHIMOTO, 2016). A esse respeito, a autora faz uma reflexão afirmando que:

Processos formativos divulgaram amplamente os Referenciais Curriculares de Educação Infantil, de 1998, tornando possível sua adoção na elaboração de documentos curriculares nas escolas, o que não ocorre, ainda, com o documento mais recente de 2009: as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – DCNEI (KISHIMOTO, 2016, p.3).

Nesse contexto, investigar sobre os conhecimentos que as professoras têm sobre o currículo da Educação Infantil, nos pareceu muito mais que uma busca por resposta de uma problemática de trabalho, mas, averiguar, quiçá, a raiz desse fenômeno ao mesmo tempo em que seja possível ressignificarmos o cotidiano pedagógico à luz de novas perspectivas.

O estalo da consciência referente à necessidade de realizar sistematicamente essa pesquisa, nasce concomitantemente às discussões sobre a Base nacional Comum Curricular (BNCC), em um dos encontros com professoras da rede. A inquietação e o interesse pelo tema tomaram forma no segundo semestre de 2015 quando, a exemplo do que ocorreu em todas as secretarias de educação do país, houve uma efervescência relacionada às discussões sobre uma nova proposta de base nacional comum curricular (BRASIL, 2016). Seguindo as orientações do Comitê Estadual e Municipal foram realizados dois importantes momentos para discutir a base com os professores, que, inicialmente, foram mobilizados para reunirem-se em seus locais de trabalho e estudar a proposta da BNCC. A ideia era incentivar os mesmos a acessarem o “Portal da Base”¹⁰ e, ao mesmo tempo, obter deles (os professores) contribuições individuais e institucionais para o melhoramento do documento. 100% das UEI reuniram suas equipes para esse fim.

O segundo momento foi denominado “o grande encontro”, que reuniu representantes de todas as UEI munidos das contribuições coletadas no primeiro encontro realizado em cada Unidade.

¹⁰ Espaço criado na web para tornar pública a proposta da BNCC, *in* Brasil, 2016.

Naquele momento, as representações participantes, compartilharam o resultado das discussões feitas no primeiro momento e novas discussões foram socializadas. Coletivamente, nesse encontro, as contribuições foram discutidas e analisadas pelo grande grupo e, considerando a relevância das proposições, iriam ou não para o documento de sistematização, para ser encaminhado ao Comitê Estadual.

E o que essa história tem mesmo a ver com a pesquisa sobre o currículo na Educação Infantil?

A empolgação das professoras quanto às propostas de objetivos de aprendizagens presentes no corpo da BNCC, a forma como elas opinavam e se envolviam com a construção daquele documento, nos fizeram refletir e perceber quão grande parecia ser a necessidade das professoras por orientações mais específicas que, talvez, não tenham sido bem explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI).

Curiosamente, a composição da BNCC retratava o exposto nas DCNEI. Ali, naquele momento, ficou evidente que da forma como as DCNEI se apresentavam, não se fizeram compreender. Na verdade, o que as professoras, naquela ocasião, expressavam era uma carência relevante por orientações curriculares. A BNCC apresentou-se como uma possibilidade de materializar as DCNEI utilizando as vestimentas que caíram muito bem no RCNEI. Ou seja, como não foi dada às DCNEI a formação continuada e massificada para os professores como ocorreu com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), os professores viram na BNCC, uma possibilidade de compreender e executar aquilo que vinha se ouvindo e não estava claro para elas nas DCNEI. A esse respeito, Kishimoto (2016, p.3) exemplifica que uma das dificuldades sentidas pelas professoras, quanto ao exposto no referido documento, “que a brincadeira e as interações relacionam-se com pessoas e conteúdos culturais, com o conhecimento de si e do outro, além de proporcionar leitura do mundo, com uso das múltiplas linguagens”.

Norteadas por essa compreensão, não é difícil entender que as professoras, ao conhecerem a proposta metodológica da BNCC, como ela está organizada com campos de experiências e objetivos definidos, vislumbraram a possibilidade da compreensão e da execução de um documento que chegou para elas com caráter mandatório, porém sem qualquer detalhamento didático. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram promulgadas com o objetivo de orientar as políticas públicas na elaboração, no planejamento, na execução e na avaliação de propostas pedagógicas curriculares da Educação Infantil.

O município de Mossoró-RN, assim como a maioria dos municípios brasileiros recebeu em 2013, uma consultoria do Ministério da Educação (MEC) para orientar os técnicos da secretaria e supervisores, lotados nas UEI, sobre os eixos norteadores das DCNEI, que são as Interações e a Brincadeira. O objetivo era formar agentes multiplicadores, para disseminar os eixos e, conseqüentemente, as DCNEI. Todas as UEI receberam o material pedagógico e os seus professores tiveram acesso às formações ministradas pelos agentes multiplicadores. Embora não se tratasse de um assunto novo, visto que desde 2010 já se falava das DCNEI por entre as reuniões pedagógicas, a consultoria/formação deu maior ênfase aos debates realizados (BRASIL, 2010).

A impressão extraída daquela experiência foi de que a formação deu sentido àquilo que se ouvia, mas, não abstraía. No entanto, ainda que de modo tímido e efêmero, os encontros formativos causaram desequilíbrios nos professores, fazendo-os refletirem sobre outras perspectivas de currículo que fugiam da forma e da forma dos RCNEI.

Passado o calor das formações, não se percebeu a incorporação das DCNEI como uma referência curricular nas práticas pedagógicas, nem mesmo na compreensão das professoras. Essas são as impressões percebidas nos diálogos e nas práticas das professoras relatadas pelas supervisoras, bem como testemunhadas pela então equipe técnica da secretaria e coordenação pedagógica da qual fazíamos parte.

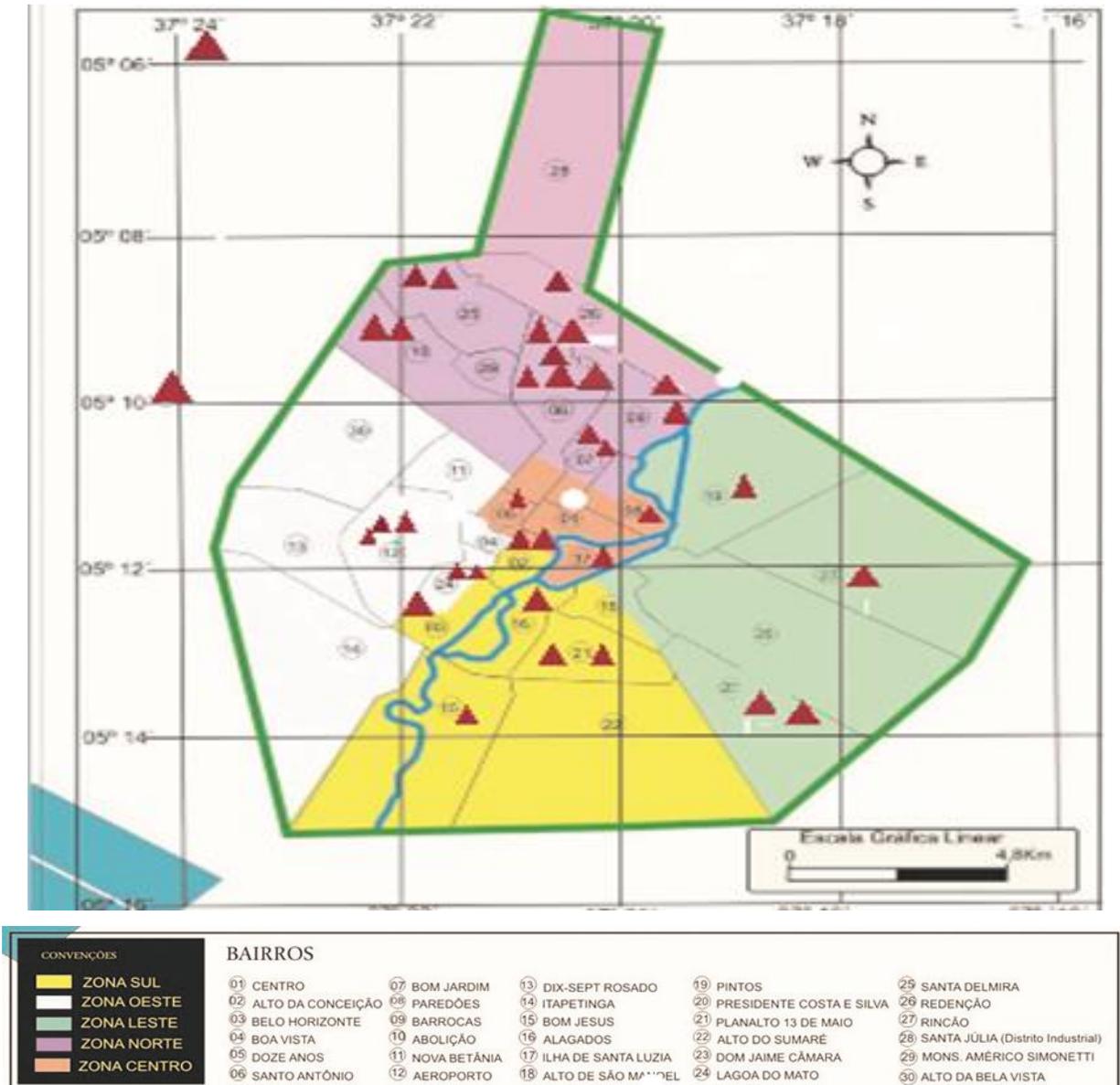
Nesse momento, se materializa a necessidade da pesquisa quanto à problemática apresentada, pois como é sabido, há uma dimensão expressiva de professores atuando e, especialmente, de crianças matriculadas na Educação Infantil na Rede Municipal, que devem ser norteadas com clareza, à luz do exposto nos documentos legais e de pesquisas sobre a infância e a própria Educação Infantil que alicerçam (ou deveriam alicerçar) o currículo para as crianças pequenas.

No caso do cenário investigado, dialogaremos sobre a Rede Municipal de Ensino de Mossoró, como consta no item “2.2”.

2.2 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ-RN: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO.

Para ilustrar o panorama geográfico de localização das UEI, trouxemos o mapa da cidade, organizado por bairros, e as UEI que estes possuem.

Imagem 1: Localização geográfica das UEI na cidade de Mossoró

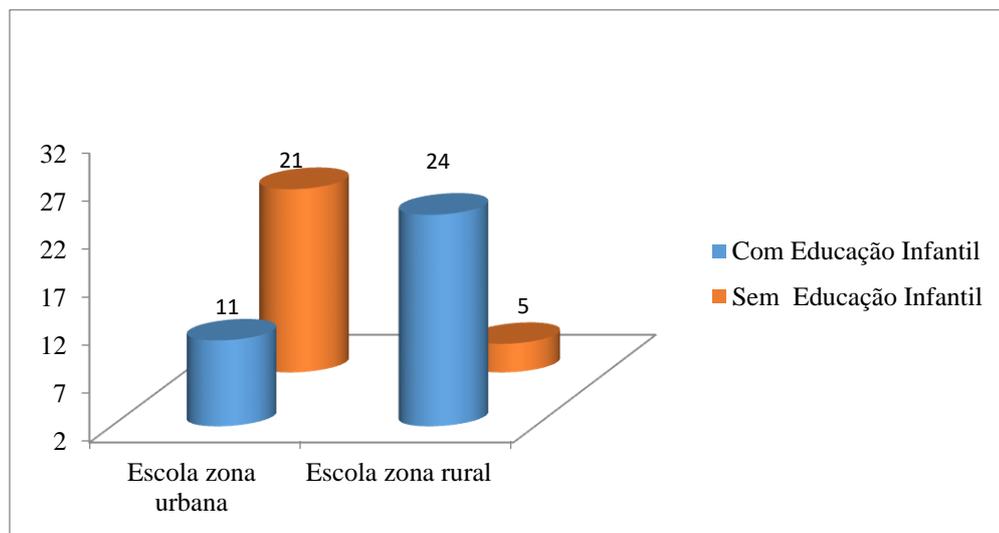


Fonte: Pesquisa de campo feita pela autora. Adaptação do Mapa de zoneamento dos bairros da cidade de Mossoró-RN.

A pesquisa teve como campo de investigação uma UEI municipal. Assim, julgamos ser interessante situarmo-nos quanto aos dados gerais que integram a Rede Municipal de Ensino onde se localiza o cenário da investigação. Para tanto, esboçaremos alguns dados que possibilitarão a compreensão do universo que a nossa pesquisa está imersa. A Rede Municipal de Ensino de Mossoró oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental dos anos

Iniciais e Finais e a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Têm em sua estrutura 37 Unidades de Educação Infantil, sendo duas destas, na zona rural e 35 localizadas na zona urbana. Possui 61 escolas do Ensino Fundamental, das quais, 35 oferecem atendimento de Educação Infantil, com predominância na zona rural, ou seja, dentre as 32 escolas da zona urbana, 11 possuem salas de Educação Infantil. Enquanto entre as 29 escolas localizadas na zona rural, 24 delas ofertam a primeira etapa da educação básica. O quadro a seguir mostra claramente o atendimento da Educação Infantil nas escolas¹¹.

Gráfico 01: Educação Infantil nas Escolas Municipais de Mossoró



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMECE) 2017.

Mossoró é a cidade do Rio Grande do Norte que possui a maior área rural do Estado. Um dado curioso é que há apenas duas Unidades de Educação Infantil na zona rural e 24 escolas que ofertam Educação Infantil, embora existam no município de Mossoró 133 comunidades rurais, segundo dados do Sindicato da Lavoura de Mossoró. Esses dados evidenciam que há muitas comunidades em que não há atendimento à criança de 0 a 5 anos ou pelo menos de 4 a 5 anos, se considerarmos apenas o critério da obrigatoriedade. Será que não há crianças nesses locais? Será que são atendidas em outras comunidades? Será que utilizam transporte escolar inadequado? Ou será que estão fora dos espaços educativos? São apenas indagações que, certamente, não será o foco desta pesquisa respondê-las, mas simplesmente provocarmos reflexões acerca da realidade em questão.

Como no exposto anteriormente, em Mossoró, a Educação Infantil é ofertada em Unidades específicas para as crianças de zero a cinco anos e em escolas do Ensino

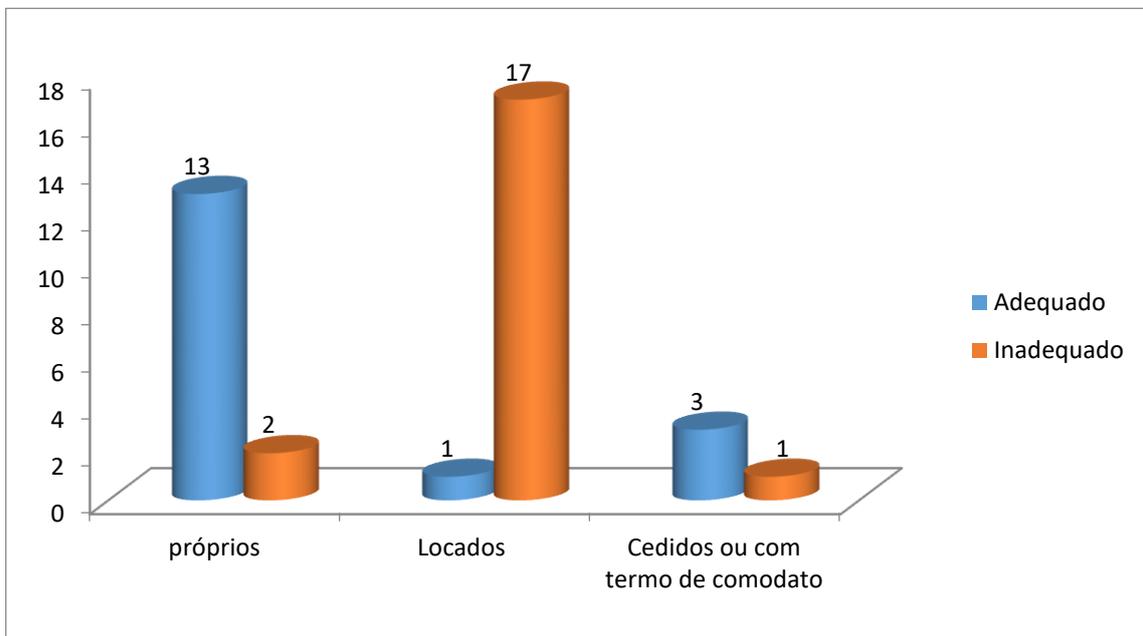
¹¹ Dados fornecidos pelo Setor de Registro Escolar da Secretaria Municipal de Educação em maio de 2017.

Fundamental. Nestas, concentram-se apenas, em média, 16% de todo o atendimento da Educação Infantil municipal.

Não desmerecendo ou tratando com menor importância a Educação Infantil que acontece nas escolas, mas, apenas como estratégia de delimitação de campo de pesquisa, exibiremos alguns dados relacionados especificamente às Unidades de Educação Infantil no que tange às condições de infraestrutura, por abarcar um contingente maior e também por se tratar do celeiro mais próximo do nosso cenário de pesquisa.

Vejamos o gráfico 2:

Gráfico 2: Panorama da Infraestrutura das Unidades de Educação Infantil de Mossoró



Fonte: SEMECE, 2016.

O gráfico 2 apresenta um panorama da Infraestrutura das Unidades de Educação Infantil de Mossoró, classificando em prédios próprios, locados ou cedidos e/ou com termo de comodato. Desses, destacamos se possuem condições adequadas ou inadequadas.

Definir o que é ou não adequado remete a realização de pesquisa em documentos específicos para tal definição. A exemplo, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Entretanto, não querendo entrar nessa discussão agora, optamos por simplificar a definição do que seja adequado, utilizando como critério apenas dois elementos: Que as salas de atividades fossem amplas, seguindo aproximadamente o tamanho padrão estabelecido pelo Ministério da

Educação¹²; que possuíssem áreas interna e externa, possibilitadoras da promoção de atividades de movimentos para as crianças.

Os gráficos apontam que 52% dos espaços onde funcionam a Educação Infantil municipal são inadequados. Nos espaços locados, esse número sobe para 95% e “acende o alerta” das preocupações quanto às condições de atendimento das crianças da Educação Infantil, tendo em vista que a problemática da locação não é tão simples de ser resolvida, uma vez que envolve uma série de variantes, desde a existência de espaços opcionais na comunidade e em condições favoráveis para transferências, à existência de terrenos e orçamentos disponíveis para a construção de novos espaços. Desde o ano de 2001, ano em que foi concluída a municipalização da Educação Infantil em Mossoró, foram construídas apenas três UEI. Notadamente, as escolas de Ensino Fundamental foram contempladas com pelo menos o triplo dessa quantidade no mesmo período. Isso é reflexo da política educacional do final dos anos 90 e da primeira década dos anos 2000 com o FUNDEF¹³, bem como uma sutil “desimportância” a maiores investimentos em prédios específicos exclusivos para crianças pequenas, mesmo na “Era” PROINFÂNCIA¹⁴ e o Brasil Carinhoso, programas ainda em vigência (BRASIL, 2012).¹⁵

Na contramão dessa concepção, o Plano Municipal de Educação¹⁶ teve no processo da sua construção ainda em 2014/2015, a participação direta de militantes da Educação Infantil, que definiram como uma das estratégias para a consecução da meta 1,¹⁷ a previsão de construção de seis UEI em bairros e comunidades do campo que ainda não oferecem a primeira etapa da educação, até o ano de 2024, na perspectiva de ajustar os rumos que, a

¹²Segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), as salas de educação Infantil devem obedecer a um tamanho que respeite o limite mínimo de 1,20m por criança.

¹³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997.

¹⁴ Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA, 2007). É um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil. A construção obedece a um modelo padrão definido. Há, portanto, para todo o território, a proposta de dois projetos, sendo um para a zona urbana e outro para zona rural, com variáveis apenas em seus tamanhos, que podem ser classificados em A, B e C conforme a quantidade de crianças que o município precisa atender.

¹⁵ O Programa Brasil Carinhoso compõe a Lei n.º 570, de 14 de maio de 2012, voltado para a primeira infância, integra o Plano Brasil Sem Miséria e é composto por ações destinadas ao apoio de famílias beneficiárias do programa Bolsa Família com crianças de até seis anos de idade através da melhoria na educação, saúde e renda. Entre suas vertentes está a busca pela ampliação do acesso da população de baixa renda à creches públicas ou conveniadas por meio da expansão da quantidade de matrículas de crianças de 0 a 48 meses.

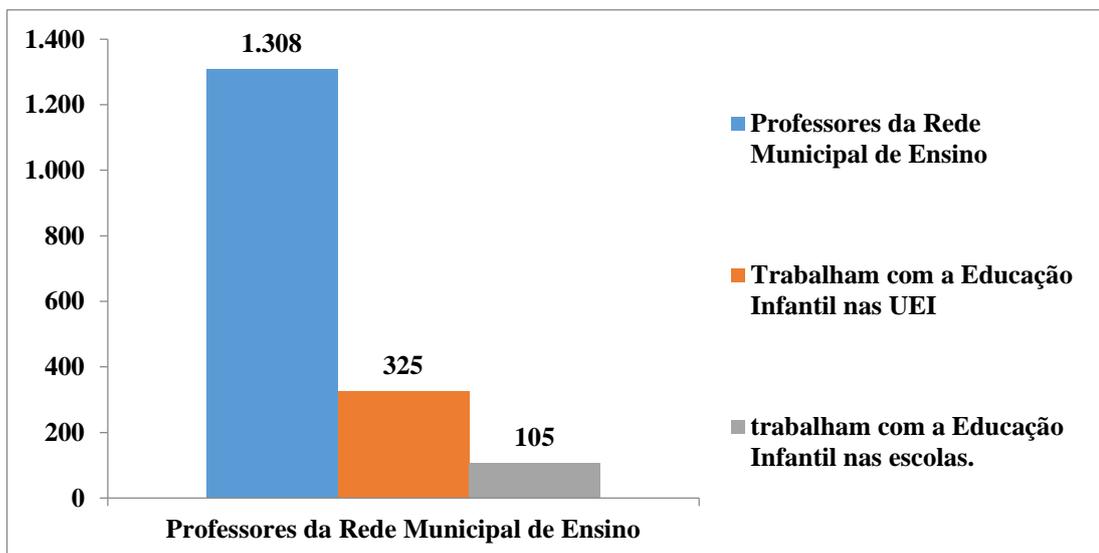
¹⁶ Lei N.º 3.298 de 04 de agosto de 2015.

¹⁷ Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 55% (cinquenta e cinco) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.

contragosto, os ativistas da área testemunhavam a Educação Infantil municipal ser levada (BRASIL, 2012).

Quanto ao número de professores da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, somam-se em sua totalidade, 1.308 professores ativos, dos quais, uma média de 430, atuam na Educação Infantil. 325 atuam nas UEI e 105, em média, atuam nas turmas de Educação Infantil pertencentes às escolas. O contingente de docentes na Educação Infantil representa cerca de 33% dos professores da Rede Municipal de Ensino.

Gráfico 3: Universo quantitativo de professores e que atuam na Educação Infantil



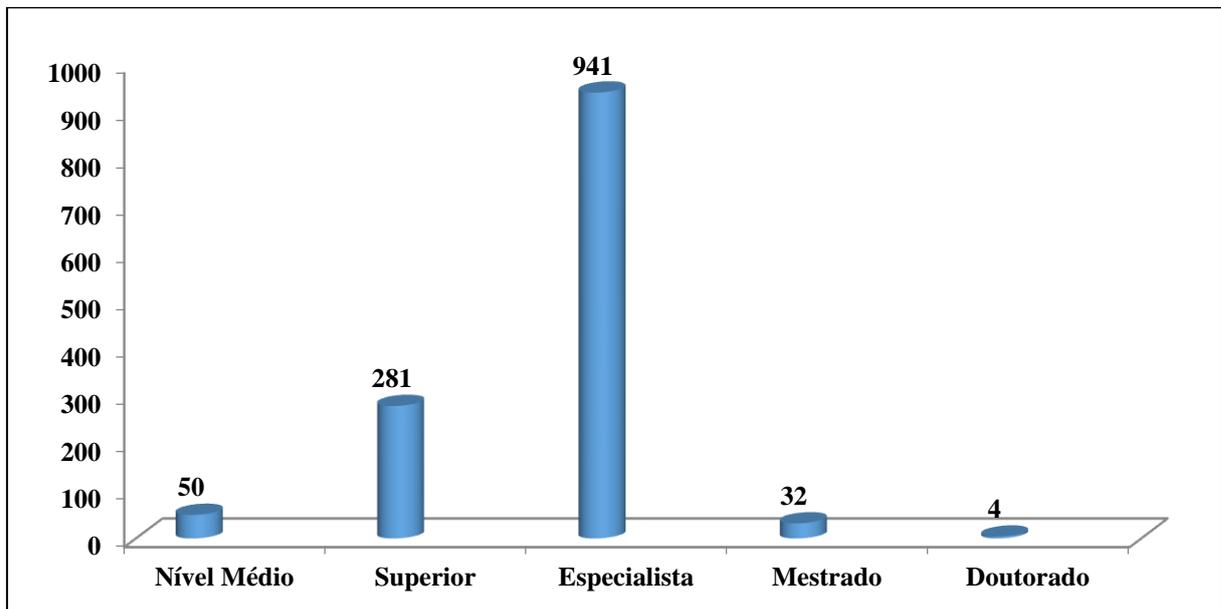
Fonte: SEMECE 2016

A formação dos professores em tela tem a sua maior concentração no Nível de professores especialistas. Uma pequena demanda de professores sem nível superior ainda compõe o quadro. Entretanto, estes, assumem a função de professores auxiliares. Abaixo, a exposição da formação docente dos professores da Rede Municipal de Ensino de Mossoró.

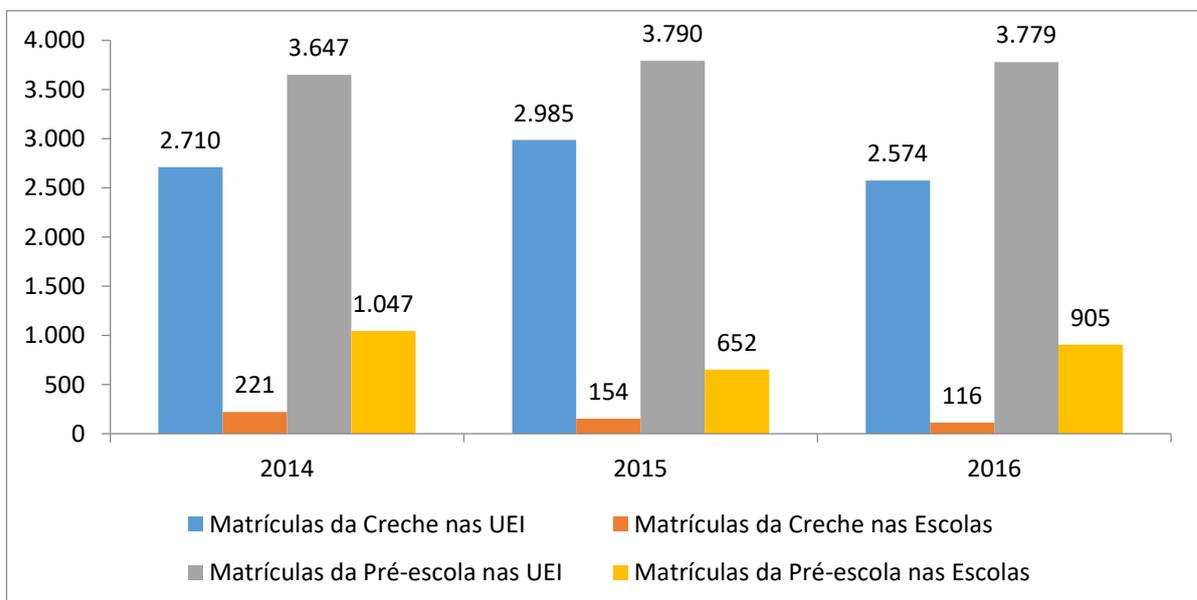
Analisando friamente os dados, sem nenhum outro dado comparativo, é visível um panorama de 96% de docentes com nível superior e 75% com pós-graduação. Este número despenca para menos de 3% quando se observa a formação *stricto sensu*. O que sinaliza uma necessidade de maior atenção para essa área, tendo em vista que não há como dissociar a qualidade da educação com a qualidade dos professores que estão à frente dessa ação.

Para finalizar, expomos aqui os dados de matrículas da Educação Infantil dos últimos três anos¹⁸ na perspectiva de visualizarmos com clareza o fluxo de matrículas no triênio.

¹⁸ Dados fornecidos pelo Setor de Registro Escolar da Secretaria Municipal de Educação em junho de 2017.

Gráfico 4: Formação Docente dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Mossoró

Fonte: Secretaria Municipal de Administração, 2017.

Gráfico 5: Matrículas do Triênio 2014, 2015 e 2016.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - 2017

O gráfico 5 mostra uma queda de matrícula da Creche em 2016, tanto nas UEI como nas escolas; e um aumento de 39% na pré-escola no último ano, em relação ao ano anterior, embora não tenha superado o número de 2014. A queda na matrícula da Creche pode ser

atribuída à busca, por parte do município, pelo alcance da Meta 1 do Plano Nacional de Educação de 25 de junho de 2014 e, conseqüentemente, do Plano Municipal de educação de 03 de agosto de 2015, cuja estratégia adotada foi reduzir o atendimento em creche, em detrimento à priorização da pré-escola, já que se faz necessário universalizá-la em razão da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade, conforme posto na Lei Nº 12.796/2013. Segundo o Plano Municipal de Educação, Mossoró já atende a 92,8% da população de 4 a 5 anos. A ampliação de vagas para a Pré-escola foi assegurada desde 2015 com a redução de oferta para a Creche. No entanto, não se percebe significativas variações, ao contrário, uma estabilidade por entre uma média de 4.600 matrículas na Pré-escola no último triênio.

Olhando no retrovisor e vendo os gráficos que mostram o atendimento na zona rural, é fácil imaginarmos que há uma possibilidade bastante considerável dessa população, que ainda não foi atendida, esteja localizada por entre as 107 comunidades que não ofertam a Educação Infantil.

Os dados apresentados mostram o panorama geral do *locus* de pertencimento do cenário da pesquisa, que possui os predicados apontados pelos gráficos, pois se trata de um espaço localizado na zona urbana, locado e inadequado, segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006).

Entretanto, destacamos que esta pesquisa não intenciona trafegar por entre as questões de infraestrutura, tão pouco entre as dificuldades ou impossibilidades, mas dos conhecimentos que professoras possuem e a importância destas para a atuação profissional.

2.3 DOS OBJETIVOS À METODOLOGIA: “CAMINHANTE, NÃO HÁ CAMINHO, SE FAZ CAMINHO AO ANDAR” PEGADAS NECESSÁRIAS!

Poética e sabiamente, Antonio machado escreveu, “*Caminante no hay camino, se hace camino al andar...*”¹⁹. É com essa inspiração que procuramos registrar aqui as pegadas necessárias rumo a uma fundamentação teórico-metodológica que referende esta pesquisa. Assim, iniciamos essa caminhada trazendo a sinonimidade entre a abordagem qualitativa, investigação qualitativa e pesquisa qualitativa. Ambas, tratam de um método de pesquisa que utiliza o parâmetro da qualificação para investigação e análise do problema.

¹⁹ Caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar.

Pactuando com o entendimento de Bogdan e Biklen, na pesquisa qualitativa, o pesquisador atua e interage no seu processo criativo, pois tem como base o próprio local em que os participantes da pesquisa e o pesquisador estão inseridos. “Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente pessoais, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Nessa abordagem, o investigador é o instrumento principal da pesquisa, uma vez que tudo é analisado, percebido e descrito minuciosamente, numa busca onde o processo tem maior relevância que o resultado final, por não ter a pretensão de confirmar hipóteses, mas, apenas captar o significado do processo.

O paradigma qualitativo é útil para aproximar e descrever o objeto de investigação, incorporando aspectos “... do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais” (FAZENDA, 2014).

Na mesma linha de raciocínio de Fazenda, Minayo (2016), afirma que a preocupação na pesquisa qualitativa está centrada naquilo que se pesquisa, em sua profundidade, nos aspectos das relações, dos processos, das significações e longe da quantificação, porque, nesse caso, a quantidade não tem relevância. Assim coloca:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO 2016, p. 22).

Portanto, a pesquisa qualitativa se configura como tal, por dar respostas ou despertar reflexões acerca de questões subjetivas, onde o significado é o conceito central da investigação, contrariamente ao que pensa a corrente teórica positivista, em que se busca a aplicação da exatidão quantificada nas relações e nas coisas.

A pesquisa qualitativa exige, num primeiro momento, a escolha do cenário em que o pesquisador irá definir o problema a ser estudado. Em seguida, a escolha dos instrumentos metodológicos a serem utilizados. Os temas partem da vivência ou interesse do pesquisador. Gonzalez Rey (2005) enfatiza que “a confiança das pessoas e o clima social é um processo gradual, que se consolida na medida em que a pessoa gera sentidos subjetivos importantes para si no curso da pesquisa”.

Outro enfoque importante na pesquisa qualitativa é a escolha do problema a ser trabalhado. Este, implica num acervo literário que o pesquisador deva ter sobre ele. Esse

mesmo autor chama a atenção para um aspecto interessante. Ele diz que, ainda que o pesquisador tenha uma representação do objeto de pesquisa, ainda assim, precisará das leituras que o fundamentarão e lhe darão a maturidade necessária para fazer a representação do problema. Isso porque, na pesquisa qualitativa, há sempre um problema como ponto de partida, delimitado e centrado na complexidade daquilo que o pesquisador procura compreender. Assim, procura responder de forma sistêmica o processo da pesquisa, bem como a localização deste dentro de um contexto.

Ainda segundo Fernando Luis Gonzalez Rey, teórico da Teoria da Subjetividade, a pesquisa qualitativa, numa perspectiva cultural-histórica, é um processo aberto submetido a infinitos e imprevisíveis desdobramentos, cujo centro organizador é o modelo que o pesquisador desenvolve em relação a diferentes informações empíricas, adquirindo significados, por meio de sua reflexão e das decisões que assume a responsabilidade pelos rumos seguidos no processo de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento (REY, 2005).

A essencialidade da pesquisa qualitativa também busca em Santos (2005) o entendimento de que em lugar de nos voltarmos para a quantificação e para as generalizações sobre o objeto investigado, precisamos nos dedicar a encontrar o que dá sentido ao fenômeno, implicando apreender as experiências exemplares que possam ser multiplicadas. Isto significa buscar no próprio objeto e seu contexto dados que provoquem a reflexão teórico-epistemológico-metodológica sobre o cotidiano e os possíveis métodos de pesquisa que o objeto requer e produz.

O que interessa para a pesquisa qualitativa é o fato de que as evidências do fenômeno (experiências) expressam em si mesmo e em seus aspectos singulares e qualitativos no seu contexto histórico-social concreto. É imperativo nos afastarmos das leis quantificáveis da modernidade cientificista, pois:

(...) o rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades Intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante (SANTOS, 2003, p. 63).

Fica evidente que na metodologia qualitativa, tem-se a orientação filosófica dialética que "insiste na relação dinâmica entre sujeito e objeto, no processo de conhecimento. O pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam

nas estruturas sociais" (MINAYO, 2010, p. 80). Já para Ivani Fazenda, a abordagem dialética, marcadamente em uso na educação:

se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo de significados (...) Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou objetos sociais apresentam" (FAZENDA, 2004, p. 24-25).

Assim, a investigação qualitativa se apresenta como uma estratégia importante e necessária à análise mais refinada do conteúdo captado por meio das fontes documentais, das falas das professoras; pois ela nos proporciona uma compreensão das nuances do objeto. Essa compreensão, segundo Santos (2003), fundamenta o desnudamento do fenômeno em sua complexidade social e cultural. Nas palavras de Maria Cecília de Souza Minayo:

(...) a pesquisa de enfoque qualitativo trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2017)²⁰.

Neste sentido, a pesquisa está aqui compreendida como a busca, a procura, o encontro, o desencontro e o reencontro entre o sujeito e o conhecimento, numa perspectiva científica, buscando apreender as motivações e os significados das manifestações dos sujeitos sobre o objeto.

Na educação, a pesquisa ocupa uma importância incomensurável na produção do saber, pois se desenvolve a partir de conhecimentos já consolidados. Ao associar tais conhecimentos ao uso de técnicas, métodos e procedimentos científicos, encontram-se as respostas que são a razão da essência da pesquisa.

Segundo Gil, (2008, p. 175), "a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador", pois a depender do tipo da pesquisa e do problema a ser investigado, o pesquisador imprimirá nela a especificidade que dela pretende extrair.

De acordo com Luna (2009) a pesquisa tem por objetivo, produzir conhecimentos novos que tenha relevância teórica e social. Para alcançar o objetivo, o investigador utiliza

²⁰ Minayo, Maria Cecília de Souza. Cientificidade, generalização e divulgação de estudos qualitativos. **Ciência & Saúde Coletiva** (*On line*), v. 22, p. 16-17, 2017.

caminhos metodológicos e estratégicos que respaldam a produção. A escolha cuidadosa do tipo de pesquisa que se pretende realizar é muito importante, porque traduz o que o pesquisador quer extrair da pesquisa, de onde quer partir e para qual direção quer seguir. Estudiosos da metodologia científica apontam uma variedade bastante generosa de classificações e denominações de pesquisa.

Assim, considerando os estudos dos autores da metodologia acima citados, bem como o objeto de investigação e os objetivos a serem alcançados, definimos como cenário, uma Unidade de Educação Infantil (UEI) de Mossoró, como atores sociais, as professoras que atuam naquela UEI e, como tipo de pesquisa, a pesquisa-ação numa abordagem qualitativa, sendo a operacionalização da produção de dados, sua análise e validação situada no interior desta abordagem.

No que tange aos procedimentos adotados, realizamos, além da pesquisa bibliográfica desencadeada por meio do levantamento, da seleção e da análise do material publicado a respeito do tema, também um pré-teste, para a escolha e seleção dos sujeitos, entrevistas semiestruturadas com as professoras. Realizamos, ainda, com os sujeitos da pesquisa, estudos sobre os conhecimentos a respeito do Currículo na Educação Infantil e a importância destes para a atuação profissional das professoras.

Antes de adentrarmos nesse assunto dialoguemos um pouco sobre a pesquisa-ação que é a tipologia da nossa pesquisa.

2.3.1 Pesquisa-ação à vista!

A pesquisa-ação é uma tipologia teórico-metodológica de investigação social com experiências de base empírica. Embora de pequena abrangência, a pesquisa-ação tem o propósito de promover mudanças sociais a partir de um problema coletivo onde o investigador e os participantes estão envolvidos, colaborativamente. Segundo Bogdan e Biklen, (1994, p.300):

A investigação-ação, tal como a investigação avaliativa, decisória e pedagógica, alicerça-se sobre o que é o fundamental na abordagem qualitativa. Baseia-se nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação. E, em vez de aceitar as ideias oficiais dominantes e habitualmente aceites, tais como ‘a escola educa’ ou ‘os hospitais curam’, questiona essas afirmações e transforma-as em objetos de estudo. Dado que o objetivo principal da investigação aplicada é a ação, o treino e a tomada de decisão (...).

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação insere-se numa práxis social, numa tarefa eminentemente política, social e emancipatória que pressupõe a ação coletiva formativa e consciente da ação que realiza. Investigador e sujeitos envolvidos na pesquisa, que é ao mesmo tempo, formação e ação, já que a pesquisa-ação possui um potencial pedagógico na Formação dos professores.

Compreendida como uma possibilidade de formação emancipatória, a pesquisa-ação operacionaliza-se com ênfase, na formação do professor pesquisador, pois cria condições para que os professores consigam se formar intelectualmente, com criticidade frente ao problema levantado pela pesquisa, bem como com inovação nas práticas educativas, tendo em vista, as reflexões feitas no percurso da pesquisa.

De acordo com as ideias de Oliveira-Formosinho (2008), o professor deixa de ser objeto de investigação dos acadêmicos²¹ e passa a ser sujeito da sua própria investigação, visto que o professor participante passa a ser sujeito da pesquisa, num processo de criticização, reflexão e conscientização da sua práxis.

Franco e Lisita (2008) chamam a atenção sobre o tipo de formação para o professor participante que deve ser desenvolvido no decorrer da pesquisa-ação: “impõe-se a necessidade de um projeto de formação, que considere prioritária a construção de sua autonomia como forma de potencializar seu trabalho educativo, com independência intelectual, consciência crítica e compromisso social”. (p.42).

Isso é muito interessante e pertinente, porque a ação docente é o ensino e a produção de mudança na práxis a partir da pesquisa-ação; é a concretização do caráter emancipatório, autônomo, individual e coletivo do processo de ensino e aprendizagem, construída nas relações entre pessoas para transformar pessoas. Transcende o domínio da técnica e da teoria, mas implica ter ainda um componente que Paulo Freire (1996) chamou de amorosidade, porque sem isso, não há como se tornar professor autônomo. Sem amorosidade, sem generosidade, sem ética e sem bom senso, não há transformação, porque não compreenderá conflitos sociais, afetivos, morais e éticos que permeiam as escolas, os alunos e as relações geradas na complexidade dos fenômenos no decorrer da pesquisa e, dessa forma, pode comprometer a reflexão sobre a ação do outro, de si mesma e da realidade em transformação.

²¹Shön citado por Franco e Lisita, (2008), demonstrou, ainda na década de 80, a insuficiência da racionalidade técnica aplicada nos cursos de formação universitária. Denuncia a naturalização da divisão entre quem produz e quem consome o conhecimento, o que acarreta o distanciamento entre a produção acadêmica e as dificuldades reais na sala de aula por que passam os professores. É o velho e clássico tema chavão pronunciado nos quatro cantos do país que é a “desarticulação entre teoria e a prática”. A racionalidade aplicada historicamente nos cursos de formação universitária, não dão conta das problemáticas reais das salas de aula, especialmente da educação básica.

Ainda segundo Oliveira-Formosinho (2008), há uma complexidade nesse processo investigativo, pois parte do cotidiano de um processo de ensino e aprendizagem caracterizado pelas incertezas e contradições dos dilemas emergentes. A complexidade se instala nos fenômenos do cotidiano. Morin (2005) diz que o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento:

Num sentido, o pensamento complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante se desfaz, excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação. Por exemplo, se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante (MORIN, 2005, p. 176).

Assim, a pesquisa-ação é também um campo fértil de situações e fenômenos complexos que precisa ser considerado em suas nuances, não com o propósito de mutilar possibilidades do pensamento ou, menos ainda, encontrar a exatidão cartesiana, porque, assim, seria paradoxal, já que se trata de uma investigação qualitativa. Entretanto, pelo uso de diferentes métodos e, por que não dizer, mecanismos de buscas de respostas, poder considerar os fatores propulsores ou influenciadores do problema investigado sob diferentes óticas e perspectivas, respeitando as suas muitas dimensões e, desse modo, poder tecer conclusões, inexoravelmente inconclusas pela sua natureza de complexidade, porém, conclusões que sejam compreendidas como um novo ponto de partida para outros olhares, outras perspectivas, novas investigações. Thiollent ao referir-se à pesquisa-ação define:

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (2005, p.16).

O referido autor, explica que há diferença entre a pesquisa-ação e pesquisa participante. Ambas, frequente e equivocadamente são, por vezes, consideradas sinônimas. Segundo as ideias do autor, toda pesquisa-ação é do tipo participativo; entretanto, nem toda pesquisa-participante é pesquisa-ação. Para ele, “Para que não haja ambiguidade, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte

das pessoas ou grupos, implicados no problema sob observação” (*ibidem*, p.17). Nessa compreensão, há, por parte dos participantes, um protagonismo; e por parte dos pesquisadores, a ação da escuta e de elucidação de diversos aspectos apresentados no processo, sem a imposição unilateral das concepções dos pesquisadores.

Thiollent alerta que o grande desafio metodológico da pesquisa-ação é fundamentá-la na perspectiva da investigação científica, considerando-a em sua essencialidade como imbuída de objetivos de conhecimentos oriundos das ciências sociais que, mesmo oposta à metodologia experimentalista e positivista, é também experimentada em situação real e os participantes têm papel ativo para decidirem sobre aspectos que podem ser apontados pelos pesquisadores. É importante destacar que a pesquisa-ação não se constitui apenas pela participação ou mesmo pela ação, mas essencialmente pela produção de novos conhecimentos e aquisição de novas experiências acerca das questões abordadas. É uma prática dialógica onde os dados quantificáveis, por si só, não representam qualquer relevância. Nessa perspectiva, “do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica, que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional (...)” (*ibidem*, p. 26).

Enfatizamos, portanto, que a pesquisa-ação não é uma metodologia, mas um método ou estratégia que agrega vários procedimentos ou técnicas de pesquisa-social, com finalidade prática, e mantém-se intencionalmente afastada de preocupações metodológicas formalizadas; e a cientificidade e legitimidade da pesquisa não entram em xeque, por estar despida dessas preocupações. O importante a ser considerado é o objetivo da análise e este deve oferecer ao pesquisador condições favoráveis para compreender, decifrar, interpretar, analisar e sintetizar o material qualitativo gerado na investigação, pois estes subsidiarão os processos argumentativos e dialógicos que subjazem à pesquisa-ação.

2.4 Pré-teste: definindo o universo da investigação

A definição dos pormenores da pesquisa é um ponto decisivo no delineamento do universo da investigação. Para nos auxiliar nesse processo de escolha, contamos com a realização de um pré-teste realizado com um grupo de professoras pertencentes à Rede Municipal de Ensino.

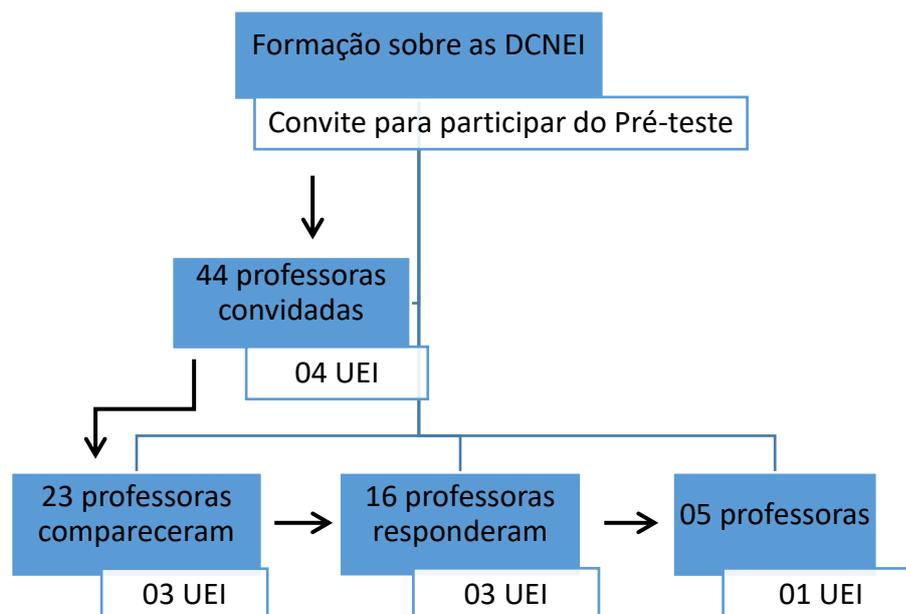
Segundo GIL (2010), o pré-teste assegura validade, clareza dos termos e melhor precisão para os procedimentos a serem aplicados. Consiste, então, na aplicação de um

questionário a um determinado grupo, para averiguar compreensões e interpretações de uma dada realidade.

Para elucidar a aplicação do pré-teste, contextualizaremos aqui, a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. O município, como já foi dito, tem aproximadamente 430 professoras atuantes na Educação Infantil municipal, das quais, cerca de 10% desse total²² foram convidadas para participar de uma formação sobre um dos temas que nos interessava abordar em nossa pesquisa, “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”.

Para melhor ilustrarmos o passo a passo ocorrido na etapa do pré-teste, a Imagem 2 traz essa representação.

Imagem 2 - Fluxograma dos pormenores ocorrido na fase do Pré-teste



Na ocasião, apresentamos um esboço da nossa pesquisa e convidamos as professoras para realizarem o pré-teste. Das 23 professoras presentes, 16 responderam o questionário de sondagem que continha três perguntas abertas. O grupo de professoras em questão atua na Educação infantil e é lotado em três UEI de diferentes bairros entre as zonas leste e oeste da cidade.

²² 44 professoras lotadas em quatro UEI diferentes foram convidadas à participarem do encontro. Destas, 23 professoras lotadas em três UEI compareceram ao encontro.

As professoras que participaram do pré-teste possuem algumas características singulares, outras comuns entre si, porém e também, muitos aspectos divergentes no tocante a diferentes naturezas, como a formação inicial, postura em sala, entusiasmo pelas formações e pela própria profissão.

Para responder ao questionário foi dada a orientação de que as participantes evitassem a conversa com a colega ao lado e respondessem individualmente.

A primeira pergunta foi a seguinte: Suas práticas pedagógicas são fundamentadas em quais documentos?

Para nos auxiliar na compreensão e análise, classificamos as respostas dadas em quatro grupos, destacando a relevância a partir das interpretações.

Quadro 1: Demonstrativo dos Fundamentos das práticas pedagógicas segundo 16 professoras integrantes da pesquisa

Pergunta 1: Suas práticas pedagógicas são fundamentadas em quais documentos?	
Grupo a)	Seis professoras citaram Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação infantil (RCNEI) nessa resposta. As DCNEI também foram citadas pelas professoras.
Grupo b)	Seis professoras citaram que se fundamentavam em leis municipais. As DCNEI também foram citadas pelas professoras.
Grupo c)	Duas professoras citaram que a fundamentação era das propostas de teóricos da educação como Vigostsky, Pillar Grossi, Piaget e os Parâmetros Curriculares Nacionais.
Grupo d)	Outras respostas individuais foram apresentadas por duas professoras que responderam respectivamente o Projeto Político da Escola (PPP) e documentos concernentes a valores morais, éticos e de afetividade.

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora: abril de 2016.

Analisando as respostas dadas, com exceção do grupo d, as demais respostas agrupadas, possuem uma característica em comum: As participantes pertencem ao mesmo local de trabalho. Isso não evidencia apenas que a orientação dada a respeito de como responder foi desconsiderada, mas especialmente, que houve uma insegurança na resposta individual.

Outro aspecto interessante, percebido entre as respostas, foi que dentre as 16 respostas, concomitante ao respondido nos grupos, em 11 delas havia também as DCNEI como uma segunda alternativa na resposta. As professoras estavam naquele ambiente para participarem de uma formação sobre as DCNEI, logo, é compreensível que tenha havido uma indução “natural” para a inserção dessa resposta. Não há elo entre o dito (DCNEI) e o pós. Ou seja, após a conclusão do pré-teste, no momento da formação sobre as DCNEI, ficou evidente a superficialidade do conhecimento sobre as DCNEI, ao mesmo passo que também foi evidenciada certa “auto cobrança” de citar tal documento.

A segunda pergunta foi a seguinte: Que documentos eram utilizados para nortear o planejamento das atividades diárias?

Para compilar as respostas dessa pergunta, classificamos em dois grupos:

Quadro 2: Demonstrativo dos documentos utilizados para nortear os planejamentos das atividades diárias

Pergunta 2: Que documentos eram utilizados para nortear o planejamento das atividades diárias?	
Grupo a)	Nove professoras citaram a matriz curricular do município.
Grupo b)	Sete professoras citaram a matriz curricular, a internet, o site da Revista Nova Escola, os RCNEI, livros e o PPP.

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora, em abril de 2016.

O grupo A, compõe o agrupamento de professoras de duas UEI. O grupo B, formado pelas professoras da terceira UEI. A resposta dada pelo primeiro grupo não teve variações. Já a do grupo B, vários elementos foram apresentados. Essa variação, embora possa ser interpretada como fruto da mesma metodologia de resposta, possivelmente usada na primeira pergunta (resposta conversada e combinada), pode ainda traduzir os recursos que as mesmas utilizam no ato do planejamento, já que se trata de uma prática coletiva.

A terceira e última pergunta pedia às professoras para: Descrever como você (a professora) entendia a organização curricular da Educação Infantil.

As respostas dadas a essa pergunta, foram cruciais para a redefinição do foco da pesquisa, que até o pré-teste, intencionava averiguar os documentos que as professoras utilizavam para nortear as práticas pedagógicas. As respostas coletadas, a partir da terceira pergunta, nos fizeram refletir e nos influenciaram a redimensionar nossos objetivos de

pesquisa para a investigação sobre qual é o currículo praticado pelas professoras na Educação Infantil, quais os documentos que elas se apropriam para orientar a sua prática curricular cotidiana e como poderiam falar de sua prática curricular após o processo formativo via pesquisa-ação.

As respostas coletadas foram bem diversificadas, tais como sintetizado no quadro 3:

Quadro 3: Demonstrativo da compreensão sobre a organização curricular da Educação Infantil

Pergunta 3: Descreva como você entende a organização curricular da Educação Infantil.
“uma proposta abrangente que contempla todas as áreas do conhecimento específico para atender o desenvolvimento integral da criança;”
“nos ajuda em um direcionamento, nos planejamentos diários, nas práticas pedagógicas e o agir na sala de aula;”
“nos direciona no nosso cotidiano;”
“a importância de cada um;”
“nos ajuda em todo cotidiano”
“nos ajuda a dar uma direção nos planejamentos e na prática, os conteúdos a serem direcionados no nosso cotidiano;”
“Está fundamentado em eixos e princípios que visam o pleno desenvolvimento integral da criança;”
“um elemento norteador para a minha prática;”
“vem acrescentar e orientar o nosso trabalho;”
“se pauta em aspectos filosóficos sociais, culturais, políticos e outros;”
“Eixos de aprendizagem que contempla várias áreas do conhecimento fundamentadas pelos RCNEI. Mas com a elaboração de um novo documento a BNCC, a organização curricular abrangerá conhecimentos relacionados a linguagem de um modo geral (verbal, corporal, musical, visual), matemática, ciências humanas e ciências da natureza;”
“é realizada a partir dos eixos norteadores do RCNEI, na qual contempla o brincar, cuidar e educar dentro das áreas do conhecimento: movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Contudo, recentemente foi aprovado um novo documento BNCC na qual contempla as interações e brincadeiras como norteadores das práticas pedagógicas. ”

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora: abril de 2016.

As respostas, de um modo geral, evidenciaram generalizações e vazios. Algumas respostas que se aproximaram das compreensões a respeito de currículo, à luz dos expostos nos documentos oficiais ou mesmo de teóricos da área, apresentam uma mistura de textos advindos dos diferentes documentos que denunciam a falta de clareza entre um e outro.

O pré-teste foi muito importante para redefinir o foco da pesquisa e apontar a melhor direção a ser percorrida. Para isso, identificar os sujeitos interessados em participar da pesquisa e que possuísem os perfis que entendíamos ser importantes para o andamento da pesquisa, foi o passo seguinte.

Para delimitação do cenário e dos sujeitos da pesquisa, optamos por realizar a nossa pesquisa em uma UEI, que continha em seu quadro docente 5 professoras, das quais, quatro atuam na pré-escola e uma delas, por possuir uma carga horária de sessenta horas, atua também em uma turma de Creche. Todas se disponibilizaram e mostraram-se interessadas em participar da pesquisa.

2.4.1 Cenários e Sujeitos da Pesquisa!

A pesquisa foi realizada em uma UEI da Rede Municipal de Ensino (cenário do objeto da pesquisa), localizada na zona urbana da cidade (zona oeste). Funciona em uma casa locada com espaços internos pequenos e inadequados. Nela, funcionam cinco turmas de Pré-escola e uma turma de Creche, somando seis turmas, no total.

A equipe pedagógica é formada por cinco professoras. Contam com uma supervisora e um gestor que visivelmente expressam afinidade e alegria nas falas referentes à UEI, às professoras e a toda equipe.

Duarte (2002, p. 141) ressalta a importância da escolha criteriosa dos indivíduos entrevistados durante a realização de um estudo, alertando que este processo “interfere diretamente na qualidade das informações, a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado.” Seguindo esta compreensão, consideramos alguns fatores definidores na escolha da UEI para ser o campo de investigação dessa pesquisa, dos quais, três elementos essenciais que não incorressem no risco de vincular os resultados da investigação a fatores condicionantes: o perfil dos professores, a estrutura física e o contexto social a que pertencem as crianças.

Numa pesquisa-ação, o perfil dos professores envolvidos é fator definidor, porque o professor precisa se propor a conhecer e a integrar-se à pesquisa, do contrário, sem a entrega,

sem desejo e sem envolvimento, fatalmente os resultados serão comprometidos e a pesquisa não terá nenhum valor acadêmico. Assim, os sujeitos da pesquisa, que são professoras, protagonistas do planejamento e mediadoras das práticas pedagógicas, foram cuidadosamente selecionadas por terem em seu perfil, o compromisso com o saber, e a empolgação por experimentar, propor e realizar experiências novas e inovadoras com as crianças, na perspectiva da busca pela sua aprendizagem e desenvolvimento.

A estrutura física foi um elemento bastante problematizado no momento da escolha, pois como é sabido, a criança precisa de espaço e de boas condições para aprender e a desenvolver-se. Entretanto, uma UEI com padrão PROINFANCIA²³, por exemplo, não retrataria a realidade das UEI de Mossoró, tendo em vista que até 2016, havia apenas uma UEI padrão PROINFÂNCIA em funcionamento na cidade e, para não incorrer no risco de atribuir quaisquer possíveis resultados às condições privilegiadas do espaço em questão, selecionamos uma UEI que não possuísse estrutura física própria e que funcionasse em casa locada.

A “clientela”, como popularmente são chamadas as crianças atendidas nas UEI, pertencem a variados bairros com características bem similares de simplicidade e dificuldades econômico-social. A maioria das crianças reside no Conjunto Integração, mas atende também crianças do Redenção, Santa Júlia, Abolição V, Resistência, Nova Mossoró, Favela do Fio e Parque das Rosas.

Para dar melhor evidência ao cenário da pesquisa, apresentamos algumas representações do local, conforme constam nas figuras de 01 a 04.

²³ Com espaços amplos e projetados para as diferentes possibilidades de atividades a serem realizadas com as crianças, inclusive com anfiteatro fadário e lactário.



Figura 1: Espaço da leitura "Antônio Francisco" adaptado na área da casa que funciona a UEI.



Figura 2: Casa em que funciona a UEI.



Figura 3: Parque pneumático na área externa da UEI.



Figura 4: Outros espaços pedagógicos da UEI (Museu Coisas do sertão e o espaço de banho e higienização das mãos).

2.4.1.1 OS SUJEITOS VISTOS MAIS DE PERTO!

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "*affetare*", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado. [grifo nosso] (Rubem Alves).

A escolha dos sujeitos da pesquisa foi uma tomada de decisão analisada e criteriosamente pensada, tendo em vista as características da pesquisa e os objetivos propostos.

A Resolução Nº 03/2017 do Conselho Municipal de Educação / Mossoró-RN, Estabeleceu o perfil e as competências para o professor da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, da qual pegamos emprestado alguns incisos, que descrevem

características que o professor de Educação Infantil deva possuir para embalar as primeiras impressões dos sujeitos escolhidos²⁴.

Sensibilidade e comprometimento com a criança e com a busca do conhecimento, são fatores essenciais e decisivos no momento que se busca o “com quem” fazer a pesquisa, pois como diz Rubem Alves é preciso buscar famintos, que façam a alma voar encharcada de afetos.

Para melhor conhecer os sujeitos da pesquisa, realizamos uma entrevista de perguntas abertas e individual, na perspectiva de elucidar o perfil de cada um deles e quem sabe, a partir dele, poder compreender algumas questões que por vezes, somente a subjetividade alcança. Desta feita, fizemos cinco perguntas:

- 1) Por que escolheu ser professora?
- 2) O que lhe motiva?
- 3) Faria outra coisa, escolheria outra profissão?
- 4) De onde vem o seu comprometimento com a educação, com a profissão?
- 5) Quais as suas experiências na área?

Para resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa, utilizamos, em substituição ao nome da cada uma, um nome de uma brincadeira que, de alguma forma, conseguimos relacionar a elas. Optamos assim, pela escolha dos seguintes codinomes: Amarelinha, Carrossel, Faz de conta, Esconde-esconde e Queimado²⁵.

Há entre as repostas ditas, especificamente em 60% delas, uma visível satisfação e prazer na profissão exercida.

²⁴ Demonstrar que é um ser humano acolhedor, alegre, afetivo, compreensivo e brincante.(...) é necessário que desenvolva competências para propor situações de aprendizagem, planejadas, evitando a improvisação e que demonstrem que esteja apto a: (...) Demonstrar conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Proposta Curricular da Educação

²⁵ Na busca pelos codinomes, rememoramos brinquedos e brincadeiras que possuíssem as características das professoras participantes da pesquisa. A professora “Queimado” tem a dinamicidade e a adrenalina do jogo “Queimada” e aqui explicamos o porquê de utilizarmos o termo “Queimado” no masculino e não “Queimada” no feminino. Consideramos na escolha, a terminologia culturalmente conhecida e utilizada aqui em Mossoró. O jogo “Queimada” é praticado e conhecido por “Queimado”, então, na intenção de preservarmos a regionalidade optamos por manter a fidedignidade à regionalidade da expressão.

Quadro 4: Perfil dos sujeitos da pesquisa

Caracterização: Pedagoga, 44 anos de idade, 24 anos de experiência e 6 anos na UEI

- 1) Para ter uma profissão. A minha mãe me incentivava. Então fiz Magistério e gostei muito. Hoje passo a semana na UEI e no domingo ensino na escola dominical da igreja que faço parte.
- 2) Gostar. E também em querer ajudar.
- 3) De jeito nenhum. Não me vejo fazendo outra coisa.
- 4) Personalidade mesmo.
- 5) Substituía minhas irmãs no Estado quando elas precisavam faltar. Também trabalhei em escola privada e depois no Município.

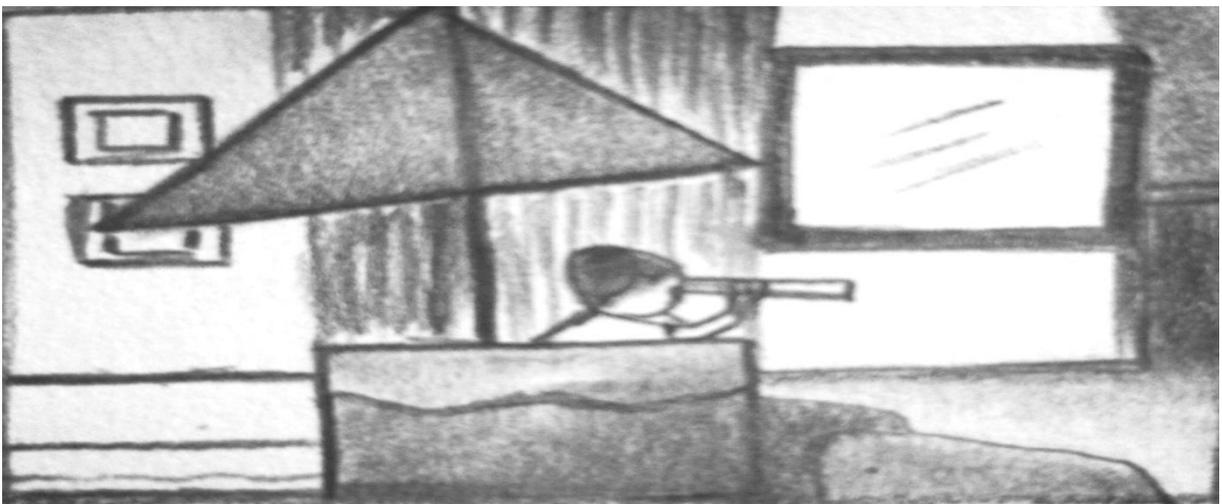
Esconde-esconde



Caracterização: Pedagoga, especialista em psicopedagogia, 28 anos de idade, 5 anos de experiência, 2 Anos na UEI.

- 1) Queria ser enfermeira, mas mamãe disse que eu tinha cara de professora, pois todas as brincadeiras minhas era imitando professora. Mas foi no estágio que decidi, pois me apaixonei.
- 2) Ver o desenvolvimento das crianças e sua satisfação em aprender, em se desenvolver.
- 3) Não. Me sinto realizada. Gosto do que faço. Se fosse mudar não seria feliz. Só queria que ganhasse um pouco mais...rsrsrs...
- 4) De querer fazer um bom trabalho, de não fazer de qualquer jeito, vim para ser um diferencial.
- 5) Dava aulas de reforço, depois passei 4 anos como auxiliar (da Educação Infantil ao 5ºano) numa escola privada (o diretor dizia que eu não estava preparada para ser titular, rrsrsrs). Então passei no Concurso da Prefeitura, fiquei 2 meses no Ensino Fundamental (entrei em outubro, substituindo uma professora) e depois vim para Educação Infantil. E aqui estou há 2 anos, feliz e realizada (rsrsrsrs).

Faz de conta



Pedagoga, especialista em Direitos Humanos, 42 anos de idade, 17 anos de profissão, sendo 13 na UEI em questão.

- 1) Porque fiz Magistério. Comecei a trabalhar numa Escola particular e depois passei no concurso da prefeitura.
- 2) As crianças, O ensino e a aprendizagem das crianças.
- 3) Já fiz. Fiz Direito.
- 4) Do interior da minha pessoa.
- 5) Escola Particular durante 4 anos.

Amarelinha



Caracterização: Pedagoga, Especialista em Formação de Professores, 41 anos de idade, 15 de profissão, dos quais, 9 lotada na UEI pesquisada.

- 1) Quando era criança brincava de escolinha com as amigas e ao virá adolescente, todas as minhas colegas fizeram magistério, então fiz pela influência das colegas.
- 2) As crianças, e a própria educação infantil, por ser a base.
- 3) Faria algo na área de saúde, especificamente nutrição. Tenho muita afinidade por essa área.
- 4) Com as crianças, enquanto mãe, enquanto professora, desejo o melhor para as crianças.
- 5) Escola privada.

Carrossel



Caracterização: Pedagoga, especialista em Psicologia da Aprendizagem, 39 anos de idade, 20 anos de experiência e 4 anos na UEI.

- 1) Por inspiração! Eu cuidava das filhas de um professor Universitário de História. Eu o via falar com paixão do seu trabalho, da história..., e eu fui incorporando esse entusiasmo. Mas primeiro foi para ter uma profissão. Então quando chegou o tempo de fazer o nível médio que naquela época era profissionalizante, e como eu era pobre e se dizia que era melhor fazer Magistério, pois era mais fácil conseguir uma profissão. Porém quando comecei a cursar Magistério me apaixonei, me identifiquei e vi que era isso o que eu queria para minha vida.
- 2) O contato com as crianças.
- 3) Não. Hoje eu trabalho em outra área também, que é o comércio, mas por uma questão de sobrevivência, para ajudar o meu marido, já que é um empreendimento familiar. Mas o que me realiza é a minha profissão, é está em sala, com muitas crianças...
- 4) É um compromisso pessoal.
- 5) Cuidadora de crianças (babá), professora de Escola particular.

Queimado



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora.

Uma característica despercebida no curso da entrevista, mas notada na análise das respostas, é de que 60% das professoras participantes da pesquisa têm apenas um vínculo

empregatício como professora. Ou seja, exercem a docência em apenas um turno. A professora Carrossel, embora tenha apenas um vínculo efetivo, constantemente se mantém trabalhando no outro turno com um vínculo excedente (extra), na própria rede municipal, como renda extra. A professora Amarelinha tem dois vínculos efetivos na mesma UEI. Uma coincidência? Seria possível uma relação de influência entre o tempo diário em sala e o prazer sentido pelo fazer? São apenas provocações iniciais para posteriores análises.

Extraímos das falas dos atores sociais/sujeitos da pesquisa, das observações feitas, dos conteúdos dos documentos analisados, evidências sobre os descritores diretamente relacionados com o objeto investigado.

Para melhor delimitarmos os parâmetros de análise, a partir da categoria temática geradora “currículo na educação infantil”, definimos numa primeira aproximação, os descritores em: a) Conhecimentos constituídos sobre currículo; b) Leis e concepções sobre Educação Infantil e c) Aprendizagens construídas após formações no movimento formativo na UEI.

Os descritores são considerados como categorias de apoio ao aprofundamento da análise do capítulo de referencial teórico e de sustentação na estruturação da análise e discussão dos resultados.

Para a sistematização da síntese da Dissertação, bem como o alcance dos objetivos do estudo, contamos com o estabelecimento do diálogo com a realidade investigada, ancorada nos dados obtidos e analisados a respeito dos conhecimentos trazidos e os construídos posteriormente sobre o currículo da Educação Infantil, sempre à luz do referencial teórico.

Contudo, sem deixar de considerar que o nosso modo de ver e de interpretar, de agir e interagir em um referido contexto, é determinado por esquemas ou molduras de interpretação social, precisamos aprender a estranhar, a se distanciar de nossas próprias concepções e valores.

Precisamos aprender a trabalhar o próprio envolvimento e a própria subjetividade para deixar aflorar as perspectivas do outro, o que é marcadamente necessário na pesquisa qualitativa. Morin (2006) nos diz que o conhecimento é uma aventura incerta e que constantemente estamos sujeitos ao risco da ilusão e do erro. Segundo as ideias desse autor, para chegar ao conhecimento pertinente, é necessário fugir de todas as certezas dogmáticas e doutrinárias e buscar na consciência do caráter incerto, a possibilidade de chegar a um conhecimento aceitável, a partir de um ponto de vista, porém, muito aquém de algo que pudesse ser compreendido como certezas, tendo em vista a complexidade do homem, das ações e relações que ocorrem entre si. Nesse sentido, é preciso perseguir as certezas

inexistentes, pois, nessa busca, as incertezas disfarçadas de certezas é que serão encontradas e elas são quem aproximam os sujeitos do conhecimento pertinente que, por algum tempo, em um determinado contexto histórico- social validam, desvendam e revelam algumas questões fundantes para aquele momento. É dessa busca, desse encontro, desse achado, que num outro enfoque, Fazenda (1997) define a emoção do ato de pesquisar como “a arte:” única a cada contemplação. E afirma:

A estética de um achado é particular, individual, portanto imorredoura – quem dela não provou, diria perdeu da vida o que ela tem de melhor. Quando se acha que se conhece, demora-se a acreditar que se achou. Mas, como naquela experiência com o “olho mágico” (tão em moda, atualmente) aos poucos a imagem se revela e, quando ela surge, é impossível descrever-se a emoção a que nos subjugamos. (p. 12)

Uma investigação, especialmente qualitativa, com nuances tão subjetivas, os resultados nem sempre se revelam rapidamente e nem tão pouco, como hipoteticamente se pensava. Uma pesquisa, como disse Fazenda (1997), “exige uma gestação prolongada, uma gestação na qual o pesquisador se aninha no útero de uma nova forma de conhecimento – a do conhecimento vivenciado, não apenas refletido” (1997, p.15). Contemplar cada passo, cada encontro, cada descoberta, não tão somente pelo achado, mas, sobretudo pelas sementes que vão caindo, germinando novos investigadores que, num futuro próximo ou longínquo, novos olhares lançam-se sobre os cotidianos e outras reflexões serão construídas. O espírito instigador e complexo do paradigma das incertezas do pensamento de Morin (2006), associado à poética frenética e excitante do pensamento de Fazenda, injetaram influências e orientações nas veias que pulsam e circulam todo o percurso desta pesquisa.

3 LEGISLAÇÃO E CURRÍCULO: TRAJETÓRIA DE CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Partimos do pressuposto que a pesquisa em tela dialoga com professores a respeito dos conhecimentos, dos fundamentos, das bases teóricas e das atuações profissionais. É basilar, então, transitar por entre os marcos legais e as questões curriculares que sustentam o discurso que marcadamente singularizam a Educação Infantil.

Para ancorar os passos que foram dados em nossa pesquisa, buscamos as produções acadêmicas *stricto sensu*, a fim de nos possibilitar a reflexão sobre o que estamos produzindo à luz de teóricos que também inspiraram outras pessoas e, por vezes, nos ajudam a abrir novas veredas. Assim, o subitem 3.1, intitulado de “Caminhos percorridos: algumas constatações”, apresenta pesquisas que encontramos nos repositórios de algumas universidades brasileiras que discutem temas aproximados do qual estamos debruçadas e que agora, é nosso objeto de interesse investigativo.

Exporemos no subitem 3.2, “O aparato legal que singulariza a Educação Infantil”, as conquistas (e retrocessos) que acompanham a Educação Infantil brasileira a partir de Carta Magna, com maior ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), até à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No subitem 3.3, intitulado “Currículo da Educação Infantil: Das reflexões históricas às novas concepções curriculares no trabalho pedagógico da infância”, avançamos na investigação dos teóricos que abriram, há décadas, as primeiras veredas de discussão sobre currículo e que ainda continuam alargando nossos campos de visão sobre o tema. Para isso, perpassamos pelas tendências que têm raízes epistemológicas nas teorias do currículo.

Fluímos no subitem 3.4 nas discussões acerca dos espaços que os educadores encontram nos currículos, até chegarmos no 3.5, onde miramos e aproximamos a luneta para as discussões sobre o currículo da Educação Infantil.

No item desta dissertação, intitulado de “Para além dos saberes constituídos: a BNCC e os novos campos de atuação profissional”, fizemos uma breve abordagem sobre a BNCC, que se propõe a ser uma possibilidade de complementação curricular.

Embora a discussão entre o aparato legal e o currículo esteja nesse trabalho didaticamente separada em subitens, na prática, a realidade, é inseparável. Inevitavelmente nos subitens dos quais nos referimos e que se seguem, encontramos, por vezes, um interposto

no outro. Não há como falar de currículo isentando-se de questões legais, nem tão pouco pensar nas alterações legais sem refletir sobre as mudanças para o currículo que estão indelevelmente imbuídas dos propósitos políticos e ideológicos de cada contexto social e histórico.

3.1 CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS: ALGUMAS CONSTATAÇÕES!

Pesquisas a respeito da Educação Infantil não é algo recente. Ao longo de muitos séculos, as concepções em torno da área vêm sendo elaboradas por estudiosos de diferentes países. Durante as duas últimas décadas, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, as pesquisas na área, aqui no Brasil, cresceram significativamente.

Para ampliar o nosso campo de visão a respeito da problemática que trazemos nessa investigação, buscamos conhecer produções que foram realizadas nos espaços acadêmicos e que se assemelham ao que propomos realizar. Delimitamos nessa busca, apenas dissertações e teses, tendo em vista as minúcias captadas nessas tipologias de pesquisa.

No decorrer de duas semanas, recorreremos aos repositórios dos programas de pós-graduação de oito universidades brasileiras, bem como no Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Utilizamos algumas palavras chave que pudessem apreender nos trabalhos realizados, não apenas a semelhança a respeito do que investigamos, mas que tais palavras também contribuíssem com o aprimoramento dele. “Currículo”, “Educação Infantil”, “Práticas pedagógicas na educação infantil”, “professoras de educação infantil”, “Criança” e “Infância” foram as palavras que empregamos em nossa busca.

Iniciamos o estado da arte em nosso reduto, no Programa de Pós-Graduação da Educação (POSEDUC) da nossa UERN. Constatamos que desde a fundação do programa que foi em 2011, até 2016, existem apenas duas dissertações desenvolvidas na área da Educação Infantil, porém, distantes do que nos propomos a investigar, pois tratam de: O bem-estar docente na Educação Infantil: uma análise socio-histórica do seu processo de constituição; e Gestão na Educação Infantil: ações do Mapa Educacional no Município de Mossoró-RN no período de 2013 e 2014, respectivamente. Por tratarem de temas distantes do que estamos no momento pesquisando, achamos por bem, não as considerar.

A busca por pesquisas que tivessem aproximações com os nossos estudos resultou um agrupamento de teses e dissertações desenvolvidas e que possuem semelhanças ao que nos

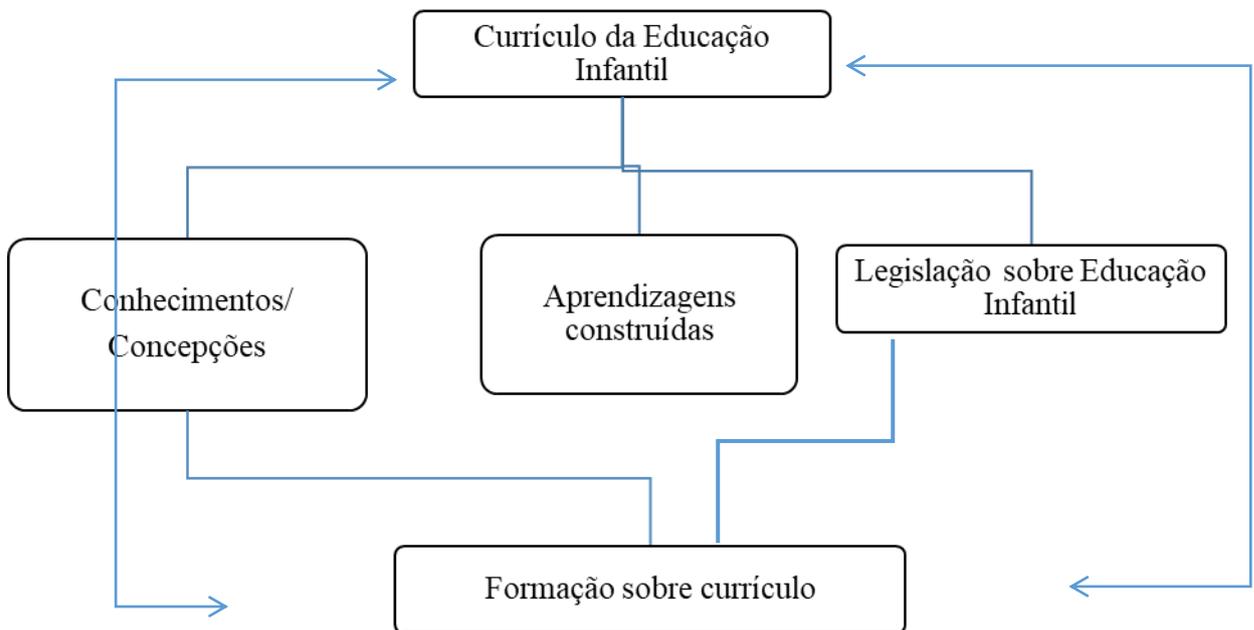
propomos pesquisar ou mesmo que possui elementos que podem contribuir nas análises a serem realizadas.

Organizamos um quadro, ordenando os trabalhos a partir do ano da sua publicação, em ordem decrescente (Quadro 5). Em seguida, para facilitar a compreensão e análise comparativa entre a nossa pesquisa e as encontradas entre as instituições visitadas virtualmente, apresentamos um quadro contendo informações sobre a nossa investigação, de modo que pudesse facilitar o despontamento de compatibilidades, afinidades e convergências com as pesquisas selecionadas.

Posteriormente, organizamos outros quadros a partir de temáticas que se assemelham aos nossos estudos e que nos auxiliaram na organização e compilação das informações captadas na pesquisa.

Vale inferir que a prioridade esteve sempre atrelada ao significado das categorias preestabelecidas na fase preliminar da investigação, quais sejam:

Imagem 3- Categorias de análise da pesquisa.



No Quadro 5, expomos as pesquisas que encontramos e que consideramos de maior relevância e significação aos nossos propósitos, evidenciando a instituição de origem, título, autor, data de publicação e a categoria de trabalho.

Quadro 5 – Síntese das pesquisas selecionadas com temas de maior aproximação e relevância à nossa pesquisa.

INSTITUIÇÃO	TÍTULO / AUTOR	ANO	CATEGORIA DE TRABALHO
PUC/ SP	Creche: desafios e possibilidades uma proposta curricular para além do Educar e Cuidar. (Rita de Cassia Marinho Oliveira André)	2016	Dissertação
UFRN	Educação Infantil, Cultura, Currículo e o conhecimento: Sentido em Discussão. (Elaine Luciana Silva Sobral)	2016	Tese
UFPE	Os discursos dos professores da educação infantil em Caruaru-PE: dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a criança e a infância. (Iunaly Felix de Oliveira)	2013	Dissertação
PUC/ SP	Currículo em ação e educação infantil: análise comparativa sobre concepções e práticas de professoras de duas realidades socioeconômicas diversas. (Aline Paes de Barros)	2013	Dissertação
UFRN	Necessidades de Formação de Professoras principiantes da educação infantil/Pré-escola. (Rebeca Ramos Campos)	2012	Dissertação
UFRN	A rotina de crianças de zero a dois anos na Educação Infantil e as especificidades infantis. (Marianne da Cruz Moura)	2012	Dissertação
UFRN	Proposta Curricular para a Educação Infantil: (Re) significando saberes docentes. (Elaine Luciana Silva Sobral)	2008	Dissertação
UFC	“Falou tá falado!” As representações sociais docentes sobre infância, criança, Educação Infantil e papel do professor. (Sinara Almeida da Costa Sales)	2007	Dissertação

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

As pesquisas expostas no quadro 5 compõem um pequeno mostruário da infinidade de estudos desenvolvidos na área. As leituras nos revelam a imensidão de coisas que temos em nossa volta e que muitas vezes olhamos, mas não enxergamos, desde os aspectos gerais às suas mais sutis nuances.

O quadro 6 contém o detalhamento dos nossos estudos, como parâmetro adotado nos demais quadros que se seguem.

Quadro 6 – O Currículo da Educação Infantil em Mossoró-RN: Uma investigação na perspectiva da pesquisa-ação

TÍTULO DA PESQUISA	Uma investigação na perspectiva da pesquisa-ação sobre o currículo da Educação Infantil na cidade de Mossoró-RN
CAMPO DA PESQUISA	Unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Mossoró-RN
SUJEITOS INVESTIGADOS	Cinco professoras da UEI
METODOLOGIA	Investigação qualitativa a partir da pesquisa-ação mediante estudo de caso, realizada por observação participante, diário de campo, entrevistas fechadas, semiestruturada, questionário, formações e seminário para socialização dos novos saberes aprendidos pelos sujeitos da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7- Detalhamento da pesquisa realizada por Rita de Cassia Marinho Oliveira André realizada na PUC/São Paulo, 2016.

TÍTULO DA PESQUISA	Creche: desafios e possibilidades uma proposta curricular para além do Educar e Cuidar.
CAMPO DA PESQUISA	Uma Creche Instituição, mantida por uma instituição de saúde, situada na zona sul de São Paulo.
SUJEITOS INVESTIGADOS	Professoras, bebês e crianças da instituição.
METODOLOGIA	Pesquisa qualitativa, pesquisa bibliográfica e da análise documental.

Fonte: Elaborado pela autora.

Procuramos promover o diálogo entre as pesquisas identificadas por meio de quadros descritivos que evidenciam as aproximações ou traços comuns com os nossos estudos. O quadro 7 traz o que identificamos de comum entre a pesquisa descrita no quadro 6 e a pesquisa de Rita de Cássia Marinho Oliveira André, realizada na PUC/São Paulo (quadro 7).

A dissertação apresentada traz alguns aspectos nos quais podemos estabelecer um parâmetro analítico comparativo ao nosso estudo. O objeto de pesquisa realizada por André

(2016), na PUC/SP, aproxima-se do nosso estudo quando se propôs a se aprofundar na questão do currículo a partir da intencionalidade pedagógica na prática do educador. Assim como a nossa investigação, traz concepções e estudos de autores que há muito tempo se debruçam a respeito da Educação Infantil, como Barbosa, Oliveira e os documentos norteadores da Educação Infantil, que são as publicações do Ministério da Educação. No entanto, ao adentrarmos na leitura, averiguamos que a autora percorre veredas, que se distanciam do nosso percurso, pois analisam outras categorias nas quais não nos deteremos, como a pesquisa direcionada a adultos e crianças, fazendo um estudo específico da Creche que é o cenário da pesquisa, os documentos da instituição como o PPP e as práticas pedagógicas realizadas com os bebês e com as crianças. No que diz respeito ao processo metodológico, a autora utilizou a abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental. Em seus resultados identificou duas vertentes de atuação, uma, mais técnica de verdades absolutas, e a outra, que considera as crianças sujeitos ativos do processo e de múltiplas linguagens a serem consideradas.

No quadro 8, apresentamos mais uma pesquisa selecionada, cujo tema nos chamou a atenção pelas semelhanças e aproximações com o nosso trabalho.

Quadro 8- Detalhamento da pesquisa realizada por Rebeca Ramos Campos – 2012

TÍTULO DA PESQUISA	Necessidades de Formação de Professoras principiantes da educação infantil/Pré-escola.
CAMPO DA PESQUISA	Uma Instituição de Educação Infantil.
SUJEITOS INVESTIGADOS	Cinco professoras atuantes na Educação Infantil
METODOLOGIA	Estudo de caso

Fonte: Elaborado pela autora.

Identificamos na pesquisa feita por Rebeca Campos (2012), na UFRN, uma preocupação quanto aos saberes e às práticas realizadas pelas professoras principiantes. Assemelha-se à nossa, quanto aos conhecimentos que as nossas professoras têm sobre o currículo. Entretanto, Campos focaliza categorias como deficiências da formação inicial e perpassa por outras vertentes que não trilhamos, como valorização dos professores,

valorização salarial, cobranças e pressões feitas à esses profissionais, dificuldades de planejamento e formação continuada. Quanto ao cenário e sujeitos da pesquisa, percebemos a mesma descrição em ambas as pesquisas, porém, se diferencia na metodologia, tendo em vista a opção feita por Campos em realizar estudo de caso.

Outra pesquisa que selecionamos, foi a pesquisa realizada por Marianne da Cruz Moura pela UFRN, como mostra o quadro 9.

Quadro 9- Detalhamento da pesquisa realizada por Marianne da Cruz Moura – 2012

TÍTULO DA PESQUISA	A rotina de crianças de zero a dois anos na Educação Infantil e as especificidades infantis.
CAMPO DA PESQUISA	Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Natal-RN
SUJEITOS INVESTIGADOS	Seis professoras de berçário
METODOLOGIA	Abordagem qualitativa/estudo de caso.

Fonte: Elaborado pela autora.

A investigação de Moura (2012), também realizada pela UFRN, apresenta algumas semelhanças à nossa, como o cenário, os sujeitos e o uso na metodologia da abordagem qualitativa. Entretanto, no folhear das páginas, é notório que a pesquisa de Moura denuncia a rotinização mecânica das ações, a dificuldade na promoção da interação das crianças, dentre outras. Traz para a discussão aspectos bem específicos da “relação professor e a criança”. Essa especificidade distancia tal pesquisa do nosso objeto de estudo. Entretanto, nos fez pensar sobre aspectos que podemos encontrar em nossa pesquisa e que não tínhamos refletido a respeito.

No quadro 10 mostraremos mais uma pesquisa, também realizada na UFRN e que tem o currículo como objeto de pesquisa.

Quadro 10- Detalhamento da pesquisa realizada por Elaine Luciana Silva Sobral – 2008

TÍTULO DA PESQUISA	Proposta Curricular para a Educação Infantil: (Re) significando saberes docentes.
CAMPO DA PESQUISA	Instituição de Educação Infantil em Ceará Mirim- RN.
SUJEITOS INVESTIGADOS	17 professoras e 02 supervisoras.
METODOLOGIA	Pesquisa qualitativa/ Pesquisa-ação.

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa realizada por Elaine Luciana Silva Sobral (2008), trouxe contribuições significativas para o nosso olhar à nossa pesquisa. Seu trabalho revela semelhanças ao nosso, pois versam sobre os saberes docentes necessários ao desenvolvimento de uma proposta curricular de Educação Infantil e propõe a re(significação) desses saberes. Utiliza em sua metodologia a pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação para alcance do seu objetivo. As aproximações da pesquisa de Sobral (2008) com o nosso estudo, se destaca das demais em muitos aspectos, como a tipologia da pesquisa, os sujeitos, o cenário e o interesse em se aprofundar na questão dos conhecimentos que as professoras de Educação Infantil têm sobre o currículo.

Mais recentemente, essa mesma autora prosseguiu em seus estudos sobre o currículo e na mesma Universidade (UFRN), em sua tese de doutorado levantou a questão dos sentidos atribuídos ao currículo da Educação Infantil à luz das DCNEI como explicita o quadro 11.

Quadro 11- Detalhamento da pesquisa realizada por Elaine Luciana Silva Sobral – 2016

TÍTULO DA PESQUISA	Educação Infantil, Cultura, Currículo e o conhecimento: Sentido em Discussão.
CAMPO DA PESQUISA	Instituição de Educação Infantil em Ceará Mirim- RN.
SUJEITOS INVESTIGADOS	Nove professoras da educação infantil/ Rede Pública.
METODOLOGIA	Pesquisa Documental e Empírica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em sua mais recente pesquisa, Sobral (2016), se dispôs a analisar os sentidos atribuídos ao currículo e aos conhecimentos que podem e precisam se constituir como objetos/objetivos na Educação Infantil pelas DCNEI e por professores que atuam nessa etapa. Consideramos relevante destacar essa pesquisa porque também traz elementos muito presentes em nosso estudo, como a discussão a respeito das DCNEI e como este documento norteador das propostas curriculares não se apresenta com clareza para os professores.

Apresentamos no quadro 12, mais uma pesquisa que esquadrimos aproximações com o nosso estudo.

Quadro 12- Detalhamento da pesquisa realizada por Sinara Almeida da Costa Sales – 2007.

TÍTULO DA PESQUISA	“Falou tá falado!” As representações sociais docentes sobre infância, criança, Educação Infantil e papel do professor.
CAMPO DA PESQUISA	Instituições de Educação Infantil.
SUJEITOS INVESTIGADOS	Oito professoras da educação infantil.
METODOLOGIA	Pesquisa qualitativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa de Sinara Sales (2007) nos pareceu bem interessante e nos despertou a curiosidade a respeito das representações sociais que as professoras de creches e pré-escolas têm sobre a infância, a criança e a Educação Infantil. À primeira vista, não há muita aproximação com o tema que nos propomos investigar, entretanto, nos inquieta a conhecer tais representações, especialmente porque a autora faz um comparativo entre as redes pública e particular. A grosso modo, a autora concluiu que os elementos presentes nas representações sociais de todas as docentes, induzem a ideia de uma infância única e descontextualizada, quando a criança é tida como alguém passivo ante as pressões do meio. Obviamente esse não é o foco do nosso estudo, mas, certamente, nos despertou a aguçar os sentidos e as percepções a esse respeito.

Assim como Sinara Sales (2007), mais uma pesquisadora fez o comparativo entre as realidades da escola privada e pública. O quadro 13 mostra essa pesquisa.

Quadro 13 - Detalhamento da pesquisa realizada por Aline Paes de Barros – 2013.

TÍTULO DA PESQUISA	Currículo em ação e educação infantil: análise comparativa sobre concepções e práticas de professoras de duas realidades socioeconômicas diversas.
CAMPO DA PESQUISA	Duas escolas pertencentes à Rede particular e Rede pública.
SUJEITOS INVESTIGADOS	Cinco professoras da Rede particular e cinco professoras da Rede pública.
METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica e documental.

Fonte: Elaborado pela autora.

Barros também realiza um comparativo entre as realidades da escola privada e pública. No entanto, traz abordagens bem diferenciadas das apontadas na pesquisa de Sales, pois enfoca o currículo em ação das instituições pesquisadas. Faz uma análise documental sobre o currículo oficial adotado por ambas e faz a contextualização das duas escolas e estabelece uma relação entre o escrito, o contexto e a fala das professoras. Embora aparentemente não possua tanta semelhança com o nosso trabalho, algumas de suas categorias, como o currículo em ação, por exemplo, se coaduna com a nossa categoria aprendizagens construídas, que ensinam o desvelar dos conhecimentos que as professoras têm sobre o currículo.

Por fim, apresentamos no quadro 14, a pesquisa de Felix de Oliveira (2013), a respeito das concepções que os professores da Educação Infantil têm sobre criança, infância e Educação Infantil.

Quadro 14 - Detalhamento da pesquisa realizada por Iunaly Felix de Oliveira – 2013.

TÍTULO DA PESQUISA	Os discursos dos professores da educação infantil em Caruaru-PE: dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a criança e a infância.
CAMPO DA PESQUISA	Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) da cidade de Caruaru-PE
SUJEITOS INVESTIGADOS	Doze professores
METODOLOGIA	Pesquisa qualitativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Um aspecto que consideramos de destaque na pesquisa de Félix Oliveira foi a constatação de que as concepções traduzidas nos discursos das professoras apontavam uma concepção que reduz a criança ao “vir a ser”, do “se tornar”, que expressa claramente a condição da incompletude da criança, da passagem de uma fase para outra, embora também tenha encontrado percepções que consideram a criança numa perspectiva mais afirmativa de valorização e reconhecimento da infância.

A investigação feita nos mostrou que as problemáticas pesquisadas articulam-se numa cadeia interdependente de categorias que constituem o cerne da Educação Infantil: Formação de professor/currículo/rotina/e concepções, que, com quase uma década de diferença entre a pesquisa mais antiga e a mais recente, os temas são ainda muito atuais e as discussões muito pertinentes. Isso reflete que o cenário nacional político educacional demonstra sinais de apatia e mudanças ínfimas, que de um extremo ao outro (das políticas estabelecidas às atuações do professor) os avanços que deveriam materializar-se, perdem-se no percurso entre a nascente e o desaguar, restando quase nada visível e palpável para as nossas crianças.

3.2 O APARATO LEGAL QUE SINGULARIZA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Dialogar sobre a base legal da Educação Infantil, inevitavelmente leva o pesquisador a seguir uma linha “cronológica de fatos”, sejam eles contados à luz de marcos históricos ou políticos ou ambos.

Fato é que a história não começa aqui, mas podemos iniciar essa questão a partir da Constituição Federal de 1988 que, reflexo de muitas pesquisas realizadas nos anos 80 sobre a criança pequena, reconheceu, pela primeira vez, a Educação Infantil como um direito fundamental, opção da família e dever do Estado. A partir daí a Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social, passando então a integrar a política nacional de educação.

Sem desmerecer a Carta Magna (BRASIL, 1988)²⁶, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996) representou um divisor de águas para a Educação Infantil, pois em letras claras determinou não apenas a sua vinculação à política nacional de educação, mas o seu lugar de primeira etapa da educação básica.

²⁶ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Contextualizando esse período histórico, é importante lembrar que aqueles eram tempos de muita pobreza social, índices educacionais baixíssimos, inflação altíssima, país no processo de venda de estatais²⁷ e a educação brasileira, pelo quadro que se apresentava, sofria fortes influências do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional.

Em 1990, o Banco Mundial, a UNESCO, a UNICEF e outros organismos internacionais, patrocinaram a Conferência Mundial de Educação para Todos. Nessa conferência foi firmado o compromisso de desenvolver nos países subdesenvolvidos, como o nosso, um plano que atendesse no tempo estabelecido a aprendizagem dos conteúdos mínimos necessários à vida contemporânea para todos os alunos, independentes da sua faixa etária.

Havia, naquele contexto, uma expressiva preocupação com o Ensino Fundamental e de como alterar, a curto prazo, os índices da educação brasileira (CRUZ, 2003)²⁸.

O Banco Mundial passou então a financiar a educação brasileira por meio de empréstimos, sob altíssimos juros, passando então a interferir na nossa política educacional, mas, e também, a definir as metas para ela na perspectiva de garantir a qualidade e a eficiência da educação básica. Evidentemente, a sua preocupação não era a elevação intelectual dos brasileiros; se assim fosse, investiria também e, principalmente, nos níveis de graduação e pós-graduação, incentivando a pesquisa, a ciência, a intelectualização mesma dos sujeitos.

Contrariamente, o objetivo do banco era fazer com que a população massiva dominasse conceitos básicos indispensáveis para inserir-se no mercado produtivo com a eficiência e habilidades necessárias para o crescimento econômico. Para atender a essas metas, foram sancionadas a Lei 9.394/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (BRASIL, 1997),²⁹ a regulamentação da Educação Profissional e à Distância e do ensino Superior. Porém, em razão da profundidade dessa discussão que submergirão nas políticas de financiamento da educação, não adentraremos nela nesse momento, tendo em vista não ser esse o foco desta pesquisa, mas é importante evidenciar que esses fatos históricos e políticos repercutiram diretamente na Educação Infantil. Exemplo disso foi a chegada do FUNDEF, que acarretou desequilíbrios na política de financiamento da educação, pois como bem coloca RODRIGUEZ (2001, p. 45) a respeito da implantação do FUNDEF: “ao ser implantado, retira

²⁷ A venda da Empresa exploradora de minérios Vale do Rio Doce e Empresas de Energias elétricas que ocorreram nesse período são exemplos disso.

²⁸ Ler Roseana Evangelista da Cruz, 2003.

²⁹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino **Fundamental** e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi **instituído** pela Emenda **Constitucional** n.º 14, de **setembro** de 1996, e **regulamentado** pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do **mesmo** ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997.

recursos do ensino pré-escolar para serem alocados privilegiadamente no ensino fundamental, pois as matrículas pré-escolares não são levadas em conta para os repasses dos per capita do Fundo. ”

Antagonicamente, a inserção da Educação Infantil na nova LDB, figurando a primeira etapa da Educação Básica, foi também fadada a se tornar um mártir para os gestores municipais. Isso porque a nova LDB também determinou que a Educação Infantil passasse a pertencer aos sistemas de ensino sob responsabilidade dos municípios³⁰, e estabeleceu um prazo de três anos³¹ para que os municípios se organizassem para assumir o que de fato e de direito lhe competiam, porém, em meio a reformas educacionais e políticas que priorizavam apenas o ensino fundamental.

Mesmo inserida na nova LDB, a Educação Infantil só começou a entrar em evidência quando o prazo final para a municipalização do atendimento estava exaurindo-se. É nesse contexto que a Educação Infantil passa a ter maior expressividade.

A então Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional N° 9.394/96 trouxe expressivo destaque à Educação Infantil, com três artigos específicos que assim dispunham em seu texto original:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - Pré-escolas-Escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996).

Em 1998, foram lançados pelo Ministério da Educação, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Trata-se de uma publicação de utilidade estritamente pedagógica e que deveria servir de consulta para a construção dos currículos das Instituições de Educação Infantil (IEI). Segundo o próprio documento,

³⁰ Art. 11 Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) inciso V: oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

³¹ Conforme art. 89 da LDB.

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998, p.07)³².

Os RCNEI embora não tenham caráter obrigatório, não só influenciou as propostas curriculares, como foi adotado como única referência, de tal modo que a questão de ser compulsório ou não, se perdeu no caminho.

Com foco na organização de eixos e conteúdos os RCNEI se tornaram o que de fato se propuseram: uma referência que influenciou as propostas pedagógicas das redes públicas e privadas, bem como as produções de materiais didáticos.

Alguns anos depois, pesquisadores da área perceberam que os eixos e conteúdos propostos pelos RCNEI não equivaliam exatamente à panaceia pintada e internalizada massificadamente entre as instituições de Educação Infantil, tendo em vista suas características compartimentadas, com tempos específicos e fragmentados para as áreas e conteúdos e, de certa forma, o modo como foi adotado, refletia ensaios didáticos e escolarizantes à luz do Ensino Fundamental. Exemplo disso, são as críticas de autores como kuhlmann Jr. (2005) e Rosemberg (2005) que consideram o referido documento como a representação da ruptura da construção de conhecimento pelo próprio Ministério da Educação, tendo vista desconsiderar as pesquisas e trabalhos já construídos pela COEDI/MEC, sob influência de diferentes grupos de pesquisa e de universidades.

Um ano depois do lançamento dos RCNEI, a Câmara de Educação Básica, sob o Parecer 022/98³³, define as primeiras Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o objetivo de nortear em caráter mandatório às propostas pedagógicas dos municípios e instituições. No entanto, segundo Salles e Faria (2012), tal publicação não explicitava em seu texto uma concepção clara de currículo e nem as formas de organizá-lo. Fato esse, que a existência de tal documento não provocou qualquer repercussão entre as instituições de Educação Infantil.

Em 2009, houve a revisão e atualização das DCNEI. A partir da Resolução N° 05 foram lançadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de caráter mandatório, com o mesmo propósito que é nortear as propostas pedagógicas dos municípios e

³² IN: RCNEI, 1998, vol.2, p.07

³³ Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/publicações>.

instituições, bem como assumir o papel de currículo oficial, intencionando substituir os espaços ocupados pelos RCNEI (BRASIL, 2010).

Para divulgação das DCNEI, foram realizados encontros promovidos pelo MEC por todas as capitais do Brasil. Contudo, observam-se fragmentações na compreensão dos professores a esse respeito. É visível a tendência dos professores adotarem concepções e práticas dissociadas dessa orientação, fato que evidencia a (in)certeza do que ensinar às crianças pequenas.

Oliveira (2016) lembra que há extremos entre os paradigmas e concepções que envolvem a prática pedagógica dos professores: “De um lado, há educadores que defendem as brincadeiras como parte da aprendizagem das crianças, enquanto há outros que focam na alfabetização, desenvolvendo práticas de conteúdo do Ensino Fundamental” (*Ibid*)³⁴.

Nessa minimização dos processos do que considerar nas práticas pedagógicas, a cientificidade das abordagens do desenvolvimento e da aprendizagem dá lugar a procedimentos fragmentados e, na maioria das vezes, desprovidos das peculiaridades próprias da Pedagogia. Segundo a abordagem histórico-cultural de Vygotsky, as crianças aprendem a partir das relações socialmente construídas que estabelecem com o meio, com as outras crianças e com os adultos; sendo estas interações, fatores essenciais ao processo de seu desenvolvimento. É a partir das interações que as crianças experimentam, hipotetizam, problematizam e reconstróem internamente as significações, denominadas de internalização, decorrendo daí a aprendizagem e o desenvolvimento, que acontecem concomitantemente. Segundo Vigotski, *apud* Fontana e Cruz (1997):

Esses dois processos caminham juntos desde o primeiro dia de vida da criança e que o primeiro – o aprendizado – suscita e impulsiona o segundo – o desenvolvimento. Ou seja, tudo aquilo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais velha vai sendo elaborado por ela, vai se incorporando a ela, transformando seus modos de agir e de pensar. (*Id.*, p. 63).

Foi a partir da abordagem histórico-cultural que as DCNEI definiram as interações como um dos dois eixos norteadores das práticas pedagógicas.

Entre 2015 e 2017, um novo marco histórico na área curricular da educação brasileira se firma. A construção de uma nova Base Comum Curricular (BNCC) em que a

³⁴ *IN*: Plataforma do Letramento.

Educação Infantil também está contemplada. Falaremos disso um pouco mais a frente, no entanto, antecipamos aqui, apenas para destacar que a estrutura do documento (BNCC) especificamente da Educação Infantil, é referenciada nas DCNEI. Sobre isso, Oliveira (2016) diz que isso é particularmente importante neste momento em que a identidade do trabalho pedagógico nessa área ainda não é de todo compartilhada. Na análise da autora em questão, os professores, em sua maioria, não sabem o que fazer, pois o que para eles já estava consolidado, agora não o é mais. Por sua vez, Kishimoto (2016) avança na reflexão mencionando o conflito gerado em torno do RCNEI, quando houve a simples substituição de orientação dos RCNEI para as da DCNEI. Segundo a autora, deveria ter acontecido um processo construtivo de tal substituição, com naturalidade e simplicidade. Com isso, o que foi pensado e planejado sobre as DCNEI não se efetivou na prática ou pelo menos não alcançou a popularidade desejada.

3.3 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS REFLEXÕES HISTÓRICAS ÀS NOVAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO TRABALHO COM A INFÂNCIA.

Eu tô aqui Pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater (...).

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi (...).

Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
- O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!
Ou que a minhoca é hermafrodita
Ou sobre a tênia solitária.
Não me faça decorar as capitâneas hereditárias!! (...)
Vamos fugir dessa jaula! (...).

Encarem as crianças com mais seriedade
Pois na escola é onde formamos nossa personalidade
Vocês tratam a educação como um negócio
onde a ganância a exploração e a indiferença são sócios
Quem devia lucrar só é prejudicado
Assim cês vão criar uma geração de revoltados
Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio
Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio...
(Gabriel o Pensador, 1995).

Abordar a discussão do currículo, ainda que da Educação Infantil, nos remete ir além das cantigas de rodas e rodas de conversas. Remete-nos a vasculhar algumas reflexões epistemológicas do currículo em sua gênese, com suas nuances na história, nos interesses políticos e ideológicos na cultura e no controle social.

Pode-se enfocar que o currículo tem uma intenção de controle social pensada para garantir certas capacidades a um grupo seletivo de alunos ou de grupos de interesse. Ao longo da história, o currículo se posicionou a serviço de uma forma de controle social com objetivo de garantir e regular as atividades diárias das escolas com o intuito e pretensões econômicas nas instituições escolares. Segundo Apple, “as escolas não foram necessariamente construídas para ampliar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades que não fossem as dos seguimentos mais poderosos da população” (2006, p. 101).

Historicamente os jovens negros das comunidades pobres trabalhavam em empregos com salários baixos, concomitantemente, jovens brancos ganhavam salários melhores executando os mesmos serviços.

Notadamente, o currículo não estava em contato com a realidade e a própria história dos alunos. A comunidade não participava da construção do currículo e pouco tinha a dizer sobre a realidade das escolas que educavam seus filhos. As escolas e o currículo chegaram para que os interesses da comunidade pobre ficassem submissos aos interesses do capital. Em seus estudos sobre a relação do currículo e controle social, Apple afirmou categoricamente,

O conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega até hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vem de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvios, de bem e de mal e da forma como as boas pessoas devem agir. (2006, p.103)

Nesse sentido, o conhecimento pertence a determinados grupos que, através do currículo nas escolas, guiam os seus interesses sociais. O controle social e cultural das elites demandava as políticas educacionais em que serviram como um mecanismo para aumentar a economia ou a cultura das pessoas “de poder”. Esse controle social se dá sob a forma das disciplinas que se ensinam e também nas regras e rotinas num currículo oculto que trabalhava a disciplina, o respeito, a ordem e a pontualidade, como também a forma que era distribuído o currículo escolar que ajudava a controlar as pessoas por meio do conhecimento considerado como legítimo e que todos deveriam ter.

A música de Gabriel o Pensador, que é muito mais uma crítica musicada, levanta algumas questões a esse respeito. Desde o controle dos movimentos orquestrados sob a égide

da obediência, o ensino sem sentido, a aprendizagem não significativa nos moldes da “decoreba,” conteúdos irrelevantes, a educação como um negócio com interesses e interessados de um lado e, do outro, os que estão obviamente fora do centro hegemônico: os oprimidos. Para explicar melhor essa definição, nos basearemos na concepção de oprimido tão bem discutida por Paulo Freire, que em uma análise sobre opressor e oprimido afirmou que enquanto o despertar da “consciência para si” não ocorre, é comum assumir uma posição fatalista disfarçada de “docilidade inata”, mas que na verdade é fruto de uma situação histórica e sociológica posta. Nesse caso, o fatalismo é relacionado à sina, fado ou destino mandado por obra do divino.

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “convivência” com o regime opressor (Freire, 2002, p. 51).

Dessa forma, um grupo social hegemônico tem a capacidade de fazer seu conhecimento se tornar um conhecimento de todos. Isso porque o poder, a cultura e a economia estão conectados numa sociedade que através da ideologia reproduzida nas escolas e em outros espaços de cultura são reproduzidos os mecanismos de controle social e, por conseguinte, de desigualdades sociais. A escola, em sua essência, assumiu a função de panaceia para problemas das cidades, do empobrecimento e ajustamento dos indivíduos a seus respectivos lugares diante de uma economia industrial. Ainda segundo Apple, A escolarização assumia o papel de ajustar a comunidade aos valores econômicos existentes e que, para tornar a seleção e a determinação do currículo um campo de especialização profissional, abraçava fortemente tanto a cruzada moral quanto a ética do ajuste econômico.

Para compreendermos com maior propriedade o pensamento de Apple, é preciso conhecer conceitos e contextos. Por essa razão, adentraremos mais um pouco nessa discussão.

3.3.1 Girando o currículo para vê-lo por todos os ângulos!

Ao longo da história da educação e, mais precisamente, do currículo, encontraremos discursos que exprimem ideias de formação de identidade e de sociedade bastante diferentes. Tais ideias exprimem um tipo de homem pensado por alguém para um dado lugar com determinado comportamento e que faça determinadas coisas. Essas ideias estão relacionadas a

tendências, que têm sua epistemologia nas teorias do currículo que têm sido classificadas em tradicionais, críticas e pós-críticas.

Embora o foco desse trabalho não seja nos termos exaustivamente a essa discussão, a busca por compreensões mais consistentes a respeito das teorias do currículo se faz necessário e ir beber da fonte lá em seu nascedouro, traz um gosto particularmente mais saboroso à compreensão. Assim, mergulhamos em estudos realizados por Silva (2015), Moreira (2011), Arroyo (2013), Giroux (1997), Apple (2006), dentre outros para nos saciar a sede por compreender o currículo nas suas diferentes faces.

Um grande polo de diferenciação entre as teorias citadas são marcadamente, o caráter de poder trazida e concebida por cada uma. Exemplo disso é a teoria tradicional que se reveste de um caráter neutro e desinteressado. Já a teoria crítica reage ao suposto “inocentismo” da teoria tradicional. Os autores críticos afirmam que as teorias tradicionais ignoram o caráter político do currículo e este reforça as desigualdades sociais. A teoria pós-crítica nasce desafiando algumas ideias consolidadas pela teoria crítica e introduz maior complexidade e diversidade ao discurso sobre currículo. Conhecer um pouco sobre cada teoria nos fundamenta a entender com maior amplitude as discussões subsequentes.

3.3.2 Percurso por diferentes teorias: passando pela teoria tradicional

Conforme nos aponta Tomaz Tadeu da Silva, as discussões sobre currículo, enquanto objeto específico de estudo e pesquisa, surgiram nos anos vinte nos Estados Unidos, provocadas pelo processo de industrialização, movimentos imigratórios e massificação da escolarização. Estes movimentos inspiraram e impulsionaram os profissionais ligados à administração da educação a racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (SILVA, 2015).

Bobbitt (2004), um expressivo teórico do currículo tradicional do século XX, definiu o desenvolvimento dos aspectos da personalidade adulta que, em sua concepção, eram considerados desejáveis. Esta definição teórica foi produzida num momento em que as forças econômicas, políticas e culturais forjavam os objetivos da educação de massas, que tinham como finalidade formar o trabalhador com saberes profissionais do mundo do trabalho. Na lógica de Bobbitt, o currículo é uma questão de mecânica fundada na lógica da técnica. A todo tempo Bobbitt compara a educação como uma usina e crê que as pessoas podem ser moldadas tal qual uma matéria prima. “Aqui, o currículo é visto como um processo de

racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (TADEU, 2015, p. 12).

Tadeu afirma que as ideias de Bobbitt se consolidaram mais tarde nas ideias e livro de Tyler (1983), que nos apresenta um paradigma que dominou o campo do currículo por quatro décadas (entre os anos 50 e 80) em muitos países como os Estados Unidos e até mesmo o Brasil, em que os estudos sobre o currículo se estabelecem em volta da ideia de organização e desenvolvimento.

O paradigma de Tyler (1983) centra-se em quatro questões básicas que correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: currículo, ensino, instrução e avaliação. Tal teoria defendia que os objetivos deveriam estar bem definidos, tendo em vista se tratar de uma orientação comportamentalista, típica das teorias tradicionais com vistas a aceitação, ajuste e adaptação das situações, numa abordagem puramente técnica.

3.3.3 No trajeto, passando pela teoria crítica

Esse cenário inspirou por volta da década de 60, a produção de livros, ensaios, teorizações que se colocavam contra a estrutura educacional tradicional, que consideravam o currículo como uma questão simplesmente técnica e administrativa. As teorias críticas emergiam dos países europeus como França e Inglaterra, a partir da sociologia crítica de Bourdieu, Passeron dentre outros e da filosofia marxista expressada pelo pensamento de Althusser. Nos anos setenta, um movimento organizado denominado de reconceptualistas³⁵, entenderam que o modelo de currículo até então prevalecente na primeira metade do século, precisava ser repensado.

Duas grandes correntes, então, surgiram a partir desse movimento. Uma fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica. Seus representantes mais conhecidos no Brasil é Michael Apple e Henry Giroux. A outra corrente representada por Willian Pinar era associada a tradição humanista e hermenêutica. Paralelamente, as ideias de currículo fundadas no tradicionalismo começaram a abrir espaço para as ideias da teoria crítica que, segundo Silva, têm em seu cerne, a desconfiança, o questionamento e a transformação radical, pois

³⁵ Muitos especialistas do currículo participaram de uma Conferência na Universidade de Rochester, no início dos anos 70, na perspectiva de reconceituar o campo do currículo, tendo em vista a unanimidade pela rejeição da tendência curricular então vigente consideradas por eles como behaviorista e empirista (Lê Van Manem, 1978). Assim surgem os reconceptualistas, convergentes na contraposição à teoria tradicional mas, com diferentes correntes de pensamento que divergiam entre si.

responsabiliza o modelo tradicional por acentuar as desigualdades sociais e injustiças sociais. Os estudiosos da teoria crítica centram suas atenções para,

O conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula. Buscam entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, assim como quem ganha e quem perde com as opções feitas (MOREIRA e SILVA, 2011, p. 8).

Segundo Silva (2015), alguns autores como Freire (1970), Althusser (1970), Bourdieu e Passeron (1970) Baudelot e Establet (1971), Apple (1979) dentre outros, produziram uma vasta literatura sobre a teoria crítica; alguns com maior foco na teoria educacional de um modo mais amplo, outros com foco mais específico no currículo. Nesses termos, conforme estudos de Silva (2015), algumas ideias dos supracitados autores clareiam essa discussão. Althusser (1970) apresenta uma conexão entre ideologia e educação. Explicita que a ideologia se constitui por crenças que são aceitas e fazem com que as estruturas sociais capitalistas que existem nas sociedades sejam ideais para efetivar essas crenças. “A produção da ideologia é feita pelos aparelhos ideológicos de estado, (...) a escola constitui-se num aparelho ideológico central porque, afirma Althusser, atinge praticamente toda população por um período prolongado de tempo” (SILVA, 2015, p. 31).

Assim, seguindo o pensamento de Althusser (1970), muito bem abordado por Silva (2015), a escola dissemina a ideologia através de seu currículo, atuando de forma direta pelas matérias que se ensinam como Estudos Sociais, História, Geografia e também por meio de disciplinas técnicas como Ciências e Matemática. A ideologia é essencialmente discriminatória, manobra as pessoas de classes dominadas à submissão e à obediência, enquanto os alunos pertencentes à outra esfera da sociedade, é oferecido ensinamentos de poder, domínio, comando e controle. Moreira e Silva (2011) reforçam esse pensamento quando afirmam:

A ideologia, nessa perspectiva, está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são interessadas, transmitem uma visão de mundo social vinculada aos interesses dos grupos sociais, em uma posição de vantagem na organização social. A ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advêm dessa posição privilegiada (MOREIRA; SILVA, 2011, p.31).

Há, portanto, sempre a relação de submissão, domínio, interesses e relações de poder.

Segundo o pensamento de Bourdieu e Passeron, citados por Silva (2015), por meio da reprodução da cultura dominante, se garante a reprodução mais ampla da sociedade. Disseminar a cultura dominante em tal medida que até que a referida cultura possua valor social e renda vantagens materiais e simbólicas. Assim, constituir-se-á em capital cultural. A escola, nesse processo, torna-se um mecanismo de exclusão, isso porque o currículo se baseia na cultura dominante, em que as crianças desta classe compreendem facilmente os códigos dessa cultura, por conviverem dentro dessa cultura; enquanto para os alunos das classes dominadas esse código torna-se indecifrável, estranho à sua realidade; e a consequência é que essas crianças das classes dominadas tendem a não ter bons resultados na escola,

as crianças e jovens das classes dominadas tem sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o círculo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem garantindo o processo de reprodução social. (*Ibidem*, 2015, p. 35).

Esse círculo apresenta uma crueldade sem precedente, à medida que sucumbe às práticas culturais das classes dominadas e estimula as práticas culturais da classe dominante a ser objeto de desejo e de verdade de uma suposta “cultura legítima”, que inevitavelmente leva os alunos pertencentes às classes dominadas à assumirem papéis subordinados e sem autenticidade de sua raiz e de sua história, tomando como parâmetro de alcance, a cultura “legítima e desejável”, intencionalmente provocada.

No entanto, vale esclarecermos que as análises de Bourdieu e Passeron (1970), *apud* Silva (2015), não consideram a cultura dominante como imprópria ou que achem ser necessário produzir um currículo específico da cultura dominada para a classe dominada, ao contrário, defendem um conceito de pedagogia racional em que a proposta pedagógica incide em defender uma pedagogia e um currículo que reproduzam na escola, para as crianças das classes dominadas, as condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família. Esse pensamento sofreu muitas críticas por incorrer no determinismo econômico e reproduzir a mesma linha de preconceito e sobreposição de uma cultura à outra.

O livro *Pedagogia do Oprimido*, concepção teórica freiriana de 1970 (FREIRE, 2002) constitui a base da teoria educacional crítica. Assim, Paulo Freire não poderia deixar de ser citado nessa discussão, embora deixemos claro que Freire não desenvolveu uma teoria sobre o currículo, mas, em outras teorias do autor, há uma discussão relacionada com teorias

frequentes de cunho propriamente curriculares. Com base mais filosófica, econômica e política, Paulo Freire fez crítica à escola tradicional de adultos em países subordinados na ordem mundial. Critica o currículo existente, denominando-o de educação bancária, por tratar o conhecimento como informações transferíveis do professor para o aluno tal qual acontece nas transações de depósito nas agências bancárias. Nesse sentido o conhecimento torna-se, segundo Silva:

Vazio, vazio, o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado de situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Na concepção bancária da educação, o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado à uma recepção passiva (*Ibidem*, 2015, p. 59).

Nessa perspectiva, para Freire, a educação deve ter sentido com raízes fincadas na situação existencial do educando, de modo que este possa estabelecer uma compreensão entre o meio, sua vida e as relações que ocorrem entre ambos por meio da intercomunicação e intersubjetividade num ato mais dialógico que apenas pedagógico. Segundo Paulo Freire,

Para o educador-bancário, na sua antidualogicidade, a pergunta, obviamente, não é o propósito do conteúdo do diálogo (...) Para o educador-educando, dialógico problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2002, p.83, 84).

Esse pensamento, em que o educador é educando ao mesmo tempo está longe de ser um currículo imposto, mas uma composição de elementos com a participação dos educandos na elaboração do currículo programático. A partir de temas geradores e de uma prática educativa problematizadora, educador e educando criam dialogicamente um conhecimento de mundo, bem diferente da limitada área de abrangência estabelecida nos currículos fundados na teoria tradicional.

3.3.4 Ainda no trajeto, uma pausa na teoria pós-crítica

A partir dos anos noventa, as certezas postas pela teoria crítica começam a ser provocadas pelas teorias pós-críticas que passam a substituir nas análises dos discursos, as categorias mais usuais da teoria crítica como a hegemonia, classe social, ideologia, poder, reprodução, por outras como,

Cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem. A ênfase no conhecimento escolar desvia-se para a cultura e, como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 8,9).

A teoria pós-crítica abrange teorias mais amplas na perspectiva de compreender as relações existentes na escola e, por conseguinte, na sociedade, que são frutos das relações que acontecem a partir da cultura, currículo e poder. Para isso, mergulha em diferentes teorias que, juntas formam essa discussão macro, chamada teorias pós-críticas. Aqui, pincelaremos um pouquinho sobre algumas delas para nos dar uma dimensão da profundidade que é essa discussão.

Obviamente não é esse o foco dessa pesquisa, mas falar e, acima de tudo, compreender sobre de currículo de Educação Infantil, exige de nós mesmos, uma fundamentação epistemológica, política e sociológica da questão. Esse conhecimento, notoriamente, nos ajuda a perceber com maior clareza todo restante da pesquisa. Assim, exporemos aqui algumas reflexões sobre o multiculturalismo que está no bojo dessa discussão pós-crítica.

Pensando, à primeira vista, sobre o significado do nome (multiculturalismo), este, nos leva a imaginar que o currículo multiculturalista é um espaço aberto para a vivência e a experiência de diferentes culturas, sem a supremacia de uma sobre quaisquer outras. Logo, de acordo com Silva, o multiculturalismo nasceu em países dominantes do norte e tem em sua essência, uma natural ambiguidade.

De um lado, é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais, pertencentes a diferentes países normalmente colonizados e dominados, que tiveram a sua cultura sucumbida e, de outro, pode “apaziguar” conflitos gerados por essa invasão de culturas exógenas dos países dominados nos países dominantes. As relações de dominação e poder não devem deixar de ser consideradas nesse contexto.

A dominação e subordinação de um povo de um país, traz consigo desequilíbrios em todas as áreas de abrangência e a cultura, aqui em particular, não poderia ser diferente. É notória e facilmente encontrada a devastação de culturas (normalmente dos países dominados), influências e adoções de outras culturas. Exemplo disso é o que tem ocorrido no Brasil, especialmente no Nordeste e porque não afunilar e chegar à Mossoró-RN, já que é o *locus* da presente pesquisa e que retrata uma realidade que se estende na grande maioria dos municípios do Estado.

Essa realidade é percebida sentida e presenciada nos mais diversos espaços produtores e reprodutores de cultura, quando jovens e crianças se distanciam a largos passos de suas raízes culturais, sejam estes costumes, valores ou mesmo apreciação musical. Poderíamos discorrer aqui sobre esses três elementos apontados com muita tranquilidade, mas creio ser suficiente mencionar apenas o último deles: O musical, que tem sido razão de preocupações de professores e pesquisadores. Não pela adoção de novas culturas, porque, dessa forma, também incorreria numa seara de juízo de valor de uma cultura sobre outra, mas pela esmagadora influência de culturas exógenas e a forma como essas vêm sendo absorvidas pelo público em questão. Por este, há um crescente sentimento de “ojeriza” às suas raízes, como ao xote, ao baião, ao repente, à cantoria, ao mesmo tempo em que se encantam e cantam os ritmos e músicas estadunidenses e de outros países, ou mesmo outras regiões brasileiras, que estão sendo introjetadas como superiores às culturas locais.

Isso também é possível identificar já na primeira infância, com o público da educação infantil, quando os pequenos são, desde a mais tenra idade, submetidos a ideias consumistas e globalizadas impostas pelo mercado³⁶.

Já é possível encontrar crianças que chegam às instituições de Educação Infantil desinteressadas àquilo que é proposto nos espaços educativos. Não queremos crer que seja de modo irreversível. Moreira e Silva em 2011, já chamava a atenção para a questão quando afirmaram:

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 implicados nas economias do afeto e do desejo utilizadas pela “cultura popular”, o currículo tem ficado solenemente indiferente a esse processo (p. 41, 42).

A socialização, as brincadeiras e as interações passam a ser muito mais que uma questão de currículo para as crianças, mas, uma possibilidade de prevenção de doenças da mente, do corpo e da alma dessas crianças, bem como, uma tentativa de vivenciar com elas práticas culturais que as tornem sujeitos ativos do processo e da história e que suas memórias posteriores sejam mais que uma tela retangular na mão ou na parede.

A partir dessa compreensão, podemos pegar emprestado as palavras de Silva (2015), e afirmar que “o multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da

³⁶ As crianças submetidas aos “encantos *Discovery kids*”, são robotizadas e despertadas, precocemente, ao consumo orquestralmente imposto pelo mercado e, com maior gravidade, se instala e corporifica como uma cultura “legítima, soberana e homogênea” para todas as crianças.

diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da antropologia” (SILVA, 2015, p.86).

As reflexões levantadas a partir dessa teoria nos levam à compreensão de que o currículo não pode ser hegemônico, visto que, quando posto nessa posição, necessariamente estar-se-á privilegiando uma cultura sobre outra, onde alguma ocupará a posição de legítima em detrimento da outra.

As relações de gênero e o feminismo também são teorias trazidas pelas teorias pós-críticas, por considerar que as teorias críticas do currículo limitaram suas análises sobre as desigualdades sociais a uma questão de conflitos de classes e hierarquias postas pelo capital. Desse modo, desconsideravam as razões causadoras de outras reproduções de desigualdades. O feminismo, por exemplo, apontava que as estruturas de poder da sociedade estavam alicerçadas não apenas no capitalismo, mas no “patriarquismo” que, segundo Silva (2015):

de acordo com essa teorização feminista, há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade (SILVA, 2015, p. 92).

Nesses termos, currículo também é um artefato de gênero com produções e relações deste. O feminismo tenta construir uma pedagogia solidária e cooperativa que rompa com alguns preceitos da teoria tradicional, como o individualismo e a competição. Uma perspectiva crítica do currículo, não poderia negligenciar jamais essa discussão. Assim como também não poderia negligenciar outras tantas questões igualmente relevantes.

Enquanto análise política e sociológica, a teoria pós-crítica do currículo abarca a discussão de poder e desigualdades presente na educação e no currículo, numa perspectiva muito mais abrangente que por um ângulo restrito à questões de classe social. As questões de identidade étnicas, raciais e sexuais, inexoravelmente, também fazem parte desse acervo teórico discursivo, que historicamente sempre se fizeram presentes nos currículos escolares de modo velado ou mais grave ainda, posto como uma representação de uma identidade inferiorizada, descontextualizada da história, dos contextos sociais e locais.

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas (*idem*, p. 101).

Isso ocorre porque o currículo é um espaço racial, bem definido de conhecimento, poder e identidade. Nessa abordagem teórica, as identidades raciais e étnicas precisam ser tratadas como uma questão história e política merecedora de questionamentos inerentes ao modo como estão sendo construídas dentro e fora das escolas a partir das representações difundidas nos diferentes espaços sociais, sejam os que educam e também aqueles que deseducam.

A autora Fanny Abramovich, no livro “Quem educa quem?”, chama a atenção para os estereótipos que homogeneizam a infância e que são construídos a partir de ornamentações descontextualizadas da realidade social e racial das crianças (ABRAMOVICH, 1985). É fundamental que os professores utilizem da sensibilidade e coerência quando forem ornamentar os espaços educativos, (especialmente aqui referindo-nos à Educação Infantil), de modo que esses espaços tenham sentido para a criança, que é o público daquele lugar.

Nessa linha de pensamento, as reflexões sobre a questão da identidade de gênero e de sexualidade também estão sujeitas a julgamentos ou representações postas pelo currículo, em que este traz uma verdade ou uma significância de alguém sobre outrem. Normalmente, os currículos tratam a questão de gênero como uma questão singularmente biológica, o que não dá conta dos contextos reais em que muitos alunos homossexuais (ou não) convivem. Tratar esse tema com tabu ou preconceitos mumificados, em nada ajuda a esclarecer e tornar as pessoas mais humanas, ao contrário, reforça e fossiliza a significação e representação de um estereótipo de pessoa “ideal e correto” sobre outrem “doente, pervertido”, numa relação explícita de poder e preconceito, supremacia e perpetuação da marginalização.

3.4 O CURRÍCULO: FERRAMENTAS PARA EDUCADORES E EDUCANDOS

Arroyo (2013) traz uma discussão muito interessante a respeito dos espaços em que os saberes dos docentes-trabalhadores e dos educandos (não) têm nos currículos.

O autor ressalta as riquíssimas experiências, os saberes advindos das vivências construídas nas bases culturais e sociais tanto dos educandos quanto dos educadores que se configuram como um acervo acumulado e que não é aproveitado nos territórios dos currículos. Por qual razão os saberes, as vivências, as histórias com sabores e dissabores da vida real e concreta de ambos (educandos e educadores) não entram nas páginas dos currículos a serem discutidos, refletidos, pensados e ensinados nas escolas? Se a infância, a

adolescência e os educadores não são percebidos como relevantes para o currículo, como então os educandos considerarão o valor da própria profissão docente? E como os docentes valorizarão as histórias e vivências das crianças se esses saberes não merecem o *status* de conhecimento em qualquer lugar do currículo?

Essas indagações inspiram outras indagações. Será que os professores têm ideia da “tamanho” da sua função social e que as suas histórias de vida e das comunidades de pertencimento que normalmente também são as dos educandos podem assumir o protagonismo dos currículos? Arroyo (2013) chama a atenção para o mal-entendido que há entre educandos e educadores, a falta de conhecimento entre si e que um tem do outro uma imagem irreal e ingênua da realidade. Sobre isso afirmou:

Em nome dessa inocência idealizada serão avaliados e sentenciados crianças, adolescentes e jovens que tão cedo foram obrigados a perdê-la. Como em nome de um imaginário heroico dos mestres e de seu trabalho serão avaliados e sentenciados de maneira desapiadada dos gestores, pela sociedade e pela mídia os profissionais atolados no realismo pesado da condição e do trabalho docente (ARROYO, 2013, p. 73).

É nessa linha de compreensão que Arroyo acredita que a inserção nos currículos dos saberes, das vivências e culturas, tanto dos educandos quanto dos educadores poderia desconstruir as imagens irreais de ambos e, à medida que forem se conhecendo e se autoconhecendo também, construir-se-á uma imagem mais respeitosa quanto à profissão docente. Esta, traz em seu DNA, o desprestígio e desvalorização também extensos aos pobres, que Arroyo chamou de coletivos populares, bem como a todos os serviços e demais instituições e profissionais de atendimentos à esses coletivos populares.

A desvalorização do magistério público como da escola pública reflete a desvalorização dos trabalhadores e a precarização do trato dos coletivos populares ao longo da nossa história (...) a maioria dos docentes das cadeiras de instrução pública no Império, depois na República vinham dos coletivos populares. A docência primária não foi uma profissão de disputa das elites. Uma tendência não interrompida nem agora em tempos democráticos (*Ibid*, p. 74).

Os preconceitos e a desvalorização subjacentes ao magistério têm a sua razão de existir na origem social e racial dos educadores que, em sua massa maior, são dos mesmos inferiores lócus de pertencimento dos educandos. Estes, integrantes por sua vez, dos coletivos populares historicamente desconsiderados da condição de cidadania e reduzidos à condição de subcidadãos e, por conseguinte, os professores em seus exercícios, à condição de

subprofissionais, segundo as palavras de Arroyo (2013). Desta feita, “não haveria” razão para considerar nos currículos a relevância dos saberes e vivências produzidas por tais sujeitos.

Os currículos são pensados e construídos distantes das vivências e experiências sociais e políticas de base. Dicotomizados entre a estrutura núcleo comum e parte diversificada, o primeiro é o que nos currículos é considerado saberes verdadeiros, e que todo educando deve tê-los. Já a parte diversificada é o oposto da comum. Não há tanta importância na condução desses saberes, tendo em vista a sua não obrigatoriedade e, por extensão, a sua genuína “desimportância”. Os saberes que os educandos levam para as salas de aula e de atividades, da sua história, da sua cultura, das suas vivências nas comunidades de pertencimento, tem se limitado a disparadores de rodas de conversas e estimuladores para reflexões que conduzem para os conhecimentos “legítimos” de base comum. A inferiorização dada aos saberes dos educandos tem estreita relação à inferiorização dada à escola pública, aos serviços prestados por ela e pelos seus respectivos profissionais. Consequentemente, a valorização dos profissionais está condicionada a superação das contradições, hierarquias e dicotomias presentes nas relações aqui refletidas e ditas dos coletivos populares e os docentes com os saberes vividos e sentidos por eles.

No entendimento de MOREIRA e SILVA (2011, p. 14), o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Como muito bem-posto, e longe de ser um instrumento técnico meramente orientador de procedimentos e métodos relacionados ao ensino ou ao conhecimento escolar, a discussão sobre o currículo como vimos, tem dimensões muito profundas e é dentro de uma perspectiva sociológica, política e epistemológica que adentraremos mais especificamente ao currículo da Educação Infantil com mais algumas considerações.

3.5 MIRANDO E APROXIMANDO A LUNETAS PARA AS DISCUSSÕES SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Moreira e Silva (2011), o currículo, é um “artefato social e cultural”. Isso quer dizer que o currículo está no cerne da transmissão do conhecimento social, nas relações de poder na transmissão e reprodução de interesses e visões que produzem identidades sociais e individuais. Portanto, pensar em currículo, especialmente quando se fala da criança pequena, é pensar num todo indissociável que ocorre no interior das instituições. Todas as ações conduzidas, especialmente pelos adultos, são ensináveis e, assim sendo, aprendidas

pelas crianças. Segundo Nóvoa (2017)³⁷, a criança, até os seis anos de idade, encontra-se na fase da genialidade, pois é curiosa, perceptiva e não tem medo de experimentar. Por essa razão, o currículo para essa faixa etária não pode se limitar a uma lista de conteúdos organizados em o quê/quando/como/onde/para quem e para quê ensiná-los. Currículo é movimento, é vida e ação, vivência e convivência, experiência no fazer a partir do saber e no vir a ser.

As DCNEI em seu art. 3º definem o currículo da Educação Infantil como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, CNE/CEB, 2009, p. 1).

Tal conceito apresenta uma abrangência das ações educativas feitas a partir das articulações e de sentido para as crianças. Nessa mesma linha de raciocínio, Salles e Faria (2012), expõe sua compreensão a respeito do currículo e assim o definem:

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

Segundo a compreensão das autoras citadas, o currículo é um dos componentes da proposta pedagógica e este componente precisa estar claro e explícito quanto às experiências a serem realizadas, definindo os objetivos, saberes, conhecimentos, valores e práticas promovedoras da educação e do cuidado com as crianças.

As novas DCNEI, diferentemente da primeira versão trouxe um artigo específico destacando as experiências que devem ser realizadas com as crianças pequenas. Segundo Salles e Faria, “pela primeira vez na história da Educação Infantil brasileira, um documento legal apresentou uma definição de currículo para as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade” (Salles e Faria, 2012 p.76). Desta feita, é salutar aqui expô-lo:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem

³⁷ Em palestra proferida no XIII EDUCERE (Curitiba, Agosto de 2017).

movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (Resolução N° 05, 2009).

Ao analisarmos e relacionarmos o artigo citado, em suas descrições das experiências que as práticas pedagógicas que compõem as propostas curriculares devem garantir, com as reflexões feitas mais acima sobre as DCNEI, é visível que, de um modo geral, os professores sentem dificuldade em figurar de forma prática os modos de como operacionalizar essas experiências. Somos frutos de uma “genealogia pedagógica” em que as experiências vividas na escola eram para a obediência em detrimento da autonomia sugerida acima. As experiências vividas na escola eram para o cerceamento dos movimentos em detrimento ao incentivo da vivência das múltiplas linguagens ou expressões corporais. As experiências vividas na escola não nos instigavam ao questionamento ou ao aflorar da curiosidade e da criticidade, tampouco a interação com os iguais e a diversidade tinham tamanho espaço, e menos ainda as brincadeiras. Estas quando realizadas, dependiam do estilo e da benevolência da professora, bem longe de ser uma atividade curricular sistematizada.

Nesses termos, pensar num currículo que não foi vivenciado pelo professor, nem tão pouco esse mesmo professor recebeu na Universidade uma formação específica que o preparasse para essa nova abordagem curricular, significa reconhecer as fragilidades na formação desse professor e da sua condição de se reconhecer como não preparado para a realização de tais propostas. Daí ser mais fácil, negar as DCNEI que não apresentam o “como fazer” e permanecer na zona de conforto utilizando os RCNEI que prescreve direitinho tal qual um receituário para o enfermo.

A permanência do discurso dos RCNEI deve-se ao fato de apresentarem um conceito de escola, de ensino, de conteúdo, de ação docente, muito próximo à compreensão tácita de escola convencional, ou seja, uma compreensão impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias (BARBOSA E RICHTER, 2015, p. 189).

A partir da crítica feita por Barbosa e Richter (2015), é oportuno dialogarmos sobre o que deve ser priorizado na educação de crianças pequenas? Barbosa e Richter, ao discorrerem sobre currículo e Educação Infantil, ressaltam alguns aspectos inerentes à cultura escolar e da função que o ensino institucionalizado ocupa na sociedade. Lembram-nos que na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996 “a ação pedagógica com crianças de 0 a 6 anos recebeu o nome de Educação Infantil com a intencionalidade de diferir do termo ensino, que antecedia as etapas Fundamental e Médio”. Essa denominação diferenciada não é à toa. Toda instituição de Educação Infantil seja ela de atendimento à creche ou à pré-escola, ou mesmo seja, a educação infantil funcionando em prédios escolares, como é muito comum encontrar, tem características diferenciadas, com peculiaridades e pormenores muito específicos e distintos da escola convencional com alunos do Fundamental ou Médio. Sobre isso afirmam,

Será um espaço que abriga ações educativas abrangentes, não apenas de conhecimentos sistematizados e organizados por áreas, mas também de saberes oriundos das práticas sociais, das culturas populares, das relações e interações, dos encontros que exigem a constituição de um tempo e um espaço de vida em comum no qual se possa compartilhar vivências sociais e pessoais. (BARBOSA e RICHTER 2015, p. 187)

Isso quer dizer que o campo de domínio do professor também deva ser ampliado quanto a isso. Ampliar as fronteiras educativas e pensar no alcance das esferas que, a todo vapor, circundam o cotidiano dos ambientes em que as crianças pequenas estão presentes. Garantir as especificidades inerentes à idade, aos modos de aprender, os conhecimentos a serem partilhados com elas são essenciais nesse processo. São ações de educação e de formação, muito além do que simplesmente ensinar.

Algumas dicotomias encontradas corriqueiramente nas práticas educativas com as crianças, como a desconsideração pelo movimento lúdico do corpo, a separação entre conteúdo e metodologias, entre aprendizagem das crianças e ação pedagógica dos professores, entre conteúdo escolar e cultura despertam, segundo Barbosa e Richter (2015, p. 190), para a necessidade de intensificar o debate sobre o currículo na educação infantil.

Afirmam as autoras supracitadas, ser importante ampliar o espectro da discussão e das interlocuções com o maior número de elementos e instrumentos teóricos, para dialogar sobre possibilidades e necessidades, contrastando-as com o conhecimento de modelos variados.

Uma questão apontada como pertinente à reflexão é a compartimentação das faixas etárias das crianças. As referidas autoras tomam as experiências realizadas na Itália como exemplo e relatam que, naquela localidade, as experiências são feitas com crianças de três a seis anos de idade e que os resultados das aprendizagens pela interação são bastante positivos. Destacam ainda a adoção da experiência italiana na organização curricular, por Campos de experiências e as áreas de conhecimentos introduzidas nestes. No entanto, chamam a atenção para um aspecto crucial que é o risco da fragmentação de conhecimentos que o cotidiano da escola começa a ser pensado. E alerta para o grande equívoco que a reflexão sobre currículo por áreas e/ou disciplinas pode cometer na educação infantil: priorizar os conteúdos.

A questão fundamental da discussão curricular na educação infantil é que o conhecimento acadêmico, o único que consegue ser visibilizado em um currículo por área ou mesmo por campos de experiência, ganha grande relevância. Algumas vezes o professor encanta-se tanto pelos conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, hierarquizados, ocidentais e racionais que seu olhar acaba se voltando apenas para eles, abandonando o olhar para as crianças, para o grupo, para o fluxo de vida que transcorre. (BARBOSA e RICHTER, 2015, p. 194).

Em outras palavras, é a perpetuação das práticas já conhecidas e de que nada adianta mudar nomes e títulos, se as lentes do professor continuam foscas quando miradas para a criança. Oliveira (2010) ressalta que o planejamento curricular para creches e pré-escolas, precisa romper com o confinamento das perspectivas infantis, dentro de um campo controlado pelo adulto, que impõe às crianças, tarefas mecanizadas e sem sentido para elas.

Um currículo para crianças pequenas exige a sensibilidade do adulto para ver, perceber e sentir as experiências culturais na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, e que possa, a partir delas, construir novas referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado das coisas e do mundo e suas relações

com eles, sem ignorar a dinâmica da sensibilidade do corpo, as relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, o encantamento, a curiosidade, a beleza, e o cuidado consigo e com o outro.

Assim, nas palavras de Oliveira,

O currículo não pode ser entendido como um plano individual predeterminado. É um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o “aqui-agora” de cada situação educativa. Ocorre com base na análise dessa situação, no estabelecimento de metas e de prioridades, no levantamento de recursos, na definição de etapas e atividades básicas, na reconstrução do projeto na interação (*inter-ação*) com as crianças, na verificação de aspectos do seu comportamento que se vão modificando no decorrer do processo. Envolve sensibilidade e uma visão de criança como alguém competente e com direitos próprios (Oliveira, 2010, p. 183).

Portanto, é preciso considerar o que é significativo para a criança num processo integrado de vivências do seu cotidiano, das professoras, dos pais e da comunidade, num projeto coletivo em que o currículo se constitua como legítimo e particularmente interessante para a criança. Os tempos em que ocorrem as vivências e experiências com as crianças precisam ser observados e respeitados, eliminando a ociosidade e tempos de espera. Os espaços também devem ser cuidadosamente organizados, acolhedores, atrativos e aconchegantes, com diferentes materiais disponibilizados para as crianças e que favoreçam as relações interpessoais que ocorrem dentro da instituição. Crianças precisam se relacionar entre si e com adultos. Vivenciarem e experienciarem brincadeiras, descobertas, exploração de objetos de conhecimentos e de diferentes culturas, texturas ou matéria-prima, serem encharcadas de afeto, fantasia e faz de contas, ludicidade e liberdade nas suas diferentes linguagens e situações, que materializam o currículo como lugar de produção de cultura e de práticas sociais significativas e de sentido para as crianças em sua primeira infância.

A Base Nacional Comum Curricular entra no cenário das proposições pedagógicas intencionando se constituir como uma referência inovadora e de inovação trazendo os campos de experiências, direitos e objetivos de aprendizagem. Tal intencionalidade merece atenção e reflexão, o que nos propusemos a levantar no próximo ponto deste capítulo.

3.5.1 A Base Nacional Comum Curricular: uma promessa para a resignificação dos currículos da Educação Infantil (?)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, que referenciará os sistemas de ensino na elaboração de seus currículos, constituindo-se num instrumento de gestão pedagógica das redes.

Trata-se de um documento que nasceu num processo de construção coletiva e democrática, com ampla participação dos educadores, organizações, instituições, entidades representativas, conselhos, redes públicas e privadas e sociedade civil de um modo geral³⁸. Todo envolvimento para a construção da BNCC justificou-se por se configurar num documento previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e no Plano Nacional de Educação.

3.5.2 Concordâncias e dissonâncias em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

As discussões sobre a construção de uma base para a educação básica esquentaram (e ainda esquentam) debates, ânimos e humores de muitas mesas redondas, acadêmicos e intelectuais da área da educação brasileira. Se considerarmos a dimensão geográfica e a diversidade social e cultural existente no Brasil, é perfeitamente saudável, natural e previsível as preocupações, discordâncias e embates sobre o assunto. Cada uma com suas especificidades epistemológicas e filosóficas sinalizam para a fundamentação (ou deveriam fundamentar) das concepções pedagógicas e políticas que sustentam a base.

É um documento exigido pelo Plano Nacional de Educação (PNE), uma vez que dentre as 20 metas estabelecidas pelo PNE³⁹, quatro delas tratam da BNCC.

Essa intenção política se revelou mais incisivamente em 2016, quando os envolvidos no projeto da construção da base difundiam enfaticamente processos e mecanismos de participação democrática a partir de ampla divulgação de reuniões setorializadas, com representações de entidades, consultas públicas e contribuições através do portal do Ministério da Educação.

³⁸ Referimo-nos aqui, à construção da BNCC na fase da primeira e segunda versão, quando acompanhamos e participamos de Fóruns e reuniões setoriais sobre essa construção.

³⁹ Ver Lei Federal nº 13.005.

Concomitantes a esse processo, lá do lado oposto, nasciam inúmeras críticas quanto a sua estrutura e até mesmo ao processo da sua construção sobre aquilo que os autores da base consideravam pontos fortes, como o acesso irrestrito ao portal com o intuito de colher sugestões de cidadãos comuns, educadores, entidades e representações sociais que se constituíam e se consolidavam. Inês Barbosa de Oliveira⁴⁰, afirmou ser humanamente impossível uma equipe composta por tão poucos membros⁴¹ ter a capacidade de analisar e acatar milhões de contribuições feitas no portal. Ainda ressaltou que a base tem caráter conteudista, que não representa o currículo em sua plenitude, por se tratar de um exemplar fragmentado e empobrecido de uma listagem de conteúdos, caracterizando-se como um “currículo mínimo castrador, antiplural e antidemocrático” ao passo em que, segundo ela, retira a autonomia dos sistemas de ensino, das escolas e dos profissionais da educação. Associado a isso, há fortes críticas à base quanto as suas concepções políticas e ideológicas, que a acusam está imbuída de intenções muito mais comprometidas com as questões mercadológicas do que com as questões sociais.

O XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (XXIII EPEN) realizado no Piauí também em 2016, em uma mesa redonda compartilhada por Márcia Gurgel (UFRN), Márcia Ângela Aguiar (UFPE), Maria do Socorro Silva (UFCG), discutindo a temática “Base Nacional Comum Curricular: por que, para quê, para quem?” As discussões chamavam a atenção para a necessidade de estranharmos a ênfase exagerada dada à base como se esta fosse a panaceia, desconsiderando toda uma produção existente composta de muitas produções e pesquisas já realizadas. Argumentavam as debatedoras, que, no Brasil, há diretrizes para todas as etapas de ensino e, portanto, não cabia a ideia de que tudo começaria a partir da base, como se não houvesse nada antes dela. Nessa linha de discussão, as críticas na mesa redonda se construíram num ritual de indagações sobre as concepções e interesses da base, pois se argumentou que as questões em volta da base transformaram-se em duas questões polêmicas: a presença ou ausência de conteúdo, minimizando as discussões da última década que abordava o direito à educação como formação do ser humano e a base reduz o discurso ao direito de aprendizagem numa visão cognitivista do indivíduo e não do sujeito social. Havia certo consenso entre Márcia Ângela Aguiar (UFPE) e Maria do Socorro Silva (UFCG), debatedoras da mesa, na afirmativa de que o Ministério da Educação (MEC) recebeu assessorias de fundações e grupos ligados à lógica empresarial e que as secretarias

⁴⁰ Professora Dra. da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

⁴¹ Em palestra proferida no Seminário Interinstitucional UERN/UERJ em 26 e 27 de outubro de 2016, Barbosa afirmou que a composição da comissão possuía menos de vinte membros.

SASE e SECADI, que foram aguerridamente contra essa prática, foram penalizadas sendo excluídas desse processo.

Essas são algumas das muitas reflexões e contrapontos arremessados à Base de cunho generalizado, sem fazer menção às particularidades da Educação Infantil, que é na verdade o nosso foco e, portanto, o que nos interessa captar. Como dissemos, as percepções apontadas acima tratam de um olhar visto sob um ângulo e uma ótica diferente dos que se posicionavam “ao oeste” dessa questão.

3.5.3 A Educação Infantil na BNCC: uma visão extraída do “Oeste”!

No que tange à Educação Infantil, a Base busca consolidar as conquistas das Diretrizes, ressaltando os direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista a equidade entre as crianças brasileiras e a garantia do direito à cidadania. A estrutura organizacional do documento da BNCC define, de forma simples, clara e objetiva os campos de experiências, direitos de aprendizagem e objetivos de aprendizagens. Ao referir-se a isso, Kishimoto (2016, p. 14) declarou:

Um currículo baseado na experiência, como o proposto pelas DCNEI, que cobre amplo campo de experiências, que se vincula à diversidade de conteúdos para aprendizagem, requer a intencionalidade do ambiente educativo, que se viabiliza quando dispõe de opções às crianças e possibilidades para exploração individual ou coletiva, de ambientes educativos internos e externos, carregados de ações interativas, enriquecidas pela materialidade de mobiliários, materiais e brinquedos, além de parques dotados de multissensorialidade (*Ibid*).

Impõe acrescentar ainda, ancorada nos dizeres de Kishimoto (2016), que as crianças, nos campos de experiência, ampliam o seu imaginário e assumem com autonomia suas representações simbólicas nos ambientes a elas disponibilizados. Além disso, afirma a autora:

Ambientes educativos com livros, materiais gráficos e de artes visuais e plásticas, fantasias e adereços de profissões do mundo do trabalho e dos personagens do mundo fantástico, materiais tecnológicos e científicos, brinquedos para uso individual e coletivo, materiais de construção, jogos e brinquedos, que se transformam em lugares de aprendizagem, de exploração e investigação, de imaginação, de encantamento, de convívio social, de amizades, de conflitos, de cooperação e produção de cenários, são fontes de inspiração de símbolos significativos (KISHIMOTO, 2016, p. 14).

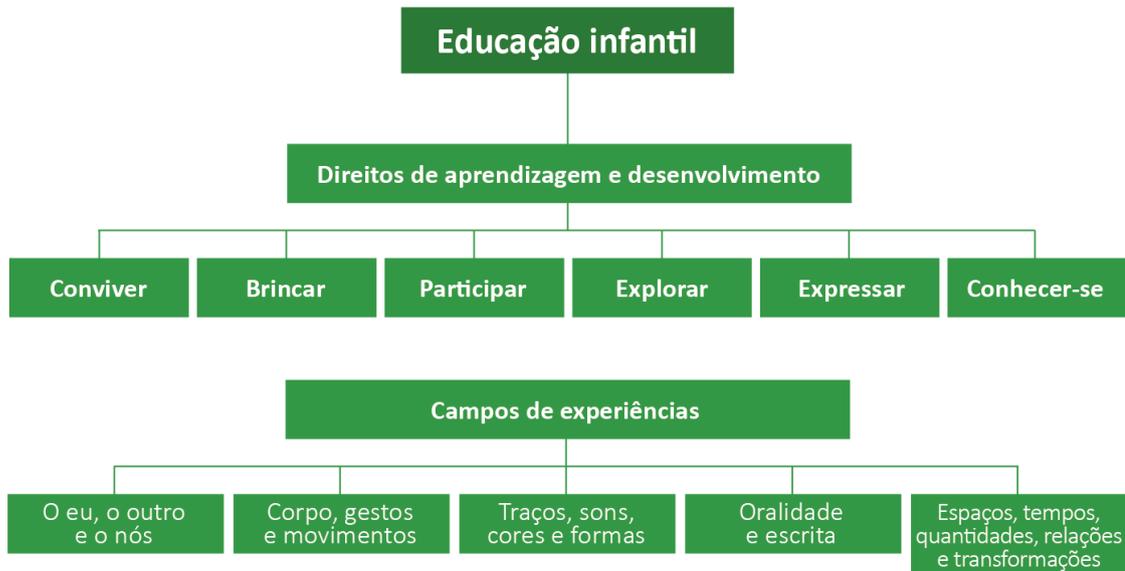
Nessa linha de pensamento, em que as experiências vividas com as crianças precisam ser ricas de possibilidades de exploração, a autora supracitada busca referência nos estudos de Dewey (1967) para ressaltar a importância dos campos de experiência:

[...] criticava escolas que fixavam sua atenção na importância das matérias do programa, quando comparadas com o conteúdo da experiência da própria criança. Tais escolas deixavam de lado a vida da criança, as particularidades individuais, as fantasias e as experiências pessoais da criança, subordinando a vida e a experiência da criança ao programa, transformando estudo em fadiga e lição em tarefa (DEWEY, *apud* KISHIMOTO, 2016, p. 5).

Nessa afirmativa, é perceptível as expectativas geradas em torno das práticas educativas a partir dos campos de experiência que abrem uma infinidade de possibilidades de inovação e renovação da práxis. Isso se torna ainda mais compreensível quando partimos do consenso de que a educação é um processo criativo estabelecido em diferentes âmbitos, seja na linguagem, nas interações ou nas brincadeiras. A partir delas (brincadeiras), “podemos melhorar a qualidade criativa do processo educativo, já que a criatividade pode ser desenvolvida por todos e favorece o aspecto lúdico e o entendimento profundo das coisas” (SÁTIRO, 2012, p. 58).

A Imagem 04 contém o fluxograma representativo da organização curricular e nos orienta para a ampliação do entendimento quanto ao fluxograma da organização curricular da BNCC.

Imagem 04- Fluxograma da Organização Curricular da BNCC



Fonte: Imagem disponível no www.bncc-base-nacional-comum-curricular-ed-infantil.

Associados aos campos de experiências, para resguardar as formas pelas quais bebês e crianças aprendem e constroem significações sobre si, os outros e o mundo social e natural, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento foram lançados na base, conforme mostra o fluxograma: CONVIVER (com outras crianças e adultos); BRINCAR (cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros); PARTICIPAR (ativamente, junto aos adultos e outras crianças); EXPLORAR (movimentos, gestos, sons, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza); EXPRESSAR (como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens) e por fim, CONHECER-SE (e construir sua identidade pessoal, social e cultural). Os campos de experiências têm os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos de faixas etárias: zero a 1 ano e 6 meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Os objetivos promovem e acolhem as situações e as experiências concretas do cotidiano das crianças, vivências e saberes que trazem da sua casa, da sua comunidade, da sua cultura e da sua história de vida, que mesmo tenra, existe. Fundamentados nas DCNEI, a denominação dos campos de experiências foi escolhida considerando os saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados para a criança. Abaixo os cinco campos de experiências com um pequeno resumo extraído do próprio documento da BNCC:

Primeiro campo de experiências: O EU, O OUTRO E O NÓS.

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos e percepções sobre si, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participa de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem a sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, no contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas, que geralmente ocorre na educação infantil, é preciso criar oportunidades para as crianças ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizarem sua identidade, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017, p.38).

Endossamos esse texto com um ponto de vista por deveras pertinente defendido por Ferraz (2016, p.1), quando defende a interação das crianças por ser um componente na formação da sua postura ética no convívio em sociedade. A autora preocupa-se e defende o convívio em grupo, o contato pessoal caloroso que as máquinas vêm ocupando e diz: “Quando favorecemos situações de interação no ambiente escolar estamos favorecendo a aprendizagem das crianças em conviver com outros iguais gostando desta relação, respeitando e valorizando as diferenças, resolvendo e respeitando os conflitos gerados por esta interação.” Associados a esse pensamento, está a formação de valores importantes como a cooperação, respeito ao próximo, colocar-se no lugar do outro e a capacidade de estabelecer parcerias.

Segundo campo de experiências: Corpo, Gestos e Movimentos:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. (BRASIL, 2017, p. 37).

Parafraseando Jalles (2011), o corpo é a linguagem primeira da criança. Por meio dele, ela se expressa e comunica-se num elo entre corpo, emoção e linguagem. Os gestos expressos no olhar, na mímica com o corpo e nas caretinhas, assim como nos movimentos de: sentar, saltar, correr, dar cambalhotas, ou mesmo a dança e as imitações, nas brincadeiras de faz de conta, são expressões emancipatórias da liberdade e da autonomia.

Terceiro Campo de experiências: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. (BRASIL, *Ibid*).

A importância desse campo de experiência está em propiciar às crianças, na mais tenra idade, a estimulação pelo fazer artístico. É fundamental o contato com as manifestações artísticas e culturais, sejam do bairro, da cidade ou mesmo universais, pois as experiências com as múltiplas linguagens artísticas na infância colaboram na fruição do potencial criativo e recriador de novas experiências e conceitos. Sobre este aspecto, Jalles (2011) afirma:

O fazer artístico possibilita desenvolver um projeto próprio de criação. De maneira geral, não deve estar baseado na simples imitação de modelos propostos, mas no desenvolvimento da criatividade do aprendiz, dando plena expansão à sua expressividade nas mais diversas linguagens. Deve enfatizar o exercício das faculdades de percepção, fantasia e imaginação criadora do aluno. (*Id*, p. 28).

Reafirmamos que entre traços, sons, cores e formas, as crianças desenvolvem a sensibilidade e, num misto com outras aprendizagens, encontra sentidos e significados das coisas.

O quarto campo de experiências: Oralidade e escrita:

A Educação Infantil é a etapa em que as crianças estão se apropriando da língua oral e, por meio de variadas situações nas quais podem falar e ouvir, vão ampliando e enriquecendo seus recursos de expressão e de compreensão, seu vocabulário, o que possibilita a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. Ouvir a leitura de textos pelo professor é uma das possibilidades mais ricas de desenvolvimento da oralidade, pelo incentivo à escuta atenta, pela formulação de perguntas e respostas, de questionamentos, pelo convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas, além de se constituir em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita. (BRASIL, 2017, p.38).

Desde bebês, as crianças brincam com a sonoridade linguística. A diversidade de experiências propiciada às crianças, que envolve a escuta e a linguagem é determinante para a ampliação do repertório literário, comunicativo e imaginário. No que refere especificamente à escrita, Brandão e Leal (2011, p. 30) afirmam que, por ser infantil, não precisa ser menos sistemático. “Ser sistemático não significa, portanto, ser enfadonho, repetitivo ou mecânico. A sistematicidade tem a ver com planejamento, com organização do tempo pedagógico, com intencionalidade”. Assim, a clareza na definição das intenções pedagógicas, nos planos, podem colaborar para a negação da mecanização da escrita ou mesmo da repetição robotizada de sons e de grafemas sem significados.

Quinto campo de experiências: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. (BRASIL, 2017, p. 38).

É perceptível a partir do exposto nesse campo, que as proposições de experimentos e vivências ultrapassam a decodificação de conceitos da matemática e das ciências; mas, julga ser possível aprendê-los numa outra perspectiva, imbuída de prazer, sentido e significados para dentro e fora da UEI.

Os recortes e exposições acima, a respeito dos campos de experiência, mostram possibilidades de interação das crianças com outras pessoas de diferentes idades, com objetos e situações diversas, em que, no processo, a criança consiga atribuir um sentido pessoal, uma significação a partir da mediação da professora e da bagagem experiencial e cultural que ela possui.

Contudo, nada disso é garantia na melhoria da aprendizagem e desenvolvimento da criança, sem que o professor, enquanto sujeito mediador das aprendizagens, compreenda a proposta da BNCC na sua prática pedagógica. Isso se configura em um desafio a ser vencido. Ao refletir sobre os desafios da Educação Infantil na BNCC, Oliveira (2016) assim se expressou:

O maior desafio é construir com as equipes escolares uma visão de planejamento pedagógico que considere principalmente o modo de a criança ser, aprender e desenvolver-se, em vez de pensar em definição prévia de conteúdos a serem dominados, muitas vezes de forma mecânica, pelas crianças por meio de atividades descontextualizadas das experiências infantis (*Id.*, s/p).

É preciso romper com velhos paradigmas impregnados no planejamento e nas concepções que envolvem a compreensão dos modos de como a criança interage, se interessa e se envolve com e pelo objeto de conhecimento e com seus pares. É possível inferirmos que esse envolvimento mútuo e múltiplo entre os campos, as relações e as pessoas são essenciais, pois sem esse entendimento, sem essa incorporação teórica na alma, nas entranhas da ação docente, a esperança posta numa promessa, relacionada às contribuições para a atuação dos professores na perspectiva da melhoria da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, se tornará em desesperança e a BNCC será apenas mais um documento bonito nas estantes das nossas UEI.

3.5.4 Outros contrapontos do percurso!

É importante recordarmos que conforme estabelecido no Plano Nacional de Educação, a BNCC deveria ter entrado em vigência em junho de 2016. No entanto, os acontecimentos políticos e sociais do Brasil em contexto nacional, desviaram o curso da história política e educacional do país⁴².

Depois de muitos embates e debates a respeito desse novo cenário educacional e político que se construiu de modo obrigatório, a terceira versão foi apresentada em abril de 2017 e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para ser submetida ao parecer final.

⁴² Após o golpe que impeachtmou a Presidenta Dilma, o deputado federal Rogério Marinho (PSDB) com o apoio da bancada governista apresentou um Projeto de Lei (PL 4486) defendendo que a BNCC deveria ser submetida a uma nova revisão feita pelo Congresso Nacional, antes de sua implantação.

A terceira versão apresentada em seis de abril de 2017 foi visivelmente alterada nos aspectos quantitativos, visto que teve uma redução em média 50% do seu volume de páginas, bem como nos aspectos qualitativos, como a retirada do Ensino Médio e o enxugamento de preâmbulos e orientações de um modo geral. No tocante à Educação Infantil, o protótipo da segunda versão foi significativamente mantido na estrutura composta dos direitos de aprendizagens, campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Com uma redução de dez páginas claramente alterado nos prelúdios que o caracterizava como um documento dialogal e informativo do exposto nas DCNEI. Sofreu alterações nas nomenclaturas nos subgrupos etários e no Campo de Experiência Escuta, fala, linguagem e pensamento, que foi substituído por Oralidade e escrita, e por essa razão gerou preocupações com as intenções ideológicas e pedagógicas dessa alteração. Em entrevista ao Fundo Juntos pela Educação⁴³, a professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e especialista que integrou a equipe que participou da elaboração da primeira e segunda versão da BNCC, declarou que a ênfase na oralidade e escrita “contraria uma discussão já consolidada em âmbito internacional, no sentido da ideia de valorização dos direitos das crianças e não apenas em termos de uma visão de escolarização”. Nesses termos, a preocupação centra-se na compreensão de que a vivência da infância, em seus aspectos peculiares, deve estar sobreposta à ideia de assimilação de conteúdos curriculares.

Em 15 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação aprovou o texto da BNCC com vinte votos favoráveis e três contrários. O texto final suprimiu, além dos pontos já citados acima, também as orientações sobre identidade de gênero e orientação sexual. O Ensino Religioso ganha diretriz inerente ao que o deve ser ensinado do 1º ao 9º ano; e o ciclo de alfabetização que antes era do 1º ao 3º ano, agora passa a ser do 1º ao 2º ano.

Segundo o presidente da comissão da BNCC, Cesar Callegari, as redes e as escolas precisam fazer as adequações necessárias aos seus currículos, pois, segundo ele, a “Base não é currículo, é um conjunto de referenciais sobre os quais o processo crítico e criativo das escolas vai elaborar seu processo curricular”.⁴⁴ Segundo a reportagem veiculada nos mais acessíveis e acessáveis portais de notícias, na mesma reunião, um dos conselheiros lembrou que “A Base não é um currículo mínimo. (...) a função da escola não é a de copiar e colar a

⁴³ <http://juntospelaeducacao.com.br/educacao-infantil-na-nova-versao-da-base-nacional-comum-curricular/> publicada em 26/04/2017.

⁴⁴ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada-em-conselho.ghtml> publicada em 15/12/2017.

Base”, tendo em vista a vigência do que está exposto na LDB sobre a determinação e responsabilidade das escolas em elaborarem seus currículos.

Fiquemos nós com as reflexões em torno da Base e da resignificação que ela pode dar aos currículos da Educação Infantil. Até 2020, que é o prazo final para a implementação da Base, resta-nos as perspectivas e expectativas em relação aos trâmites necessários para que as escolas e unidades de educação infantil e, especialmente os professores e professoras, estejam preparados para implementação da BNCC.

4. DO CREPÚSCULO À LUZ: A INVESTIGAÇÃO ACENDE, CLAREIA E REFLETE UM OUTRO CENÁRIO

...Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não pára
Não pára, não, não pára...
(Cazuza/Arnaldo Brandão)

Estamos em um tempo de velocidades e de mudanças constantes. Tempos de descartáveis, tempos de que o que foi feito ou pensando ontem, talvez já não sirva mais para

hoje, a música, a roupa, a decoração, os valores aprendidos e apreendidos de geração a geração, já não têm mais a durabilidade de outrora. De fato, os museus estão cheinhos de novidades. A escola, e aqui, mais especificamente o currículo da Educação Infantil, também tem passado por mudanças, não somente no quesito conceitual, mas especialmente no quesito conceitual. Rever as concepções que subjazem as práticas de Educação Infantil, muitas vezes pré-históricas ou até fossilizadas, sobre o cotidiano das creches e pré-escolas, tem sido uma necessidade premente de definir propostas que sejam educativas e educadoras para as crianças pequenas desse novo tempo.

Está obsoleto o pensar as práticas pedagógicas de Educação Infantil sustentadas em atividades mecânicas baseadas apenas na repetição de sons e reprodução de exercícios de coordenação motora. As tvs, os tabletes e os *yuotubers*, que estão dentro das nossas casas e das casas de muitas crianças, estão instruindo as nossas crianças, num processo de formação e deformação, veloz e feroz que ganham espaços cada vez maiores e com crianças cada vez menores.

Repensar os currículos de Educação Infantil, sua função social e política, seus princípios, atividades, discursos e orientações didáticas é muito mais que apenas zelar pela qualidade do que se oferta à criança; é muito mais que querer e reconhecer que os tempos atuais merecem práticas educativas mais criativas e mais desafiadoras; é prezar pela legitimidade da profissão docente e imaculá-la de quaisquer tentativas de comparação ou diminuição de sua incomensurável importância. Claro que não é esse o foco dessa discussão, mas são pontos que se interligam e nos fazem refletir sobre a cadência natural da profissão, do professor, do processo educativo entre educando e educador.

São pormenores que, ao serem explorados, significados e ressignificados, dão sustentação ao novo “agir”. E é em busca de respostas a estas e outras questões que apresentamos os pormenores vivenciados na coleta de dados dessa investigação. As falas das professoras obtidas por meio do questionário, das entrevistas, das vivências partilhadas nas formações realizadas com elas e do seminário final, acendem um farol em direção aonde se posiciona a ação da professora no cenário de mudanças e a partir de quais conhecimentos a professora atua nesse cenário.

4.1 CAMINHOS PARA NOVOS SABERES: A FORMAÇÃO 1

A primeira formação realizada com os sujeitos da pesquisa aconteceu no dia oito de abril de 2017, logo após a realização do pré-teste. Apresentamos, em uma linha do tempo, os

principais documentos legais que respaldam e fundamentam a Educação Infantil brasileira, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), até a BNCC que, à época estava em construção, fase de ajustes pós segunda versão. No entanto, o foco da nossa fala foi no documento em vigência de maior relevância para a Educação Infantil, que são as DCNEI de 2010, a partir da Resolução N° 05 de 17 de dezembro de 2009.

O momento dessa primeira formação foi de contínuo movimento entre exposição escuta e diálogo, cujo registro pode ser visualizado através das figuras de um a seis (8 a 13).



A figura 5 apresenta o ambiente organizado previamente, pronto para receber as professoras das UEI convidadas. Em cada cadeira havia um afago, no chão havia o tapete sensorial e, no birô, recursos diversos para ilustração e exemplificação da nossa fala. A figura 6 mostra o momento em que estamos apresentando a intencionalidade da nossa pesquisa, a sua relevância e ao mesmo tempo convidando as professoras presentes a responderem o pré-teste, bem como apresentamos a pauta da formação que seria por nós ministrada, bem como foi explicado a ponte entre a intenção da pesquisa e o pré-teste com a formação em pauta. Na figura 7, as professoras estão respondendo ao pré-teste e na figura 8, já visivelmente mais relaxadas, começam a interagir com a formação. As figuras 9 e 10 mostram as equipes de duas UEI diferentes que participaram do encontro e foram certificados pela participação.

No campo conceitual do documento, discutimos os objetivos, as definições, as concepções, princípios, propostas, práticas e avaliação. Embora tratasse de uma formação de cunho teórico, foi possível realizar um encontro bastante interativo, com “perguntinhas” surpresas que chegavam até elas sobre as práticas à luz do que estávamos discutindo.

As tensões despertadas no pré-teste foram, no decorrer do encontro, substituídas por curiosidades, descontração e muita conversa sobre os conceitos, as crenças e os equívocos cometidos no percurso das práticas pedagógicas.

O encontro de formação desequilibrou saberes antigos e incitou a pergunta inevitável: “e agora, o que e como devemos trabalhar?”

Notoriamente, é a prática do fazer cotidiano que preocupa os professores. Como abrir mão daquilo que lhe condecora “o mestre” perante a comunidade? O anúncio e convite para o segundo encontro de formação foi inevitável. Havia ali dúvidas, anseios, receios, mas também desejos de enfrentar aquilo que seduz e assombra ao mesmo tempo. O novo. O aprender de novo sobre um tal saber que, de certa forma, vem negar os saberes já existentes que naturalmente e por essa razão é comumente indesejado. Depois do convite à participação de um novo encontro de formação mais específico dos fazeres à luz do que teoricamente foi discutido causou entre as professoras presentes curiosidade e inquietação e a certeza da necessidade esse construir novos saberes, desconstruir saberes velhos para poder se aproximar de um novo significado das práticas cotidianas.

4.2 É NA FALA QUE A GENTE SE ENTENDE: A ENTREVISTA INDIVIDUAL

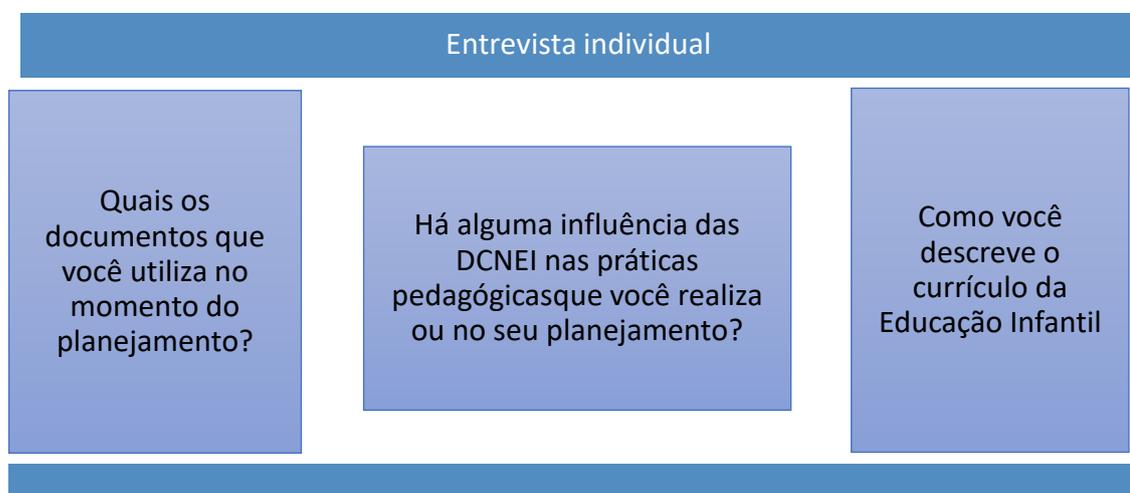
No movimento da exposição da realidade apreendida avançamos na contemplação das falas dos sujeitos que participaram da pesquisa e estabelecemos contínua articulação com

as evidências já denotadas nos capítulos anteriores dessa dissertação sobre o objeto da investigação, como sendo: “currículo da educação infantil”, que se configura como a categoria temática geradora.

Para elucidarmos a pergunta problema que motivou a nossa investigação, realizamos, além de toda a trajetória já descrita, entrevistas individuais e semiestruturadas com cada uma das professoras pesquisadas, realizadas no mês de junho de 2017.

Para o alcance de nossas pretensões, utilizamos a entrevista individual semiestruturada que tinha como núcleo, três perguntas fundamentais:

Imagem 5: Roteiro da entrevista individual



As perguntas foram elaboradas a partir das respostas colhidas no pré-teste. A ideia era extrair das professoras, elementos que pudessem nos apontar pistas sobre aquilo que elas sabiam, o que faziam e o que as inquietavam, de modo que nos fizesse perceber qual o melhor tipo de procedimento metodológico a ser desenvolvido com elas.

Basicamente, dentre as três perguntas feitas, duas delas foram as mesmas no pré-teste.

Por ser as entrevistas semiestruturadas, em alguns momentos, foi necessário refazermos a pergunta de modo que as entrevistadas se sentissem esclarecidas e mais à vontade para respondê-las.

Para explicarmos as falas das professoras recorreremos a Bardin (2016), que discute a análise de conteúdo para esclarecer o trato com a materialidade linguística e estabelece categorias para a sua interpretação.

De acordo com Bardin (2016, p. 50), “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. (...) é uma busca de outras realidades por meio das mensagens”.

A autora esclarece que essa técnica de análise foi e ainda é utilizada no campo das ciências humanas e tem um alto índice de precisão em seus resultados. Foi muito utilizada pelos Estados Unidos no período da segunda guerra mundial para desvelarem conflitos políticos e descobrir os segredos e estratégias de ataque dos países inimigos, pois como bem coloca a autora,

É um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2016, p. 37).

Desse modo, a autora destaca que a análise de conteúdo é um método de base empírica e sua adequação vai depender do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo.

Metodologicamente, Bardin (2016) afirma que “a sutileza dos métodos de análise de conteúdo, corresponde aos seguintes objetivos: a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura” (p. 35). Ou seja, quando procura dar sustentação a um ponto de vista pessoal de modo que ele seja visto e generalizável a outros olhares e também por apresentar elementos de significações presentes no discurso que dão a pertinência e elevam a sua compreensão.

Dentro dessa mesma abordagem, Bogdan e Biklen (1994, p. 221), utilizaram o termo categorias de codificação e expressaram: “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu”.

Nessa direção, organizamos as falas das professoras em quadros e deles tentamos extrair, com o maior grau de fidedignidade e de precisão, a compreensão das falas dos sujeitos da pesquisa, à luz dos referenciais teóricos que embasaram as análises das respostas coletadas, que estão sintetizadas nos quadros quinze, dezesseis e dezessete e dezoito (15, 16 e 17).

Quadro 15: Síntese das falas dos sujeitos sobre os documentos utilizados na prática curricular cotidiana

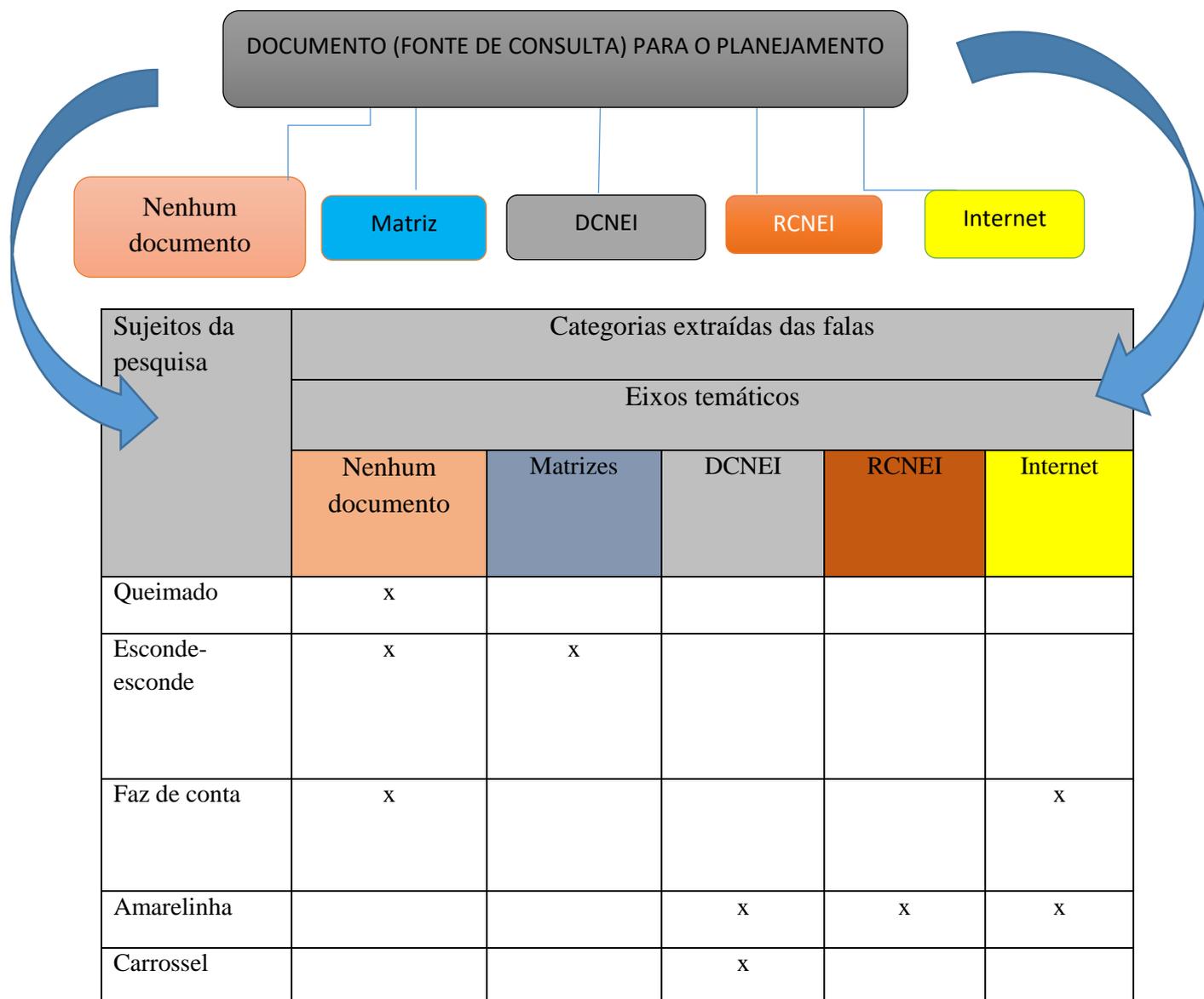
Pergunta 1	Sujeitos	Respostas
------------	----------	-----------

<p>No cotidiano, quando você vai elaborar o seu planejamento, em quais documentos você utiliza diretamente para consulta? O seu planejamento é fundamentado em algum documento?</p>	<p>Queimado</p>	<p>Sinceramente, geralmente eu não pego nada, nenhum documento assim... Não vou pegar, pensar nas DCNEI, ou pensar no plano político pedagógico da escola, da UEI, né? Não pego ele, assim, para fazer o planejamento diário não. Mas quando a gente senta para fazer um planejamento mais abrangente, o planejamento do mês ou de um projeto que a gente está elaborando, aí sim, a gente procura ver o que é que o projeto político-pedagógico, diz aí se baseia nos objetivos que temos desse mês.</p>
	<p>Esconde-esconde</p>	<p>Matrizes... que chama. Pronto aí ali eu vou dando uma olhada e vou elaborando meu planejamento, às vezes eu marco assim... primeiro bimestre, segundo bimestre. Mas direto assim, como deveria estar, confesso que não.</p>
	<p>Faz de conta</p>	<p>Para falar bem a verdade, sim, claro que a gente tem o conhecimento dos documentos e se baseia em alguns. Mas na hora de planejar em si, eu não coloco nenhum debaixo do braço. O meu instrumento maior é a internet e os projetos que estão sendo trabalhados na UEI, eles dão embasamento. Mas documento, documento, na hora do planejamento em si, vou ser bem sincera, nenhum.</p>
	<p>Amarelinha</p>	<p>A gente vem se fundamentando no RCNEI, né? Essa semana mesmo eu pedi a supervisora o material, porque eu já tenho que desenvolver projetos com brincadeiras e interações. Lembra daqueles livrinhos amarelos com branco? Aí tem um que realmente fala como desenvolver as brincadeiras e interações. Além da internet, né? Que a gente busca algumas ideias de atividades.</p>
		<p>Eu me baseio nas Diretrizes para a Educação infantil onde a gente explora as interações e brincadeiras. É Um dado muito importante para constar no planejamento, onde precisa vê as brincadeiras no cotidiano escolar por</p>

	Carrossel	<p>que a rotina escolar precisa está focada nas brincadeiras, e aí a partir das brincadeiras a gente vai perceber a interação das crianças com as outras crianças, com o brinquedo e com o meio ambiente e todas essas experiências que elas fazem na exploração com as brincadeiras, nós trazemos para a sala de aula e começamos a nossa rotina. Onde as próprias crianças tem a sua vez de comentar no decorrer do dia de opinar e de participar dessas atividades.... e, no decorrer do dia vamos construindo essa rotina com elas através do desenho e de atividades e explorando o que elas fizeram nas brincadeiras na contação de história e diversificando as atividades com as áreas da linguagem, da matemática, natureza e sociedade... tudo partindo das brincadeiras .</p>
<p>Observamos que dentre as cinco professoras entrevistadas, três delas disseram não consultar fontes documentais para a realização do planejamento. Entretanto, com exceção de uma, as demais, apontaram algum documento, dos quais, a matriz curricular, a internet, os RCNEI e as DCNEI foram citadas como fonte pra o planejamento.</p>		

Do que foi possível apreender das falas dos sujeitos pesquisados representamos na matriz seguinte o consolidado dos documentos citados:

Imagem 6: Consolidado dos documentos consultados no ato do planejamento



Dentre as cinco professoras entrevistadas, três assumiram não consultar documentos. No entanto, é salutar o tratamento das evidências das falas para que a cientificidade da pesquisa não se perca na superficialidade das respostas.

A fala de Queimado ressoou receio por responder a pergunta inicial. Apesar de ser⁴⁵ uma professora segura e apaixonada pela sua profissão, afirmou não consultar qualquer documento; no entanto, seu nervosismo, denunciado por sua voz trêmula, talvez não tenha

⁴⁵ As afirmações aqui sobre as professoras, baseiam-se na interpretação feita a partir das entrevistas individuais realizadas e apresentadas ainda no capítulo 2 sobre o perfil de cada uma.

permitido que a professora refletisse um pouco mais e respondesse se há de fato fontes documentais que ela consultasse.

Certamente, naquele momento, arriscamos crer na evidência do desejo da professora de ser sincera em afirmar que não consultava “aqueles documentos de que a pesquisadora havia falado no primeiro encontro de formação (DCNEI)”. Implicitamente, em sua fala havia a ideia de que no planejamento das atividades diárias estão “isoladas” ou “isentas” das concepções e fundamentos teóricos. Estes, considerados apenas nos planejamentos “maiores”. Esse pensamento nos remete a Salles e Faria (2012) que, sobre a definição das estratégias e procedimentos do trabalho pedagógico, afirmaram,

É fundamental dessa maneira, que as formas de trabalhar sejam coerentes com as nossas concepções de sociedade, de homem, de criança, de educação, de desenvolvimento/aprendizagem que foram definidas na proposta pedagógica da instituição... (SALES e FARIA, 2012, p.185).

Seguindo essa linha de pensamento, as atividades planejadas e realizadas pelas professoras devem retratar as concepções teóricas que fundamentam a proposta pedagógica, e indelevelmente fundamentam suas práticas curriculares. Nem sempre os professores têm clareza disso, mas ainda que inconscientemente, planejam e executam conforme as concepções que seus saberes se firmam.

Já a fala de Esconde-esconde (no quadro 16), revela uma preocupação perene sobre os conteúdos a serem trabalhados. Afirma não consultar “um documento como deveria estar”. Nesse caso, Esconde-esconde tímida e discretamente sem mencioná-lo, também se refere ao documento DCNEI, ao mesmo tempo em que confirma utilizar as Matrizes da Educação Infantil, uma vez que esse material possui uma vasta lista de opções de objetivos/conteúdos e recursos metodológicos a serem usados pelas professoras. Salles e Faria (2012), quando tentavam dar visibilidade a organização do currículo por campos de experiências, alertaram dizendo: “Sabemos que, na prática pedagógica, todas as dimensões humanas se integram e qualquer forma de organização de um currículo corre o risco de fragmentar a integralidade do processo de formação das crianças” (*Ibid*, p.79)

No entanto, as autoras utilizaram o agrupamento como estilo de organização das experiências, por considerarem didaticamente mais compreensível. É desse mesmo pensamento que comunga a professora Esconde-esconde. Ela sente a necessidade de ver a compartimentação dos conteúdos, o que deve ser trabalhado para que ela consiga organizar o quando e o como trabalhar.

Semelhantemente, a professora Faz de conta (quadro 16) riu e brincou com a pergunta. Brincou também com a resposta. Afirmou pesquisar na internet, em blogs e site pedagógicos as atividades cotidianas. Sua fala trazia verdade e “uma certa” vergonha na resposta. O pesquisador quer ouvir o pesquisado, e este, acredita que o pesquisador quer ouvir uma determinada resposta. Assim, um sorriso maroto e sapeca da professora, ao falar das consultas feitas na internet, ressoava mais ou menos como uma confissão de um leve delito, por não dar a resposta “certa” que ela “imagina o pesquisador querer ouvir”.

À frente, nos referimos às respostas das duas professoras Amarelinha e Carrossel (quadro 16), por encontrarmos nas análises das respostas, algumas convergências entre elas.

A professora Amarelinha, em maior grau de tensão, procura se reportar às publicações do MEC; entretanto, se confunde ao referir-se a elas. Chama de RCNEI, mas fala das interações e brincadeiras que são os eixos norteadores presentes nas DCNEI e se reporta a um “livrinho branco com amarelo” que se trata de um dos exemplares da Coleção Brinquedos e Brincadeiras na Creche. Possui um certo “desequilíbrio” como diria Alzubel ou, se formos para Vygotsky, está em sua “ZDP” o conhecimento sobre tais documentos.

A professora Amarelinha também utiliza a internet para a construção das suas atividades diárias, porém não deu ênfase a essa resposta. Quando perguntamos quais os sites mais visitados por ela e que mais a ajudavam, a professora disse consultar o portal do professor.

Já a professora Carrossel procurou sistematizar as suas respostas. Ressaltou que seu planejamento se baseava nas DCNEI, pois tinha como parâmetro, a brincadeira, o brinquedo e as interações entre as crianças. Falou ainda que diversificava a rotina com a realização de atividades específicas das áreas do conhecimento, como a linguagem, a matemática, a natureza e a sociedade... Tudo partindo das brincadeiras.

Notadamente, as respostas das duas professoras buscam amparar-se nas discussões feitas no primeiro encontro de formação realizado sobre as DCNEI. As falas nos remetem às preocupações de Oliveira, já discutidas anteriormente, quanto a insegurança ou certa angústia dos professores, por não saberem o que fazer na prática ou, pelo menos, nesse caso aqui especificamente, o que dizer sobre os documentos que embasam a prática.

É importante esclarecer que os RCNEI não apareceram nas respostas com espaço de destaque, entretanto, de um modo geral, sobre as falas de todas as professoras referente à primeira questão, não é o dito que nos chamou a atenção; mas o receio de se pronunciar, de afirmar que os RCNEI ainda têm uma influência nessa organização do planejamento, isso

pode ser percebido na fala de Carrossel quando mencionou “linguagem, matemática, natureza e sociedade”, que são alguns dos eixos dos RCNEI.

O não dito, ou, o dito com receio, como a consulta a internet, ou negação de uma outra fonte, ou ainda a afirmativa receosa do uso de outras referências como as matrizes, desnudam a fragilidade das professoras quanto às bases teóricas que sustentam suas práticas curriculares.

Avançando em nossa compreensão a respeito das falas das professoras, onde as DCNEI entraram em foco, nos questionamos se esse documento, alvo de preocupação pelo dito ou pelo não dito nas respostas, produzem alguma influência nas práticas e nos planejamentos das ações realizadas. As respostas foram evidenciadas no quadro 16.

Quadro 16 - Síntese das falas dos sujeitos sobre a influência das DCNEI nas práticas pedagógicas e no planejamento.

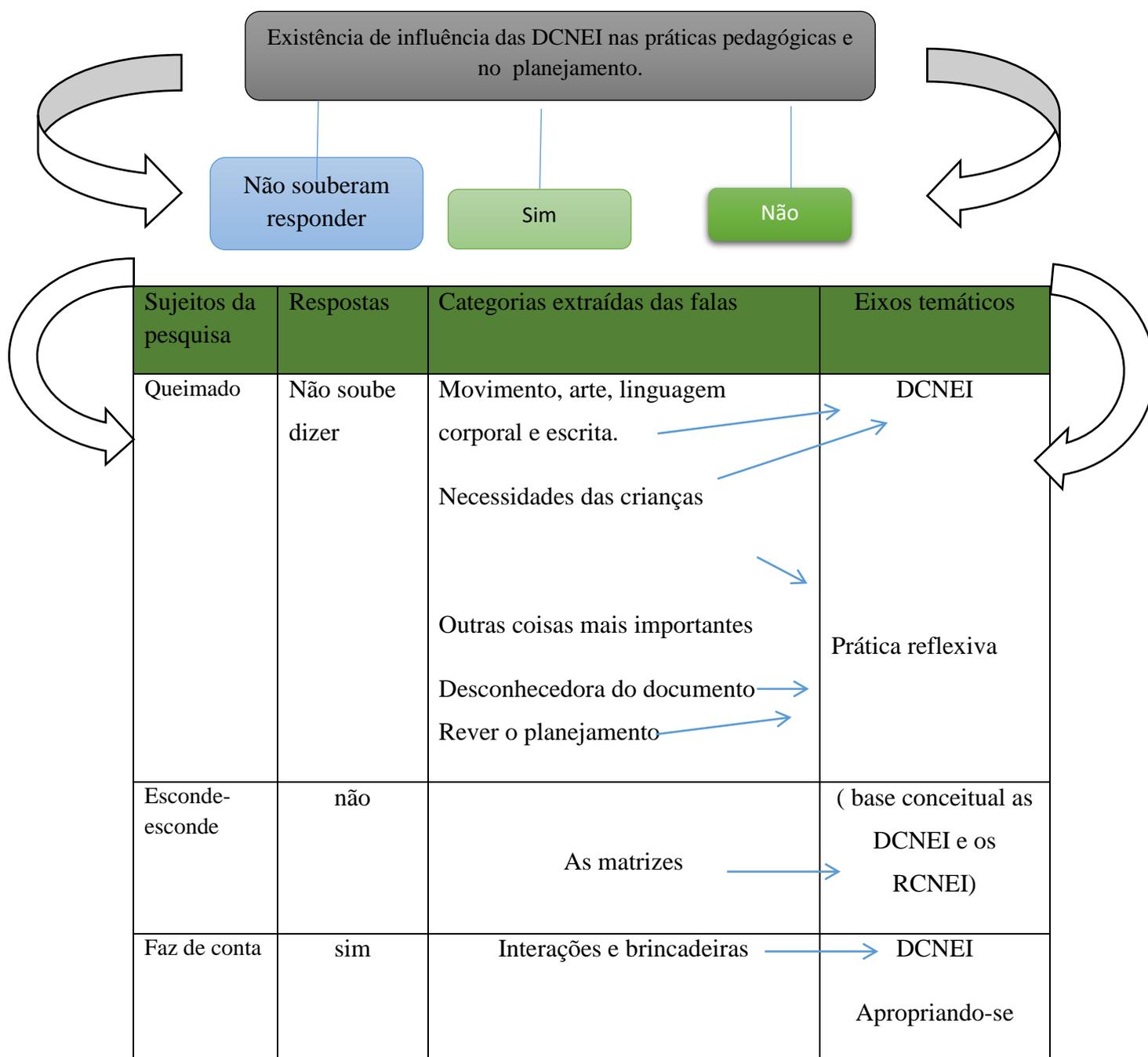
Pergunta 2	Sujeitos	Respostas
Há influência das DCNEI nas práticas pedagógicas ou no seu planejamento?	Queimado	<p>Eu não sei se eu faço confusão, porque uma coisa que estuda lá e às vezes a gente junta tudo, às vezes faz confusão, mas a parte dos objetivos, dos eixos... não sei se eu estou relacionando uma coisa à outra. O que é fundamental que eu trabalhe na educação infantil, né? Trabalho na área do movimento, na área de arte, a linguagem corporal e a linguagem escrita. E aí eu me preocupo em colocar no meu planejamento esses objetivos aí, que é que eu vou trabalhar de acordo com o movimento, na linguagem oral, matemática.</p> <p>Antes de trabalhar com a educação infantil no município, eu trabalhava com fundamental e tinha tido experiência na educação infantil, mas em escola particular. E assim, a gente não tinha essa preocupação em estar lendo, não tinha essa preocupação de ter o olhar da criança, de ver as necessidades da criança, do que realmente deveria ser trabalhado com as crianças. O objetivo maior era escolarizar. Já tinha que ensinar as crianças a ler e a escrever. Depois que eu passei a trabalhar com educação infantil... já com outra visão...</p> <p>Depois que saí da escola particular que era tradicional, (que não quer ser tradicional, diz que não é mais é) então eu passei a ter mais cuidado quando eu vou planejar, em realmente vê</p>

		<p>quais a necessidades, o que é que as crianças realmente necessitam naquele estágio. Não que eu não tenha a preocupação, porque realmente a criança tem que aprender a ler e escrever no infantil, mas que ela tem outras coisas que são mais importantes naquele momento. A leitura e a escrita, que eu ainda tinha muito na minha cabeça isso. A minha prática mudou, mas eu acredito que mudou para melhor depois que eu conheci um pouco. Porque eu também não sou muito conhecedora dos documentos, mas através das formações, a supervisora nos ajudou muito porque ela tem outra visão, né? Então eu sempre tento rever meu planejamento, se realmente é aquilo, o que eu tenho que fazer.</p>
Esconde-esconde		<p>Não. Eu consulto as matrizes. Porque não é ela que tem o conteúdo para se trabalhar na educação infantil?!... Aí eu vou, olho por ela e seleciono. Ela vai me dar um norte, uma sequência. Para que eu não repita assuntos, apesar de que existem assuntos que são trabalhados o ano todo.</p>
Faz-de-conta		<p>Com certeza. Ela nos dá muito do que a gente tem que fazer na educação infantil, né? Nas interações, brincadeiras para que a gente possa alcançar os nossos objetivos.</p>
Amarelinha		<p>Eu acho que não, porque até agora não nos foi mostrado. (a pergunta foi refeita de modo que ajudasse a professora a responder de outra forma e obtivemos a seguinte resposta):</p> <p>Posso até ter visto... Aí foram enviados em 2010? Mas a partir de agora que estão sendo trabalhados?</p> <p>Não, assim... Eu estou enfatizando muito o desenvolvimento através da brincadeira, sabe? Do lúdico, não sei se é porque eu estou no maternal, sabe? Mas eu estou encontrando dificuldades, porque crianças querem o brinquedo só para si, não estão sabendo compartilhar. Às vezes eles tomam o do outro.</p>
Carrossel		<p>Sim, como eu já disse né, as Diretrizes são a base da Educação Infantil. Todo o nosso planejamento a gente se</p>

		fundamenta sim nas DCNEI .
Dentre as cinco professoras sujeitos da pesquisa, duas afirmaram a influência das DCNEI em seu planejamento. Duas não souberam responder e uma disse não existir a influência.		

A matriz seguinte apresenta o consolidado das falas dos sujeitos a respeito dos documentos citados:

Imagem 7: Consolidado sobre a influência das DCNEI nas práticas pedagógicas e no planejamento.



Amarelinha	Não soube dizer	Entre o não saber dizer e os fragmentos captados na fala	Desconhece os fundamentos e processos pedagógicos.
Carrossel	Sim	Toda a fundamentação parte das DCNEI	DCNEI (generalização)

A fala da professora Queimado revela muitos saberes. Um deles e, talvez o mais importante de todos, é o reconhecimento do não saber. Há um movimento reflexivo sobre o que é feito, sobre o planejamento, o desprendimento de conhecimentos e práticas já consolidadas, bem como a abertura para o novo e para o inovar. Salles e Faria, afirmaram que:

...qualquer instituição educativa tem que se comprometer com aquilo que faz, é fundamental que seus profissionais reflitam sobre seu fazer e busquem se tornar conscientes das experiências que estão propondo, na perspectiva de cuidar das crianças e educá-las (2012, p. 79).

É nessa perspectiva que Queimado consegue perceber seu fazer e perceber-se como uma profissional melhor, que a sua prática mudou e melhorou.

A professora Esconde-esconde persistiu em afirmar que seu planejamento era feito fundamentado na matriz curricular, pois, segundo a professora, é esse o documento que apresenta o que deve ser trabalhado.

As DCNEI são regulamentadas pela Resolução N° 05 que em seu artigo 9° se refere ao que deve ser trabalhado nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e descreve as experiências que devem ser realizadas com as crianças. (BRASIL, 2010, p. 25). Talvez a ausência da palavra “conteúdos”, presente em outros documentos como a matriz ou mesmo nos RCNEI, torne as DCNEI um tanto quanto antipática aos olhos das professoras de um modo geral.

A preocupação constante da professora Esconde-esconde sobre o que ensinar sistematicamente às crianças, também nos relembra a crítica de Barbosa e Richter (2015) direcionada ao discurso presente nos RCNEI realizada no capítulo anterior quanto à proximidade dos conceitos abordados entre esse documento e a escola convencional.

A professora Amarelinha visivelmente demonstrou muitas dúvidas e confusões conceituais quanto às DCNEI. Disse estar trabalhando com o lúdico e brincadeiras, mas nos parece que o lugar da brincadeira no planejamento da professora não é exatamente um ponto de equilíbrio e apoio da proposta, o brincar nos pareceu, pela fragilidade expressada pela professora, aquilo que Kishimoto (2016) chamou de “alternativas espontaneístas, com práticas fragmentadas”.

No entanto, apesar da professora não se recordar das formações sobre as DCNEI pelas quais passou, nem tão pouco do próprio documento, na pergunta anterior fez menção à publicação Brinquedos e Brincadeiras na Creche que foi criado a partir das DCNEI. A professora mencionou sua dificuldade em lidar com as crianças que se encontram na fase do egocentrismo e sentem dificuldade em partilhar objetos, pois parafraseando Piaget, nessa fase a criança sente-se o centro do universo. Nesse caso, é natural a criança não querer partilhar os brinquedos, sendo essencial que a professora da creche tenha isso bem claro em sua base conceitual para que não sofra ou se angustie com essa fase da criança.

As professoras Faz-de-conta e Carrossel afirmaram que as DCNEI têm sim influência em seus planejamentos. Tomando como referência as respostas das perguntas um e dois, é perceptível que ambas internalizaram que as interações e as brincadeiras são os eixos norteadores das DCNEI.

O professor, com seu olhar de quem está com a criança, mas também com os saberes e conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças, sem nenhuma garantia de que essa possa acontecer (BARBOSA E RICHTER 2015, p. 187).

Em comunhão com as autoras Barbosa e Richter (2015), os eixos norteadores tem um propósito muito nobre, uma significação incomensurável, pois o processo de educar-se e educar o outro que ocorre nas vivências exige um pensar, um planejar de tempo, de espaço, de ação, de relação, com todas as complexidades possíveis que cabem na interação entre crianças, entre adultos, entre pessoas.

Quadro 17. Síntese das falas dos sujeitos sobre a compreensão de currículo

Pergunta 3	Sujeitos	Respostas
Como você descreve o currículo da	Queimado	Porque assim... na educação infantil, a gente tem que observar a criança como um todo. Porque no ensino fundamental, na grade curricular que a gente trabalha, tem especificando aqueles

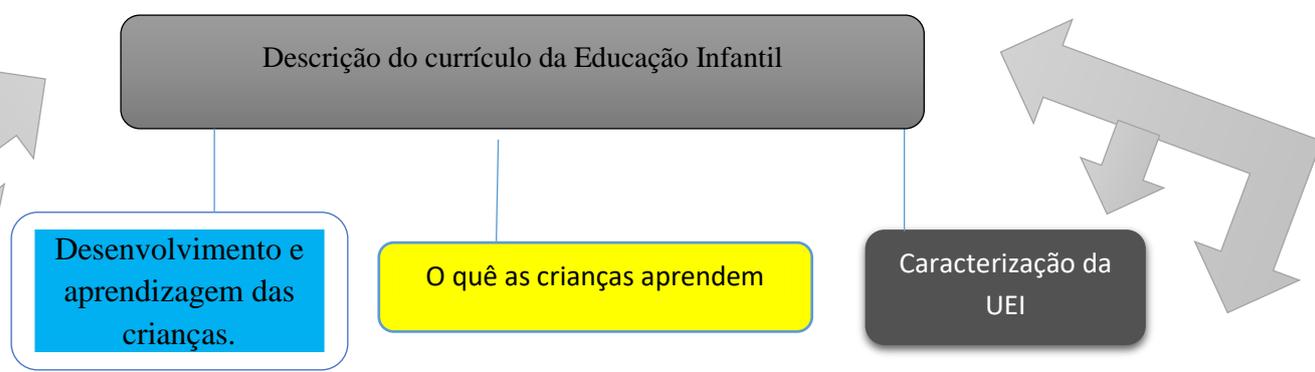
Educação Infantil?		conteúdos; que trabalha em português, matemática, né? Todas aquelas áreas do conhecimento . Na educação infantil, são trabalhados com eixos , essas áreas!
	Esconde-esconde	Bem, eu vou ser bem sincera diante do que eu vejo, eu acho que ele precisaria ser bem claro . Porque eu vejo assim, o conteúdo é bom, o assunto é bom, mas eu fico me policiando na minha prática. Comparando com as outras colegas... eu olho assim: "não, aqui não tem nada, então eu vou dar o que eu sei, o que eu tenho lá em casa de educação infantil, acompanhar pelo livro que eu tenho lá em casa". É um olhar ... Assim, uma coisa concreta... Porque o livrinho ⁴⁶ é bom, mas não tem uma direção, por exemplo, primeiro bimestre trabalha isso, o movimento... Então falta um conteúdo, porque a gente sem saber qual é a função daquilo, a gente se frustra mais... para pôr em prática , ele não resolve.
	Faz-de-conta	É o que é o desenvolvimento da criança na área cognitiva, social, afetiva e motora. E daí o currículo é organizado em cima dessas questões, desse jeito, né? Que a criança tem que avançar .
	Amarelinha	Eu acho que seria mais para esse lado do desenvolvimento dele (a criança) a partir dos estímulos , né? Do brincar nas atividades , a participação dele nas atividades psicomotoras. Eles (os pais) ainda se prendem muito a português, matemática. Porque assim, é um ensino muito tradicional. Assim, atividades mais construtivistas. Porque realmente, os pais querem, que a criança já escreva . Eu estou trabalhando em um caderno de desenho grande, aí eu comecei a trabalhar na identidade da criança e muitas mães perguntaram: "já vão trabalhar as vogais, o alfabeto?", sabe? Ficam achando que a gente tem que estar alfabetizando essas crianças do maternal, infantil I. E eu digo que não, que o é importante a gente começar a trabalhar a identidade, o eu da criança . Assim a gente vai trabalhar o nome deles, eles vão se conhecendo, vão começando a se relacionar com o outro.

⁴⁶ O livrinho refere-se às DCNEI.

	Carrossel	Assim, eu acredito assim, que o currículo é o retrato da unidade . Vai explorar as características , a parte pessoal da Unidade, dos funcionários, a clientela que a unidade recebe, a família, que é a comunidade escolar... portanto eu acho que o currículo é isso... é a... Como é formado a nossa unidade né, a clientela onde ela está estabelecida, o bairro, a localização, a questão social das crianças. É toda nossa realidade cultural mesmo.
As respostas obtidas permearam três conceitos: Desenvolvimento e aprendizagem das crianças; o quê as crianças aprendem (conteúdos); e a caracterização da instituição.		

Na matriz seguinte representamos a síntese do que as professoras compreendem sobre o currículo.

Imagem 8: Consolidado das compreensões sobre o currículo



Sujeitos da pesquisa	Categorias extraídas das falas		
	Eixos temáticos		
	Desenvolvimento e aprendizagem das crianças.	O quê as crianças devem aprender aprendem	Caracterização da UEI
Queimado		Eixos e áreas.	
Esconde-		Precisa ser bem mais claro.	

esconde		Para pôr em prática o livrinho não serve.	
Faz de conta	Desenvolvimento cognitivo, afetivo social da criança ... que ela tem que avançar.		
Amarelinha	Desenvolvimento da criança a partir dos estímulos, das brincadeiras e das atividades de psicomotricidade		
Carrossel			Retrato da UEI: A caracterização.

Ao analisar a fala de Queimado, destacamos dois pontos extremos, porém, muito interessantes: A consciência de que o currículo abarca um todo indissociável e, que esse mesmo currículo, se constitui por eixos/áreas.

Essa resposta nos reporta a duas referências já citadas nessa dissertação em capítulos anteriores. A primeira sobre as DCNEI, que definem em seu conceito de currículo a abrangência do desenvolvimento integral da criança, a partir de suas experiências e saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Essa ideia, discutida e apresentada no primeiro encontro de formação, fez morada no pensamento da professora, embora nesse momento da pesquisa⁴⁷ não houvesse clareza sobre o que é o currículo. A outra referência a qual nos remetemos é Barbosa e Richter (2015, p. 194), que chamam a atenção para um aspecto importante que deve ser considerado, que é a grande relevância que as áreas, eixos ou campos de experiências recebem dos professores e sobre isso afirmam que “este pode ser o grande equívoco que a reflexão sobre currículo por áreas e ou disciplinas pode cometer na educação infantil: priorizar os conteúdos”.

⁴⁷ Fase da entrevista.

Seguindo as mesmas preocupações com o quê ensinar, Esconde-esconde externalizou que o currículo são as DCNEI, ao mesmo passo que reafirmou a incompletude do documento, em não se sentir contemplada na orientação sobre o fazer.

Historicamente o currículo era compreendido como a seleção de conteúdos, objetivos, atividade e metodologias a serem trabalhados. Essa herança entranhada de geração a geração pode ter influência na dificuldade da internalização de que o currículo tem uma amplitude maior, que aponta

as experiências a serem trabalhadas com as crianças de 0 a 5 anos de idade, definindo seus objetivos, bem como organizando todos os saberes, conhecimentos, valores e práticas que possibilitam ao mesmo tempo, o cuidar e o educar (SALLES e FARIA, 2012).

A resposta de faz de conta, um tanto quanto generalizada, não facilita a nossa compreensão frente ao seu pensamento, no entanto, ao mirarmos atenciosamente os nossos olhares e a ênfase às palavras, conseguimos identificar que ela compreende o currículo como o processo de desenvolvimento da criança.

Já a resposta da professora Amarelinha se aproxima do “o quê” deve ser ensinado. Inicialmente coloca a questão do desenvolvimento e depois cita trabalhar a identidade da criança, que tal conhecimento pode ser encontrado tanto nos RCNEI, apontado por ela na questão anterior, como nas DCNEI que, em alguns momentos, mesmo que inconscientemente ela faça menção.

Já a professora Carrossel entende que o currículo é a caracterização de cada segmento que compõe a instituição.

Nas análises das entrevistas, ficou explícito as concepções das professoras em relação ao currículo, bem como por quais documentos elas extraem seu planejamento e a influência recebida (ou não) das DCNEI e de outras fontes documentais.

No foco das análises percebe-se a falta de sustentação teórica dos sujeitos pesquisados. As fontes que são consultadas para a realização dos seus planejamentos foram citadas com insegurança. Nessa fase da pesquisa, as professoras não se sentiam seguras para falar sobre as DCNEI tão discutidas no primeiro encontro de formação. Não tinham a segurança ou a clareza ainda de falar sobre elas, porque ainda não conseguiam sistematizá-las em suas práticas pedagógicas.

A influência dos RCNEI tão bem incutidos na cabeça dos professores no início dos anos dois mil⁴⁸, também da matriz curricular com suas praticidades de sugestões “do quê” fazer, assim como da facilidade ofertada pela internet, parece não deixar muito espaço para empatias com as DCNEI que, com sua aparência *fitness*, não têm consubstanciado os anseios das professoras. Em alguns instantes nos pareceu que as DCNEI provocam um certo desconforto, pois internalizar seus conteúdos na base teórica da práxis, precede desconstruir saberes consolidados, aprender a desaprender para aprender ressignificadamente, e isso não tem sido algo muito fácil. No entanto, não se percebe resistências para o “novo”, mas uma dificuldade mesmo normal e natural do processo de transição e mudanças dessa natureza. O novo sem receitas, embora seja filosoficamente mais interessante e mais poético, é também mais desafiador para as professoras que, nem sempre têm a disponibilidade de se debruçar diante do novo e ir pesquisar, aprender para ensinar a respeito.

Sem dúvida que a apreensão do novo exige disponibilidade e determinação para explorar conceitos e significar/ressignificar sua própria prática.

A seguir apresentamos um mapa conceitual a partir das respostas apresentadas contendo o movimento formativo a partir das categorias estabelecidas por Bardin, que cita desde os anos 70, em seu clássico “Análise de conteúdo” e reafirma agora em edição revista e ampliada de 2016, que

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos (BARDIN, 2016, p. 147).

Nessa compreensão, a classificação dos elementos por categorias impõe a averiguação do que cada um apresenta de comum entre si para o desvelamento de seus significados.

⁴⁸ Tempo da municipalização da Educação Infantil em Mossoró.

Imagem 9: Mapa Conceitual da questão 1

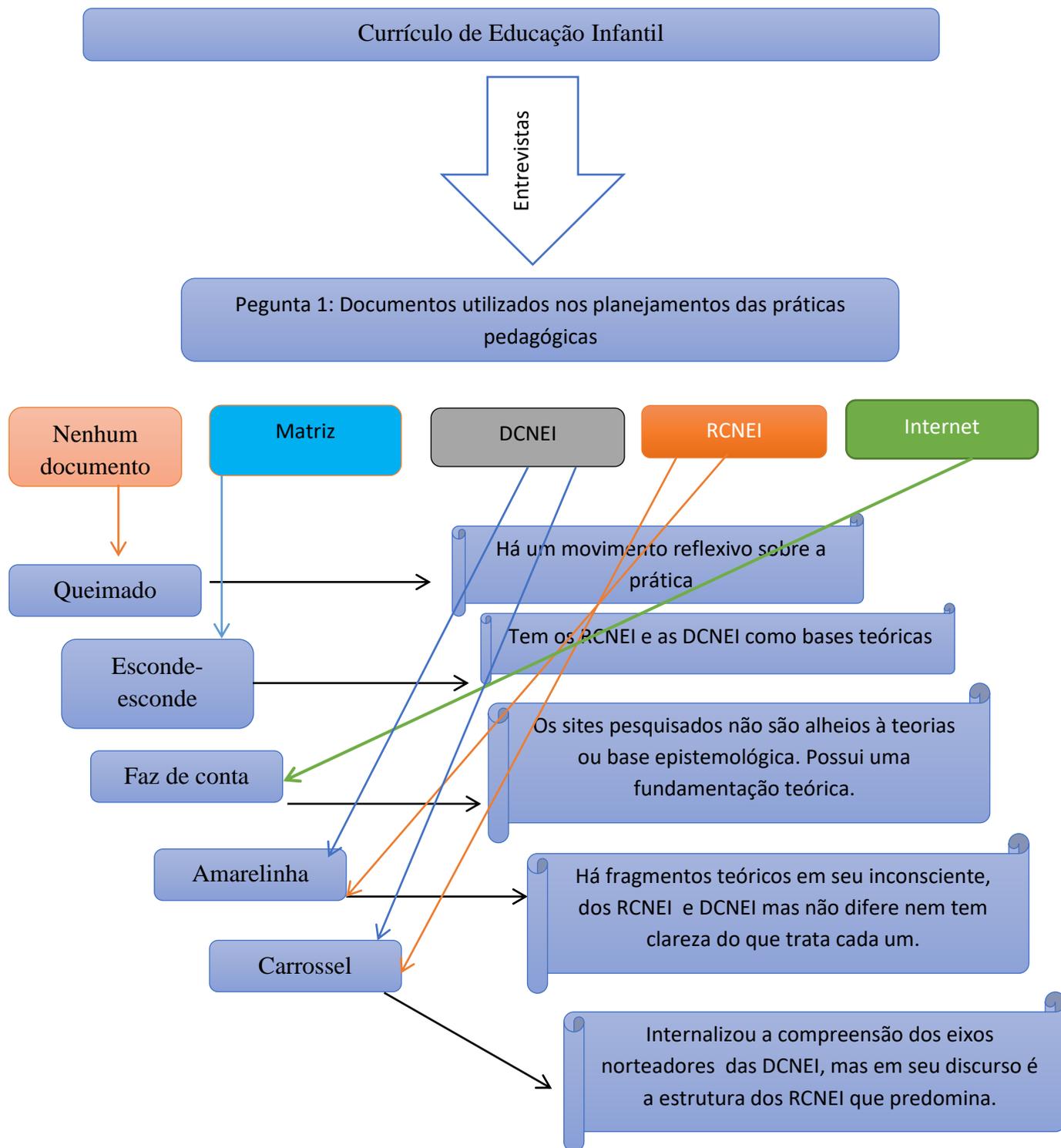


Imagem 10: Mapa Conceitual da questão 2

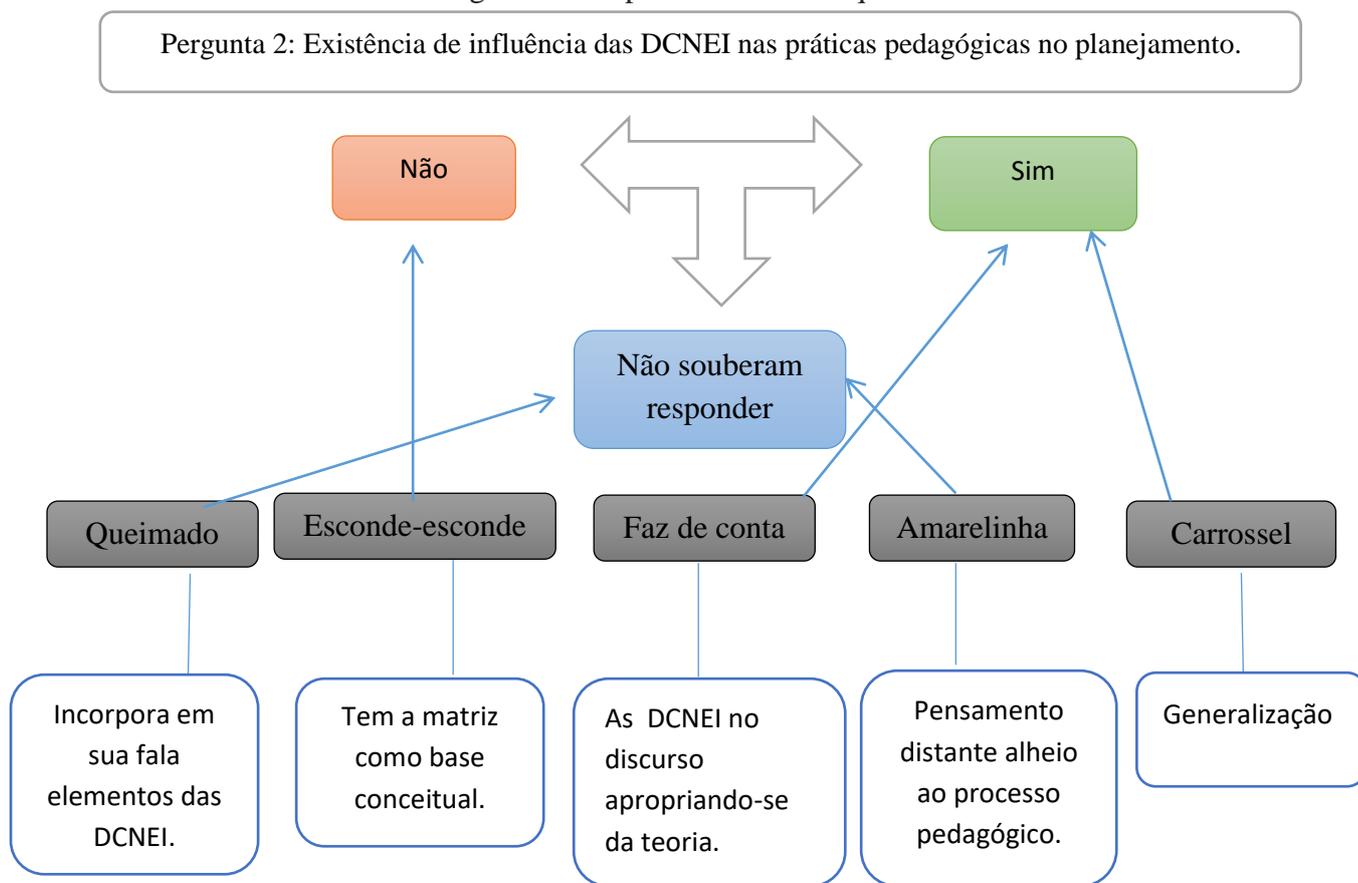
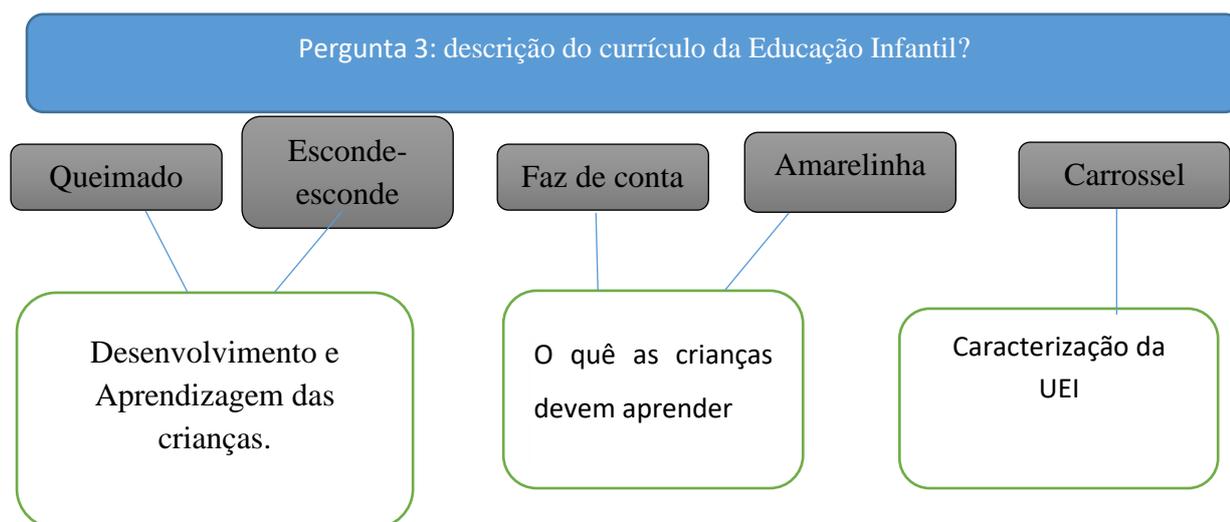


Imagem 11: Mapa Conceitual da questão 3



Após a exposição exaustiva das falas das professoras na etapa das entrevistas, o passo seguinte, foi a realização do segundo encontro de formação, que teve como objetivo focar na formação prática das DCNEI.

4.3 É NA AÇÃO QUE A GENTE MOSTRA QUE ENTENDEU: A FORMAÇÃO 2:

A segunda formação aconteceu dia 15 de julho de 2017, cujo tema “foi as DCNEI: Interações e Brincadeiras”.

Nesse período, os sujeitos da pesquisa já estavam bem definidos e as entrevistas já realizadas, porém optamos mesmo assim, por manter o convite da formação a outras UEI que participaram do primeiro encontro e também para outras que não participaram, pois consideramos a relevância do tema e interesse daqueles professores em participar de capacitações. Assim, seis instituições foram convidadas e dessa forma realizamos um encontro muito proveitoso.

Foi possível fazermos uma retomada teórica da primeira formação desde o trajeto legal que respalda a Educação Infantil brasileira perpassando pelos documentos publicados pelo Ministério da Educação/FNDE até chegar nas DCNEI, das quais revisamos as definições, concepções, princípios, objetivos e propostas, em seguida realizamos vivências e práticas pedagógicas expressas nas DCNEI, que devem conter nas propostas curriculares das instituições de Educação Infantil. Realizamos uma sequência de brincadeiras tradicionais brinquedos cantados, brincadeiras psicomotoras e de faz de conta.

Para a realização da formação, contamos com dois profissionais que colaboraram na realização da formação. Um deles, professor de Educação Física, que convidamos para realizar as brincadeiras de movimento e brinquedo cantado, e também contamos com a supervisora da UEI cenário da pesquisa, que além de ter aberto as portas da UEI (juntamente com o diretor) para a formação, contribuiu na organização do material e na logística necessária.

Foi um encontro grandioso de repercussão bastante positiva em que todos os sujeitos participaram ativamente das atividades e cujo envolvimento está expresso nas figuras de 11 a 16 e em suas respectivas legendas, que contêm o detalhamento das atividades a partir do que está posto nas DCNEI.



Figura 11 - Abrindo o 2º Encontro de Formação das DCNEI: Retomando a parte teórica apresentada no primeiro encontro de formação..



Figura 12- Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: O brinquedo cantado em evidência!



Figura 13- Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: O movimento, incentivando a confiança e a participação em atividades individuais e coletivas.



Figura 14 - Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: A vivência das diferentes linguagens e formas de expressão: verbal, gestual, plástica, dramática e musical.



Figura 15 - Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: ampliação da confiança e autonomia.



Figura 16 - Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: vivência de manifestações das artes plásticas, da música, do teatro, da poesia e literatura.



Figura 17 - Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: faz de conta e teatro.



Figura 18 - Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: Expressividade em atividades coletivas.



Figura 19 - Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: Movimento, equilíbrio e ludicidade.



Figura 20 - Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: Brinquedo cantado e conhecimento das tradições e manifestações culturais.



Figura 21 - Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: Ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais, que possibilitem movimentação ampla e respeito aos ritmos dos demais.



Figura 22 - Vivência de atividades práticas de Interações e Brincadeiras conforme sugere as DCNEI: o Jogo como componente da ludicidade e do prazer.



Figura 23 - Colaboradores para a realização do Encontro.



Figura 24 - Avaliação do encontro.

Ao final do encontro, mesmo com a adrenalina no ápice das emoções, no momento da avaliação, as falas continham “consistência” na compreensão da intencionalidade da formação, pois não se tratava de uma formação sobre brincadeiras, mas das orientações curriculares e de caráter mandatório que rege toda a Educação Infantil do país e, particularmente nos interessava que, no âmbito local, essa internalização acontecesse com mais evidência. Eis, portanto, o porquê da formação.

A avaliação nos deixou bastante confiantes do alcance dos nossos objetivos. Destacaremos aqui, a fala de uma das professoras presentes no encontro.

Eu entendi agora porque se fala tanto de brincar na educação infantil. E a diferença eu percebi que é o envolvimento e a liderança do professor. Por que as crianças não podem ficar “à vontade” senão elas começam a brigar entre si e isso na minha concepção não faz parte da função da escola, mas quando a brincadeira é dirigida, tem um foco, um direcionamento, da forma como foi colocada aqui, então... as coisas acontecem. Fez toda diferença! (fala de uma professora que pediu para fazer a avaliação oralmente).

A formação durou quatro horas e, do começo ao fim, os diálogos à luz da teoria intercalavam as brincadeiras, sem necessariamente dizer da teoria, ou seja, sem teorizar a brincadeira correndo o risco de “matar a graça”. No momento das brincadeiras as professoras brincaram! A ideia é que elas percebessem que as professoras não precisam dizer à criança que a brincadeira “X” favorece o conhecimento “Y” por exemplo, não precisa dizer a criança que a experiência “X” favorece a imersão das crianças nas diferentes linguagens gestual, plástica, musical dentre outras, como posta nas DCNEI, mas, é fundamental que a professora tenha a consciência dessa condição, porque a prática pedagógica precisa estar ancoradas nas bases teóricas que alicerçam as propostas curriculares; e quando os professores não têm a consciência teórica, a sua prática se transforma em achismos ou senso comum.

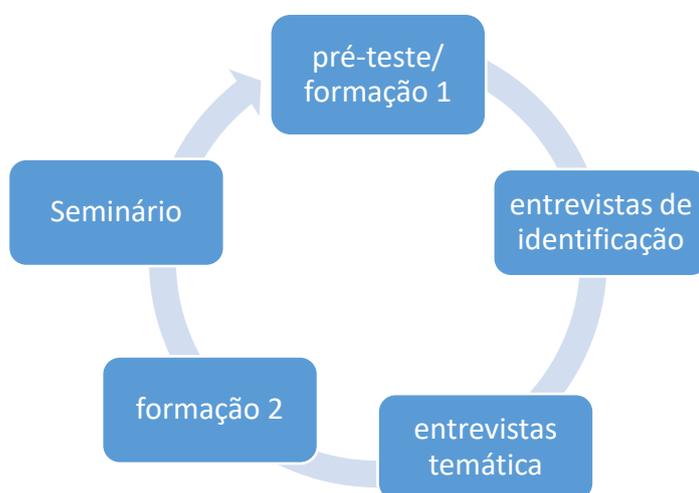
4.4 UM PRA LÁ, DOIS PRA CÁ, EM CADA COMPASSO, OS CONHECIMENTOS CONSTITUÍDOS SE AFINAM NAS BASES DA PRÁTICA: O QUE MUDOU NAS FORMAÇÕES!

O seminário foi realizado no dia 11 de novembro de 2017, nas dependências da UEI que foi o nosso campo de pesquisa. O evento iniciou às 07h30min e foi concluído às

12h30min, com a presença das cinco professoras que foram os sujeitos da pesquisa. Também participaram o diretor e a supervisora da UEI.

O seminário teve seus desdobramentos a partir da nossa fala expressando a importância daquele momento, pois representava o fechamento de um ciclo de estudo e de pesquisa que deu relevância a presente dissertação. Apresentamos o percurso metodológico trilhado e compartilhado com aquela equipe desde a aplicação do pré-teste, as conversas e entrevistas, bem como as formações compartilhadas. Relembramos todo o percurso metodológico conforme consta na imagem 12.

Imagem 12: Percurso Metodológico



Após a exposição citada, as professoras iniciaram as apresentações de algumas de suas práticas à luz do que foi discutido e estudado no percurso da pesquisa-ação.

Relato de experiência da professora Carrossel



A professora Carrossel optou por apresentar uma sequência didática vivenciada a partir de um projeto cujo tema era “Interações e Brincadeiras”, que foi inspirado nas formações sobre as DCNEI. Iniciou a sua fala tentando fazer pontes entre a teoria vista nas formações com as atividades que seguiriam naquele momento.

Do projeto, a professora apresentou um recorte de vivências que tiveram a participação das famílias nas brincadeiras. Relatou o entusiasmo das crianças nas vivências com seus pais e a alegria destes por reviverem as brincadeiras de infância como esconde-esconde, cadê-o-grilo e amarelinha.

A professora Carrossel fechou sua fala fazendo reflexões sobre a importância do brincar e do convívio com outras crianças (foto 36) para o desenvolvimento integral do ser humano.



Figura 25 - Atividade realizada com a participação das mães.

No decorrer da exposição, a professora falou com muita facilidade sobre as atividades vividas e, com certo “ar de emoção” ao referir-se ao depoimento de uma mãe que confessou da alegria por estar brincando, pois nunca teve a oportunidade de brincar em sua infância.

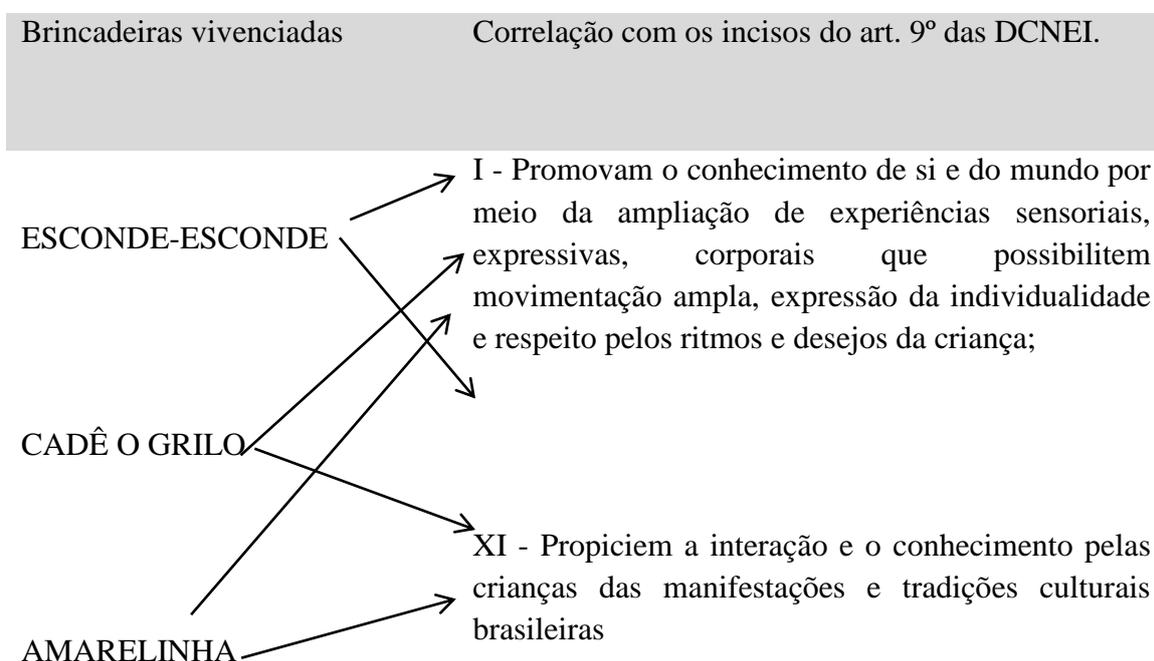
No entanto, foi observado que entre um relato e outro das experiências, a professora tentava entrelaçar a teoria, especificamente as DCNEI; mas visivelmente saía do campo da segurança revelada no depoimento das práticas e entrava no campo das incertezas quando confundia “termos presentes no documento” e gaguejava nos conceitos que tentava lembrar.

Carrossel nos passou a ideia de que naquele momento ela estivesse sendo avaliada e pressionada a dar as respostas que ela queria dar. Embora não tenha clareza e ou consciência da inserção dos documentos norteadores em suas práticas pedagógicas, foi possível perceber que as vivências ali apresentadas por Carrossel estão respaldadas por um embasamento

teórico, que lhe dá a consciência do que fazer, mesmo não tendo segurança nem muita clareza do aspecto teórico da e na prática.

As atividades realizadas pelas famílias na UEI, não se tratavam apenas de brincadeiras isoladas, frutos da cultura popular; mas experiências expressas no currículo exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como mostram os dados na imagem a seguir:

Imagem 13 - Demonstrativo das experiências sugeridas pelas DCNEI



Relato de experiência da professora Amarelinha



A professora Amarelinha apresentou também fragmentos do Projeto Interações e Brincadeiras que foi utilizado pela professora Carrossel.

Na exposição, Amarelinha recorreu a uma sequência de fotos de momentos em que as crianças brincavam. Expôs a justificativa, os objetivos, a metodologia, os conteúdos e considerações finais do projeto.

Entretanto, as fotografias revelavam situações de aprendizagens sendo efetivadas a partir das experiências que devem ser garantidas nas propostas pedagógicas, conforme expõe as DCNEI.

A seguir, apresentamos o entrecruzamento entre as figuras e o que está posto nas DCNEI.

As representações contidas nas figuras de 26 a 31 mostram vivências cotidianas em diferentes espaços e tempos. Expressam o currículo vivido na UEI.

Brincadeiras vivenciada**Correlação com os incisos do art. 9º das DCNEI**

Figura 26 - Brincadeira de pula-corda.



Figura 27 - Jogo formas geométricas.



Figura 28 - Jogo basquete



Figura 29 - Jogo Tangran



Figura 30 - Atividade de campo.



Figura 31 - Cantigas de rodas.

I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

IV - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VII - Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

X - Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.

A professora Amarelinha não se deteve às imagens e apresentou-as rapidamente, ressaltando a importância das brincadeiras. Uma particularidade observada na sua exposição da professora foi a superficialidade e o aligeiramento que a mesma se referia às imagens. Estas, não pertenciam ao acervo das atividades realizadas pela professora Amarelinha, mas era um acervo da UEI e as imagens foram realizadas por todas as turmas da Unidade.

Visivelmente, havia um desconforto da referida professora no momento da exposição. Faltava-lhe o brilho no olhar percebido na maioria das professoras. Sua exposição revelou uma espécie de terceirização da identidade do fazer e de sentir a pedagogia. A olhos nus, a fala e a apresentação de Amarelinha se revelou no que podemos chamar de “cumprimento de tabela”, numa apresentação sem alma ou sentido.

Relato de experiência da professora Esconde-esconde



A professora Esconde-esconde apresentou uma atividade de releitura das obras de arte de Romero Brito⁴⁹ (figuras 32 a 34). Com o uso de tintas e telas, a professora objetivou que a crianças conseguissem pintar uma tela à luz da obra do autor.

Sobre o desenvolvimento da atividade ressaltou o desafio que foi incluir uma criança com autismo na produção, e o “conflito” de deixar as crianças produzirem com autonomia e ao mesmo tempo, garantir “a perfeição estética”, nem sempre necessária nas produções artísticas, especialmente das crianças, mas desejada comumente entre as professoras.

A professora reconhece a sua limitação em deixar livre as produções das crianças, ao mesmo tempo em que se reporta às formações e as DCNEI, cujo documento despertou

⁴⁹ Romero Britto, pintor, escultor, serígrafo brasileiro e contemporâneo. Nasceu em Recife no ano de 1963. Autodidata, aos 8 anos de idade começou a se interessar pelas artes plásticas.

particularmente nela, um conflito “do que ensinar na Educação Infantil”, tendo em vista a sua dificuldade de identificar nas DCNEI tais orientações.

A atividade nos permitiu perceber as experiências sugeridas pelas DCNEI, bem como a sua efetivação prática.



Figura 32 - Releitura da Obra de Romero Brito.



Figura 33 - Atividade adaptada para a criança com Autismo.



Figura 34 - Produções das crianças a partir da releitura da obra de Romero Brito.

II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VII - Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Relato de experiência da professora Queimado



A professora Queimado trouxe a apresentação de algumas atividades realizadas em um projeto pedagógico sobre “o trânsito”, que é um tema transversal obrigatório a ser trabalhado na Rede Municipal de Ensino de Mossoró. Apresentou do Projeto, a relevância do estudo, a justificativa, quais os objetivos a serem alcançados e qual a metodologia escolhida.

Nas figuras que se seguem, é possível averiguar uma sequência didática que conta a construção e trajetória do projeto, desde a preparação para a inserção do tema com o uso da caixa mágica aguçando a curiosidade das crianças; exploração das imagens dos transportes; exploração das cores do semáforo, momento em que a aprendizagem é construída a partir da alegria e ludicidade; construção da placa de trânsito e a culminância da instalação da placa. Na apresentação, em todos os momentos da exposição visivelmente se percebia a incorporação das formações vivenciadas em suas falas e especialmente nas práticas.

II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;



Figura 35 - Na roda de conversa preparando um ambiente pedagógico acolhedor para inserir o tema.

V - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;



Figura 36 – Uso da Caixa Suspense e curiosidade que antecedem o momento de abrir a caixa surpresa.

VII - Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;



Figura 37 - Fotografias de transportes para inserir a temática Trânsito ganham as atenções da criança em razão do preâmbulo feito.

IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;



Figura 38 - Confecção da placa de trânsito.

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o

conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

IV - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;



Figura 39 - Descontração e alegria da dança do jogo das cores do semáforo.



Figura 40 - Instalação da placa produzida pelas crianças.

A professora Queimado aguça nossos sentidos quando descreve minuciosamente as cenas mostradas nas imagens. Ela, na roda de conversa, sentada junto às crianças, preparando um ambiente pedagógico acolhedor para inserir o tema.

A professora descreveu o clima de suspense quando apresentou a caixa de surpresa. A mediação da professora entre a fantasia e as emoções das crianças em torno do que havia na caixa, deram um outro ponto de vista em relação às fotografias que a caixa guardava. A descontração observada na dança das cores e no jogo de trilhas de trânsito, bem como a construção da placa de trânsito e a instalação dela na entrada da UEI foram experiências de aprendizagens significativas, em que as crianças seguramente compreenderam a sua função social, mas também partilharam do sentimento de deleite e alegria pelo conjunto de tudo vivido com ludicidade e prazer.

Relato de experiência da professora Faz de conta



O relato da professora Faz de Conta seguiu uma sequência didática de um projeto sobre “a música”. Abordou conceitos trazidos pelos RCNEI e fez menção às DCNEI na justificativa. Nos objetivos expôs o que desejava alcançar no projeto e na metodologia apresentou imagens das atividades que possibilitaram o alcance dos objetivos. Expôs, com muita maestria, algumas rodas de conversa apresentando em que na ocasião, buscava-se apresentar algo inovador como a caixa de música (figura 42), fichas ou instrumentos musicais (figura 42).



Figura 41 - Explorando a caixa de música.



Figura 42 - Conhecendo os instrumentos musicais.

A cada imagem apresentada, a professora fazia a relação com as DCNEI, reportando-se aos eixos norteadores das DCNEI e fazendo pontes com um tipo de prática e de currículo

que valoriza e respeita o que está nas DCNEI. Claramente, havia um zelo na fala da professora pelo que foi discutido no decorrer da investigação.

Notoriamente, a professora buscava aprofundar-se naquilo que foi discutido por nós no decorrer da pesquisa. Porém, a busca pelo aprofundamento não era pela necessidade de mostrar naquele evento algo aprendido (mesmo que efemeramente), mas, sua curiosidade e perguntas no momento de sua apresentação eram peculiares de quem quer mais que mostrar que aprendeu, são peculiares de quem de fato quer aprender⁵⁰, na perspectiva de melhorar a sua prática pedagógica.



Figura – 43 Fichas que indicam os sentimentos provocados pela música.



Figura 44 - Fazer musical: Cantar, dançar e gesticular

Após a apresentação da sequência didática sobre a música, a professora pediu licença para apresentar naquele seminário, outras experiências que ela (Faz de conta) e as suas colegas professoras, vivenciaram na UEI e que elas tiveram um outro olhar a partir das formações realizadas.

Esse olhar diferenciado não se refere exatamente a uma mudança de prática, mas uma confiabilidade em que a sua prática está sedimentada na teoria fundamentada e acertadamente bem colocada.

⁵⁰ Algumas vezes a professora dizia: ... “como não tinha ‘isso’ (instrumentos musicais por exemplo) eu fiz assim, ta certo, Luzilene? ..”.



Figura 45 – Brincadeira com areia no parque



Figura 46 – Leitura no parque

Figura 45 e 46: Sinalizam o respeito ao direito de escolha das crianças, afinal, nem todas as crianças querem fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo. Enquanto algumas brincam com areia e pá, outros preferem inaugurar a mesa nova de pneus , com a leitura de historinhas.



Figura 47 - crianças brincando ao ar livre no parque da UEI.



Figura 48 - os diálogos, as conversas no parque são construções das interações.

Sobre esse bloco de imagens a professora afirmou:

“aquela formação nos ajudou muito a repensar, por que a gente sempre fez essas práticas, mas a gente nunca tinha se apropriado dos documentos, e aqueles estudos serviram pra gente realmente constatar isso. A brincadeira já existia em nossa prática mas depois de conhecer e se aprofundar no documento.... Então assim, as brincadeiras estão bem mais intensificadas devido as formações, que agora a gente sabe da importância, que o eixo principal são as interações e as brincadeiras e através das brincadeiras que as interações acontecem, com isso a gente realiza muito as atividades no parque, no pátio para que elas interajam entre si e aconteçam as interações”.

(Fala da professora Faz de conta).



Figura 49 - No mesmo espaço diferentes brincadeiras acontecendo.



Figura 50 - Brincadeira “Passarás” com a participação da professora.



Figura 51 - Brincadeira corrida de saco com a participação da professora.

Em algumas imagens, há professoras brincando junto com as crianças e a professora ressaltou:

“a gente procura Resgatar as brincadeiras tradicionais, da infância em que a gente brinca com o outro, que a gente cai, chora, levanta, onde tem regras, onde a criança aprenda a viver com o outro, que nem sempre na vida a gente ganha, porque a gente também perde, e a gente tem que aprender a lidar com esses sentimentos. Então, a brincadeira coletiva nos ajuda a ensinar isso para as crianças... elas gostam de interagir de brincar junto, elas se divertem e aprendem muito, por que se agente não brincar com elas, elas só vão ficar nos aparelhos tecnológicos, nos tablets, celulares... não estou desmerecendo a tecnologia, longe disso, reconhecemos o seu valor até por que não tem como fugir disso. Então a gente resgata essas brincadeiras por que a gente quer que elas sintam essa alegria e quando a gente brinca junto com elas aí a gente percebe que elas adoram e querem a companhia dos adultos”. (Fala da professora Faz de conta).

Nas figuras 52 e 53, as crianças participam de brincadeiras que estimulam a interação, a alegria a o senso de equipe e de coletividade.



Figura 52 - Jogo de futebol: As interações construídas.



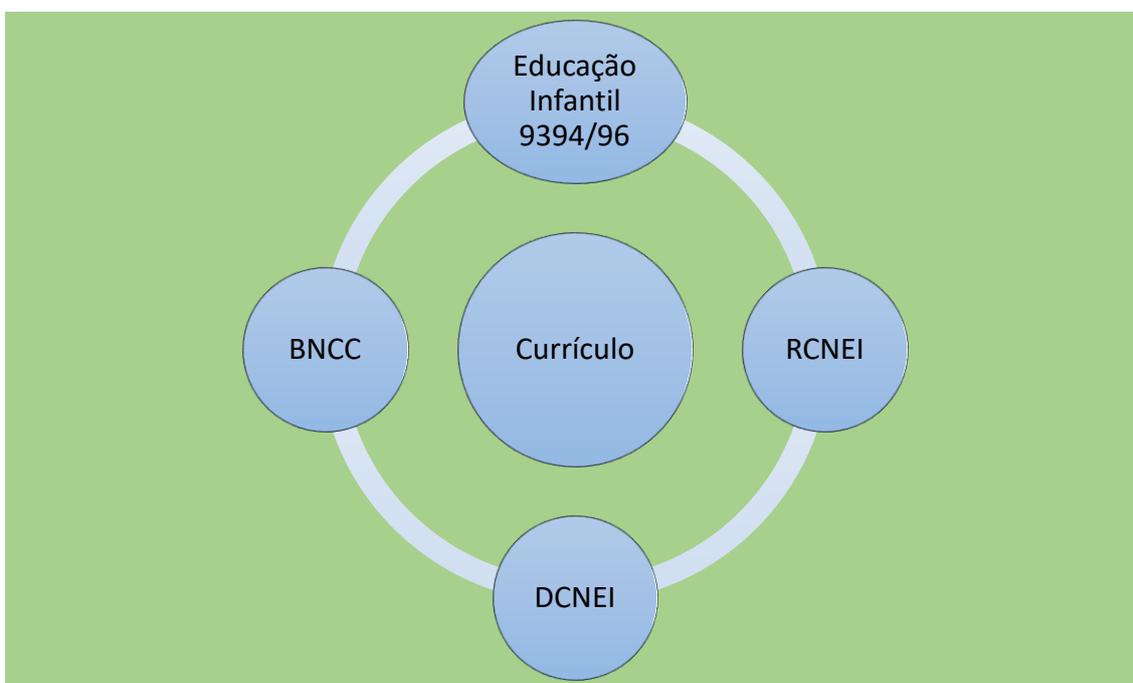
Figura 53 - Cabo de força. Brincadeiras que estimulam o senso de equipe e coletividade.

Ao final das apresentações, à luz do que foi apresentado pelas professoras, sujeitos da pesquisa, fizemos algumas reflexões sobre o currículo praticado por elas.

Retomamos o conteúdo do Fluxograma 13 situando os documentos orientadores das práticas e citados por elas nas entrevistas.

Um olhar mais atento sobre o currículo praticado, à luz das falas das professoras ilustradas pelas imagens apresentadas, é revelador de um currículo pensado e praticado no coletivo, que pensa “o aqui-agora”, como nos disse Oliveira (2010) sobre as situações educativas.

Imagem14: Fluxograma dos documentos que foram discutidos no decorrer da pesquisa-ação.



As interações estimuladas entre as crianças nos passam a sensação de que as crianças se sentem seguras, livres para se expressarem e aprender com seus iguais e com os adultos, trocando as experiências, dialogando, e aprendendo, num processo de maturação e desenvolvimento mútuo. Isso tem sido evidenciado por que essas práticas só são possíveis quando “Envolve sensibilidade e uma visão de criança como alguém competente e com direitos próprios” (OLIVEIRA, 2010, p. 183).

Quando o adulto não tem essa percepção, as práticas tendem a ser inibidoras ou mesmo castradoras do desenvolvimento e da aprendizagem, até mesmo do direito de viver a infância com as experiências tão apropriadas a serem realizadas pelas instituições de

Educação Infantil. Dizem por aí, que dar a liberdade e a oportunidade para as crianças experienciarem, tocarem, sentirem, viverem, tornarem real aquilo que os estudiosos nos têm dito, na prática, parece não ser tão fácil. No entanto, as vivências apresentadas pelos sujeitos da pesquisa desvendaram que a dificuldade maior é a quebra da própria resistência do professor em libertar-se dos conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, hierarquizados por eixos, áreas ou campos do conhecimento.

A necessidade do professor em ter o controle de tudo tem sido por vezes o seu próprio algoz, que retira de si o direito de ouvir as impressões das crianças sobre acontecimentos sociais ou de outra natureza, de testemunhar dela, o seu encantamento pelo inesperado, ou de assistir o seu processo criativo e evolutivo que, por sua própria condição de aprendiz, erra, e ao perceber-se no erro, refaz o não aprendido ainda e aprende aquilo que lhe causou curiosidade e significância.

A Condução das crianças a partir de saberes e conhecimentos intencionalmente selecionados, organizados, pensados e planejados previamente pelas professoras a serem vivenciados pelas crianças, como disse Salles e Faria, (2012), a partir de um conjunto de experiências culturais de educação e cuidado, foi a marca maior percebida no currículo praticado pela UEI.

Notadamente o empenho e entusiasmo não são partilhados igualmente pelos sujeitos pesquisados, há visivelmente professoras maior ou menor “brilho nos olhos” ao falar das práticas, das crianças e do trabalho que realiza. Entretanto, por se tratar de uma unidade muito pequena e por contar com a inspiração, o entusiasmo e apoio da supervisão e da gestão, as ideias se tornam comuns a todas e nos parece que isso tem funcionado direitinho numa espécie de “contágio por tabela”, afinal numa UEI tão pequena e tão bem conceituada⁵¹ pela comunidade, quem é que quer ser a exceção?

A preocupação e a insegurança sentidas e expressadas nas vozes dos sujeitos no momento da entrevista, nada têm de relação com o que fazem na prática, nesse momento, se revestem de propriedade e fazem intencionando alcançar aquilo produzido e discutido nas formações vivenciadas, gesto que revela vontade de saber, de acertar de aprender pra ensinar melhor, pra educar melhor e se tornar melhor também. Parafraseando Morin (2005), a humildade de reconhecer a sua incompletude sem jamais se entregar ao pensamento mutilante e simplificador das coisas parece estar presente entre o cenário e os sujeitos da pesquisa.

⁵¹ A referida UEI é vencedora do “Selo de Qualidade” por dois anos consecutivos.

5 FECHANDO A PORTA TEMPORARIAMENTE ... CONCLUSÕES SOBRE A PESQUISA

Ao olhar para trás, podemos observar o percurso caminhado na construção dessa investigação. Avistamos os acessos mais fáceis da pesquisa, as curvas mais suntuosas em que tivemos que ter muita habilidade para cruzar, as descidas onde discorremos com mais facilidades, as subidas e degraus tensos, onde foi preciso suar para alcançar o desejado.

A pesquisa-ação sobre o currículo da Educação Infantil foi o veículo utilizado em toda a viagem. Levou-nos por todo o percurso e nos trouxe para o ponto de chegada. Aqui chegando, podemos fazer algumas conclusões sobre o que vimos, o que conhecemos nas experiências vividas, aprendidas e testemunhadas.

Nossa trajetória teve como foco investigar conhecimentos que professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino têm sobre o currículo e sua importância na atuação profissional. Para isso, exploramos alguns atalhos expressos nos objetivos específicos como o conhecimento dos documentos que as professoras se apropriam para orientar a sua prática curricular cotidiana, resgatando os conceitos que subjazem a pesquisa no que se refere às leis e concepções de currículo. Também analisamos qual o currículo praticado pelas professoras na Educação Infantil de Mossoró e o que elas falaram sobre sua prática curricular após o processo formativo via pesquisa-ação.

Nessa busca revisitamos alguns lugares que enriqueceram o percurso, como o *lócus* da investigação. A observação das características e dados da Rede Municipal de Ensino possibilitaram situar os sujeitos e o cenário dentro do contexto mais amplo, uma vez que a maior atenção recairia sobre o conhecimento das professoras sobre a realidade e suas práticas curriculares.

Assim sendo, as estratégias metodológicas utilizadas foram: pré-teste, formação, entrevistas e seminário.

A aplicação do pré-teste, assim como a entrevista, nos possibilitaram definir o tipo de pesquisa a ser realizada (pesquisa-ação).

A partir dessa definição, clarearam-se as trilhas dos percursos a serem seguidos. Perpassamos pela legislação e documentos norteadores da Educação Infantil desde a LDB, contando um pouco da municipalização da Educação Infantil especialmente aqui em Mossoró e pelos documentos legais produzidos pelo Ministério da Educação. Dentre eles, enfoque maior, demos as DCNEI que se constituem como a orientação principal para as propostas curriculares da Educação Infantil Nacional.

Como parâmetro de análise da investigação, definimos como categoria temática geradora o “currículo na educação infantil” e, a partir dela, as categorias de análise foram se delineando e delineando a pesquisa. a) Os conhecimentos constituídos sobre currículo; b) Leis e documentos legais sobre a educação infantil e c) Aprendizagens construídas no movimento formativo da pesquisa-ação.

Foi na busca pelo conhecimento dos documentos que os sujeitos da pesquisa utilizavam no planejamento das práticas cotidianas, que obtivemos as primeiras revelações da pesquisa.

O material empírico (as entrevistas) evidenciou, no primeiro momento, insegurança a respeito do embasamento teórico sustentador das práticas curriculares. As falas de um modo geral exprimiam inseguranças, desconhecimentos e confusões conceituais, denotando superficialidade e fragilidade das bases conceituais, legais e teóricas, por parte das professoras.

A revisão da literatura a respeito do currículo e mais particularmente do currículo da Educação Infantil possibilitou o alargamento da nossa compreensão sobre o que captamos dos sujeitos da pesquisa e nos auxiliou na fundamentação das análises e reflexões sobre o Currículo da Educação Infantil em Mossoró-RN, especificamente, no cenário da investigação.

No entanto, a partir da segunda formação, realizada no decorrer da pesquisa-ação, houve a tomada de consciência da ação pedagógica. Essa tomada de consciência desmistificou dúvidas quanto às conceituações de práticas curriculares praticadas pelas professoras, à luz das DCNEI.

Testemunhamos o interesse pelo envolvimento, pela procura e disponibilidade de querer aprender. Encharcadas de afetos pelo processo educativo e por desvendar aquilo que para elas era o desconhecido: as conexões entre o “saber fazer e o fazer sabendo”! Essa afirmativa parece redundante; mas destacamos que é exatamente essa a maior contribuição dada pela pesquisa-ação realizada. A maioria das professoras já realizava práticas curriculares atualizadíssimas; ousadas, abertas e flexíveis ao protagonismo e o encorajamento das crianças, distanciadas de práticas castradoras e deformadoras do processo de “educar/ação/infantil”.

O “fazer sabendo” diz respeito à compreensão de que o novo contexto da Educação Infantil requer novas estruturas curriculares. As DCNEI propõem isso: Um currículo em que ações como “fazer bolinha de papel e juntar letrinhas já não têm tanto significado quanto entender que uma bolinha de papel pode ser feita a partir de um papel que já foi usado e agora foi reciclado e esse mesmo papel não deve ser jogado na rua. E aquelas letras “juntadas”

fazem parte do universo letrado do qual a criança participa e que está na tela da TV que elas veem no “Urso Masha” ou na “Patrulha Canina” ou mesmo na “Pepa”, ou ainda, mesmo nos seriados que tem acesso, nas propagandas dos canais abertos (ou fechados). Juntar letras isoladas nada diz à criança. É preciso significar o sentido do fazer.

Não é por acaso que a BNCC fundamentada nas DCNEI definiu o “brincar, o conhecer-se, o expressar, o conviver, o participar e o explorar” como sendo os direitos de aprendizagem da criança.

No momento do Seminário final da pesquisa-ação, a maioria dos sujeitos da pesquisa se despiu das inseguranças que as cobriam no início da pesquisa. Havia autoridade e imponência nas falas. Apresentaram diversas práticas curriculares realizadas com nome e sobrenome. Fizeram sabendo em quais bases teóricas e legais respaldavam suas escolhas.

Como bem visto e discutido no decorrer dessa pesquisa, e como muito bem entendido e apresentado pelas professoras no Seminário final, a brincadeira e a interação para a criança é mais importante do que decorar traçados ou símbolos. Essa concepção teórica está arraigada nas práticas curriculares realizadas pelas professoras pesquisadas. Revelaram promover com as crianças a articulação das experiências e saberes trazidos de casa, com os conhecimentos culturalmente construídos. As práticas curriculares reveladas, vão ao encontro de vivências promovedoras do desenvolvimento da autonomia da criança e de sua capacidade de atuar, de opinar, de intervir, de querer, expressando-se na sua mais tenra idade. A convivência com adultos e crianças é construída numa relação de respeito, confiabilidade, participação e exploração do ambiente, caracterizando o formato de currículo da Educação infantil defendido pelas DCNEI desde 2010, mas até bem pouco tempo, incompreendido pelos sujeitos da pesquisa.

Ainda na apresentação do seminário, quando os sujeitos revelaram o que de fato haviam aprendido e apreendido e o que havia mudado após as formações em suas concepções de currículo e o que isso refletiu nas práticas curriculares, revelaram algo além do escrito e do já exposto. Havia uma leveza em seus rostos, uma suavidade ao ouvir a retomada das apresentações feita por nós. Uma espécie de satisfação e realização por desmitificar delas uma insegurança e desconhecimento equivocado. Elas sabiam: apenas não sabiam que sabiam. Tudo estava lá. O currículo praticado por elas, vivido por elas, defendido por elas, não era nenhum currículo de gaveta, fantasma ou imposto. O currículo que elas conheciam e praticavam era aquele currículo que traz em seu arcabouço o que há de mais novo, mais atual e mais respeitoso para a criança. Traz o compromisso e o zelo pelas práticas pedagógicas, pensadas para elas, comprometido com a ludicidade, com a democracia e a sustentabilidade

do planeta; com a promoção da interação, da alegria, da descoberta, do encantamento e, por conseguinte, do desenvolvimento integral da criança.

Ao considerarmos a nossa história, aqui contada inicialmente, e a trajetória trilhada, observada, experienciada, aprendida e refletida a partir da interação com os teóricos, com os sujeitos e com os resultados captados na pesquisa-ação, não poderíamos deixar de externar que a porta se fecha temporariamente.

Os resultados aqueceram as nossas perspectivas quanto aos avanços que são possíveis testemunhar e, quiçá, provocar na Educação Infantil, a partir da continuidade da pesquisa e de um trabalho integrado na base, lado a lado com os professores.

Estas são razões que justificam nossa intencionalidade de contribuir com novas investigações que indelevelmente nos possibilitem a reflexão, a compreensão e o encontro com outras e novas experiências significativas para a criança, para as professoras e também para a pesquisadora, que se percebe encharcada dos sabores, odores e delícias trazidas pela emoção única desse momento que é ao mesmo tempo fechamento de um ciclo e abertura de novos planos que se pautam ainda em pensamento, mas, que o desejo, já é constância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem**. São Paulo: Summus 1985.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

Arroyo, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

BARBOSA, Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiencia: uma possibilidade para interrogar o currículo. *IN*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart (orgs). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas-SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 185 – 198.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. (Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro). São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na alfabetização infantil: o que isso significa? *IN*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Callad de Sousa. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 13-32. (Língua Portuguesa 2).

BRASIL, 1998. CNE/CEB - **Diretrizes Nacional Curricular para Educação Infantil**. Parecer Nº 022/1998. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/publicações>. Acesso em 05 de novembro de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEB, 1999.

BRASIL - Lei Nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** / Secretaria de Educação Básica. – Proposta Preliminar. Brasília: MEC, SEB, abr./ 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> acesso em 23/05/2016.

BRASIL, Secretaria de educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica: Proposta Preliminar. Brasília: MEC / SEB, abr./ 2017. Disponível em <http://juntospelaeducacao.com.br/educacao-infantil-na-nova-versao-da-base-nacional-comum-curricular/> publicada em 26/04/17.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO Nº 5/2009** – Diretrizes curriculares nacional para a educação infantil. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/publicações>. Acesso em 04 de novembro de 2016.

_____ - Ministério da Educação. **FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília: MEC / SEB, 1997.

_____ - Ministério da Educação. **PROINFANCIA** - O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. Brasília: MEC / SEB, 2002.

_____ - Ministério da Educação. **Brasil carinhoso**. Brasília: MEC / SEB, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?** Curitiba: Educar Editora UFPR, n. 22, p. 51-75, 2003.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Caderno de Pesquisas, n. 115, 2002, p 139-154.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

_____. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004, v. 01. 150 p.

_____. **Didática e Interdisciplinaridade: Uma busca para formar o sujeito pesquisador, professor e cidadão**. 9. ed. Campinas- SP: Papirus, 1997.

FERRAZ, Beatriz. **A interação entre as crianças promovendo a formação de cidadãos éticos e conscientes**. Disponível em http://www.escoladeeducadores.com.br/ee/index.php?option=com_content&task=view&id=38&Itemid=29 acesso em 24/05/2016

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. (Formação do Educador).

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. *IN: PIMENTA, Selma Garrido e FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa em Educação possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. v. 2, São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 41-70.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Altas, 2010.

GIROUX, Henry. Rumo a uma nova sociologia do currículo *In: GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais – rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 43-53.

JALLES, Antonia Fernanda; ARAÚJO, Keila Barreto de (Orgs.). **Arte e cultura na infância**, Natal: EDUFRRN, 2011. (Coleção Faça e Conte).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Currículo e conteúdos específicos da base nacional comum de educação infantil**. 2016. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Tizuko_Morchida_Kishimoto.pdf acesso em 23.05.2016.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In. FARIA, Ana Goulart de; PALHARES, Maria Silveira (Org). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005 - (Coleção Polêmica do Nosso Tempo; 62).

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educação, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2016

_____. Cientificidade, generalização e divulgação de estudos qualitativos. **Ciência & Saúde Coletiva** (On line), v. 22, p. 16-17, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tadeu Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Edição revista e modificada pelo autor. 8. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 11.ed. São Paulo: Cortez, Brasília-DF: Unesco, 2006.

NASCIMENTO, Luzilene Fontes do. **Um estudo preliminar sobre as políticas da educação infantil em Mossoró**. Mossoró-RN: UERN, 2003. Monografia.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. [on line]. 2017, v. 47, n.166, p. 1106-1133.

OLIVEIRA-FORMOZINHO, Julia, A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. *IN*: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em Educação possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. v. 2, São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 27-39.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil na Base Nacional Curricular Comum (Entrevista). *IN*: **Plataforma do Letramento**. Disponível em <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/1049/zilma-de-moraes-ramos-de-oliveira-educacao-infantil-na-base-nacional-comum-curricular.html> acesso em 23/05/2016.

_____. O Currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **In: 1. Anais...** Seminário Nacional: Currículo em movimentos: perspectivas atuais, Belo Horizonte, nov./ 2010.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. REY, Fernando Luis Gonzalez. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** Estante Virtual: Thomson Pioneira, 2005.

RODRIGUEZ, Vicente. Financiamento da educação e políticas públicas: o Fundef e a política de descentralização. **IN: Caderno CEDES.** v. 21, n. 55, Campinas- SP, nov. / 2001

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória Líbia Barreto. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica.** São Paulo: Ática, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2003.

SATIRO, Angélica. **Brincar de pensar: com crianças de 3 a 4 anos.** Trad. Romina Amorebieta, Luciano Ismael Barrionuevo, Guilherme Segú. São Paulo: Ática, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 156p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 14. ed. São Paulo: Cortez 2005.

BOBBITT, John Franklin. **O currículo.** Lisboa: Didática, 2004.

TYLER, Ralph W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino.** Trad. Leonel Vallandro, 7. ed. Porto Alegre / Rio de Janeiro: Globo, 1983.

Páginas Acessadas

<http://gpnep.blogspot.com.br/p/pesquisa-narrativa.html>.

<http://portal.mec.gov.br/>, consulta em 10 de julho de 2017.1

<http://portal.mec.gov.br/>, consulta em 10 de julho de 2017

<http://www.portal.mec.gov.br/publicações>.

http://www.escoladeeducadores.com.br/ee/index.php?option=com_content&task=view&id=38&Itemid=29 acesso em 24/05/2016

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO UTILIZADO NO PRÉ-TESTE

	<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDOC LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO</p>
---	--

QUESTIONÁRIO - PRÉ-TESTE

<p>Pergunta 1: Suas práticas pedagógicas são fundamentadas em quais documentos?</p>
<p>Pergunta 2: Que documentos eram utilizados para nortear o planejamento das atividades diárias?</p>
<p>Pergunta 3: Descreva como você entende a organização curricular da Educação Infantil.</p>

Mossoró-RN, 08 de abril de 2017

APÊNDICE B – PAUTA DO PRIMEIRO ENCONTRO DE FORMAÇÃO

	<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDOC LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO</p>
---	--

1º ENCONTRO DE FORMAÇÃO SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.

PAUTA

1. Palavras iniciais: A pesquisa.
2. Aplicação do Pré-teste.
3. Relaxamento: Do olhar ao ritmo!
4. O início de tudo: A resolução Nº 05 de 17 de dezembro de 2009.
5. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
 - Para que servem as DCNEI?
 - A Organização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
 - Concepções: Currículo e Criança
 - Princípios
 - O que a proposta pedagógica deve garantir no cumprimento da sua função sociopolítica e pedagógica
 - Objetivo
 - Eixos norteadores da Proposta Curricular
 - Procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação.
6. Palavras finais: Contação de história Pele tem cor? (Reflexões sobre o racismo tema velado e presente nos currículos e nos cotidianos e espaços sociais em que as crianças convivem).

Mossoró-RN, 08 de abril de 2017

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Digna Professora _____

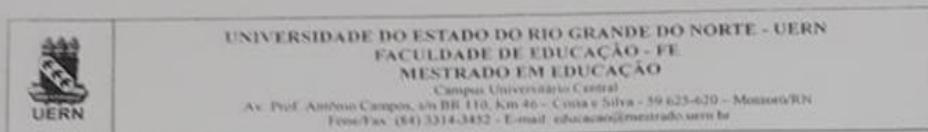
No andamento da pesquisa em curso, que desenvolvemos com a sua valiosa participação necessito de sua colaboração respondendo as seguintes perguntas:

1. Quais os documentos que as professoras utilizavam no momento do planejamento;
2. Se havia influência das DCNEI nas práticas pedagógicas ou no planejamento; e,
3. Como descreviam o currículo da Educação Infantil.

Obs.: Peço seu consentimento para gravar as respostas.

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE D - SOLICITAÇÃO DE DADOS DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO



Ofício nº 004/2017 – POSEDUC/UERN

Mossoró-RN, 09 de junho de 2017.

Ao: **Sr. Sebastião Ronaldo Cruz**
 Secretário de Administração e Finanças da Prefeitura Municipal de Mossoró

De: **Prof.ª Maria Edgleuma de Andrade**
 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - UERN

Assunto: Solicitação de acesso para realização de pesquisa

Prezado Senhor Secretário,

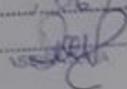
1. Considerando a realização da pesquisa intitulada **Ensaio sobre Currículo na Educação Infantil: pesquisando com professores e construindo novos conhecimentos para atuação profissional**, de responsabilidade da discente Luzilene Fontes do Nascimento, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, sob matrícula nº 5160001, e da Prof.ª Dr.ª Giovana Carla Cardoso Amorim, docente permanente do Programa e orientadora da pesquisa;
2. Vimos requerer acesso da mestranda e de sua orientadora aos dados sobre os docentes da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, a fim de fornecer subsídios para a referida pesquisa;
3. Nos colocamos à disposição para maiores informações.

Atenciosamente,


Maria Edgleuma de Andrade
 Coordenadora do Mestrado em Educação
 Portaria 0578/2016 – GR/UERN

RECEBIDO

Em 13 de 06 de 2017



APÊNDICE E - PAUTA DO SEGUNDO ENCONTRO DE FORMAÇÃO

	<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDOC LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO</p>
---	--

IIº ENCONTRO DE FORMAÇÃO SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS

PAUTA

1. **Acolhida:** Vamos pular amarelinha? Não !!! vamos pular academia? Sim !!!
2. **Boas vindas:** Cumprimenta o seu amiguinho!
3. **Brinquedos cantados:** Espelho espelho meu, lambalu, dono da loja, os amiguinhos, passando na corda Brincadeira dos contrários.
4. **Brincadeiras psicomotoras:** Circuito.
5. **Diálogos necessários:** Retomando alguns conceitos vistos no primeiro Encontro!
6. **Brincadeira de Faz de conta:** Era uma vez... Lá na terra dos contrários;
7. **Eu brinco ou interajo? Interajo ou brinco?**
 - Telefone sem fio
 - Corrida com pés de pau
 - Futebol de mão
 - Minuê
 - Vem dançar: Bia Bedran:
 - Avião
 - Equilíbrio abdominal
 - Vai limãozinho.
8. **É hora de avaliar!**

Mossoró-RN, 15 de julho de 2017

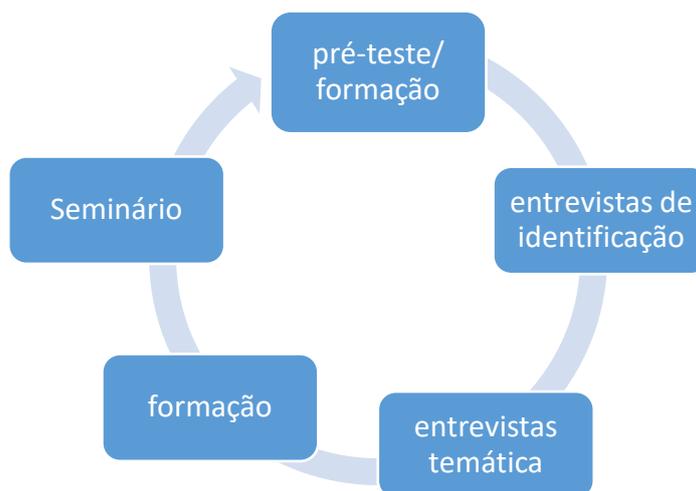
APÊNDICE F - PAUTA DO SEMINÁRIO FINAL DA PESQUISA-AÇÃO

	<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDOC LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO</p>
---	--

SEMINÁRIO FINAL DA PESQUISA- AÇÃO

PAUTA

1. Rememorar nos passos dados: do Pré-teste ao aqui agora!



2. Apresentação pelas professoras de suas falas e práticas à luz das formações vivenciadas.
3. Nossa fala: Reflexões sobre a fala das professoras à luz do currículo presente nos discursos das professoras e do currículo praticado por elas.

Mossoró-RN, 11 de novembro de 2017