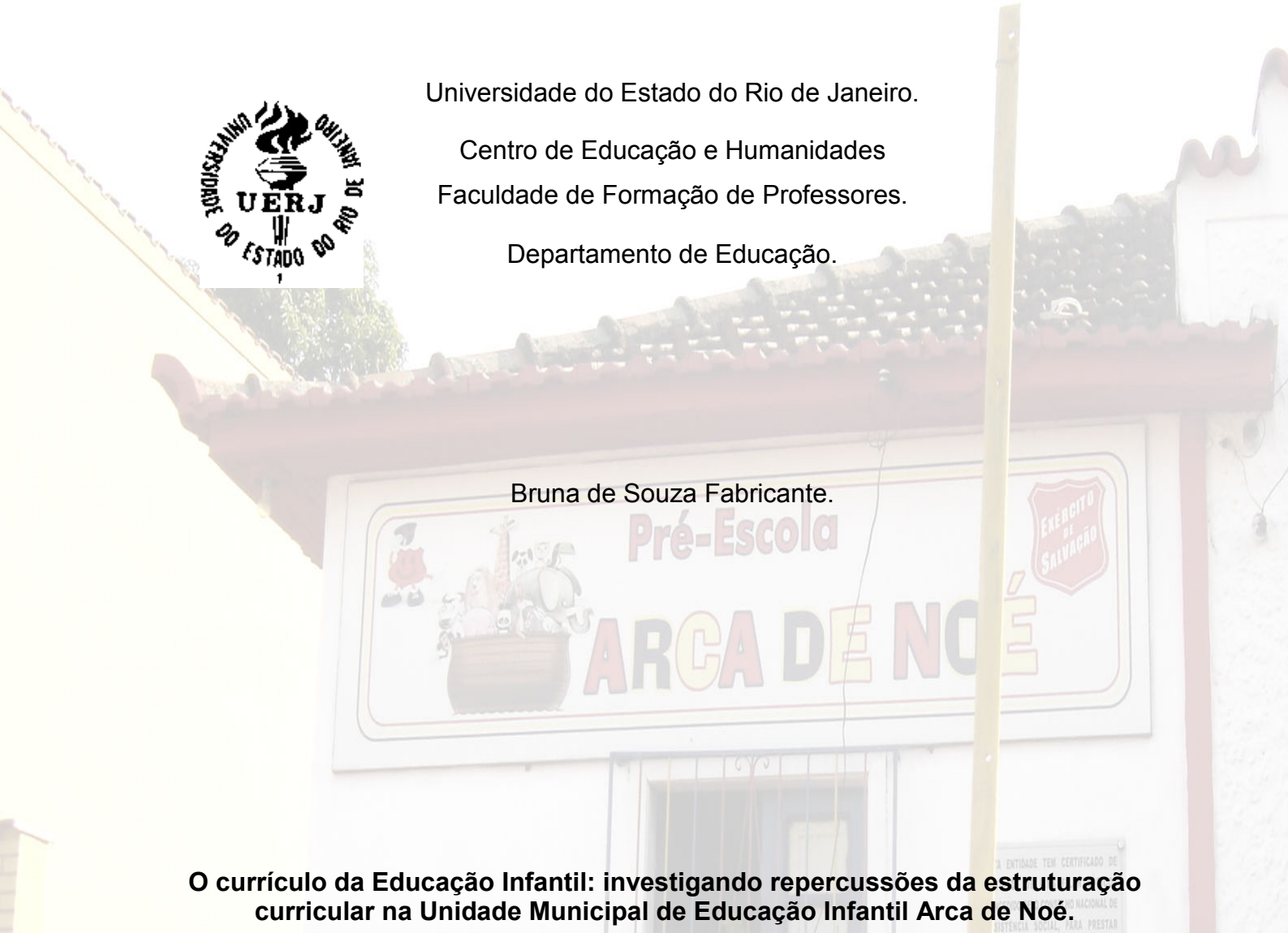
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores.

Departamento de Educação.




Bruna de Souza Fabricante.

# O currículo da Educação Infantil: investigando repercussões da estruturação curricular na Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé.

São Gonçalo,

2009

Bruna de Souza Fabricante.

# O currículo da Educação Infantil: investigando repercussões da estruturação curricular na Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé.

Monografia apresentada, como requisito parcial para obtenção da graduação em Pedagogia: Licenciatura Plena, ao Departamento de Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profª.Drª Maria Tereza Goudard Tavares.

São Gonçalo,

2009

Bruna de Souza Fabricante.

**O currículo da Educação Infantil: investigando repercussões da estruturação curricular na Escola Municipal Arca de Noé.**

Monografia apresentada, como requisito parcial para obtenção da graduação em Pedagogia: Licenciatura Plena, ao Departamento de Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em_____

Banca Examinadora:

_____
Profª.Drª. Maria Tereza Goudard Tavares (orientadora)
Departamento de Educação da FFP/UERJ

_____
Profª. Drª. Mairce da Silva Araújo
Departamento de Educação da FFP/UERJ

São Gonçalo,
2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

CDU 372.4(815.3)

F126 Fabricante, Bruna de Souza
O currículo da educação infantil : investigando repercussões da estruturação curricular na Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé / Bruna de Souza Fabricante. – 2009.
95 f.

Orientadora : Profª Drª Maria Tereza Goudard Tavares.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação infantil – São Gonçalo (RJ). 2. Currículo – Educação infantil – São Gonçalo (RJ). I. Tavares, Maria Tereza Goudard. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Departamento de Educação.

**Dedicatória**

À minha família, em especial aos meus pais, Adiley e Márcia, pelo apoio incondicional, sem o qual, não poderia ter chegado à Universidade.

À minha querida irmã Cleia, por ser uma amiga muito especial.

À minha avó Neide, por sua atenção e cuidados.

## Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela vida e pela esperança que sempre me fez acreditar que o sonho era possível.

À Unidade Municipal Arca de Noé, principalmente às crianças que por lá "passaram" durante a realização da pesquisa.

Às educadoras da Arca de Noé, que nos permitiram acompanhar sua rotina cotidiana na unidade, em especial à Professora Viviane, por ter possibilitado o acompanhamento de seu trabalho com as crianças.

À profª Maria Tereza Goudard, por ter se tornado parte desta pesquisa, e que além de orientadora, se mostrou uma amiga e exemplo de comprometimento na luta para que a educação infantil, em São Gonçalo, seja de qualidade. Muito obrigada pela dedicação e apoio ao longo de minha formação como professora-pesquisadora.

À Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), pelo financiamento da bolsa de iniciação científica.

À profª Mairce Araújo, pelo carinho e incentivo, sem contar as "provocações", responsáveis por meu amadurecimento acadêmico.

Às minhas inseparáveis amigas, Renata Kelly e Danielle Silva, pelos momentos de descontração e os de produção do conhecimento que nos possibilitaram formar, um dos trios, mais comprometidos com a educação que eu conheço.

Às amigas de turma, com quem passei quatro anos inesquecíveis, que fizeram de mim, uma pessoa mais humana e preocupada com a coletividade. Em especial, à Camila Cardoso e Cintya Gama, pelo apoio e companheirismo na reta final do curso, inclusive pelas calorosas discussões sobre temas que fazem parte de nosso cotidiano

Às companheiras de pesquisa, Adriana, Alessandra, Luciana, Luzia, Priscilla Guilles, Priscila Pedro, Vania e Verônica, pelos trabalhos desenvolvidos, pelas oficinas realizadas com as crianças e pelas trocas de saberes.

Ao Jonatas, pela compreensão e força, nesta trajetória, que me fizeram avançar sempre, nunca desistir.

A todos que possibilitaram que esta pesquisa se concretizasse.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que o professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria.

*Paulo Freire.*

## RESUMO

Esta monografia discute as relações entre infância e currículo, objetivando compreender as formas pelas quais a estruturação curricular de uma escola de educação infantil se relaciona com a formação dos sujeitos infantis. Tendo em vista as interferências do currículo na formação identitária, estudamos uma possibilidade curricular para educação infantil, a *Pedagogia de projetos*, justamente por esta se constituir uma proposta teórico-metodológica que compreende as crianças como construtores do conhecimento e sujeitos de direitos. Deste modo, lançamos mão das "pistas" fornecidas pelo cotidiano da Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé, para investigarmos a infância e suas relações com a educação, atentando para as questões referentes ao currículo, o que nos e direcionou a um aprofundamento na *Pedagogia de projetos*, como uma alternativa possível para o currículo da educação da infância.



Palavras-chave: Infância – Educação Infantil – Currículo – Pedagogia de Projetos.

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO**.....9

**1. INFÂNCIA E CURRÍCULO: QUESTÕES PARA REFLEXÃO**.....14

**1.1 A infância: uma construção social**.....15

**1.2 A Educação Infantil no Brasil** .....19

2.1.1. O município de São Gonçalo e a educação da infância.....22

**2. CURRÍCULO COMO OBJETO DE ESTUDOS: ALGUMAS QUESTÕES**..... 25

**2.1 A escola da infância e seu currículo: uma apreciação teórico-prática** .....30

2.1.1. O Jardim de infância: A tendência romântica e seus precursores.....32

2.1.2. A criança como sujeito pensante: A tendência cognitiva e seus teóricos.....35

2.1.3.Cooperação e cidadania: A tendência crítica e seus idealizadores .....37

**2.2 Os Referenciais Curriculares para Educação Infantil**.....39

**2.3 As Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil**.....41

**3. EM BUSCA DE PISTAS NO COTIDIANO DA UMEI ARCA DE NOÉ**.....44

**3.1 Apresentando o campo de investigação**.....45

**3.2 A pesquisa com / sobre infância um campo em construção**.....46

**3.3 O cotidiano da UMEI Arca de Noé e seu currículo**.....49

**3.4 Compreendendo a estruturação curricular da instituição em foco: a partir da fala dos sujeitos escolares**..... 53

3.4.1 O que dizem as crianças?.....54

3.4.2 O que dizem as professoras? .....57

**4. A PEDAGOGIA DE PROJETOS: UMA POSSIBILIDADE CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**.....61

4.1. **Um pouco sobre o trabalho por projetos**.....62

4.2. **Projetos e a Infância**..... 67

4.2.1 O que são ambientes generosos?.....69

4.2.2 Entre “abelhas e mel”: uma experiência da pedagogia de projetos na UMEI Arca de Noé.....70

4.2.3 Narrando outras vivências pedagógicas com o trabalho por projetos.....73

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**.....78

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**.....84

**ANEXOS**.....89

## INTRODUÇÃO:

A presente monografia, pretendeu investigar a temática que envolve a estruturação curricular da educação infantil no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, tendo como foco a formação cidadã dos pequenos[1].

Partimos da problematização da questão em tela: "quais são as possíveis implicações da estruturação curricular da educação infantil no processo de desenvolvimento da criança?". Buscamos compreender e problematizar de que forma o currículo da educação infantil precisa estar pautado na construção do sentido, como nos lembra Gadotti (2003, p.47) de que *a (criança) só aprende quando quer aprender e só quer aprender quando vê na aprendizagem algum sentido*. Além da construção do sentido é preciso que a proposta curricular desenvolvida esteja dialogando com as necessidades da criança. Quanto a isto, Benjamin (1984) afirma que a criança:

> (...) não é uma miniatura do cosmos adultos; bem ao contrário, um ser humano de pouca idade que constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar toda via a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e de mando (p.13)

Deste modo, os *pequenos* criam seu próprio universo. E, foi nesta direção que buscamos, com esta pesquisa entender como a escola lida com esta construção, ou seja, através de que propostas a instituição escolar dialoga com as contribuições das crianças. Entendemos, desta forma, que a interação e o diálogo são fundamentais no movimento de pesquisa, ou seja, é necessário não olhar para a infância apenas como objeto, *é preciso tornar-se criança (*Bastide, 1979 p.154), de tal modo que se torna, necessário que nosso olhar esteja voltado para as situações que envolvem as crianças enquanto pesquisadores. Temos também que nos envolver nas atividades que são propostas a elas. Bastide (1979) complementa que: *não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo* (Ibdem).

Articulando com a proposta acima citada, entendemos ser fundamental a experiência, pois no caso de estudos sobre a infância se faz necessário uma *viagem* (Benjamin,1984). Esta metáfora, remete a idéia da experimentação. E é relevante

[1] Termo utilizado pelo fato das crianças ainda serem consideradas ao longo da história da humanidade, como menores, remetendo-os à condição de *menoridade* (Tavares,2008)

citarmos, que a partir de nosso "mergulho" no cotidiano da educação da infância, vimos concordando com a proposta benjaminiana. Deste modo, esta pesquisa partiu de nossas experiências formativas, desenvolvidas no projeto: *Por que o local? Um estudo sobre as possibilidades educativas da cidade na formação de professores de Educação Infantil,* coordenado pela professora Maria Tereza Tavares, do qual fizemos parte inicialmente, como bolsista voluntária e posteriormente como bolsista de iniciação científica[2].

A pesquisa tem como parceira a Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Arca de Noé, em São Gonçalo. O projeto tem como objetivo *investigar as possibilidades políticos-epistemológicas da cidade de São Gonçalo nos processos de formação inicial e continuada das professoras da Educação Infantil. (*Tavares, 2006) Partindo desta investigação, nos motivamos para investigar o currículo da escola em foco, bem como buscar uma possibilidade curricular a partir da qual o trabalho pedagógico desenvolvido proporcione uma educação de qualidade para as crianças, principalmente as das classes populares, que nem sempre gozam integralmente de seus direitos.

Nossa proposta de pesquisa atentou para o fato da existência de um *currículo pensado* a um *currículo praticado*, tendo como questões norteadoras o desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil, lembra-nos Garcia (1993):

> Faz muita diferença uma sala de aula em que as crianças pintam, desenham, recortam revistas e colam em folhas de papel, e vão amontoando a sua produção em pastas, e outra sala em que as crianças planejam, executam e avaliam projetos coletivos em que estas atividades e outras passam a ter sentido porque têm referência em uma totalidade. (p.17)

Ao lermos tal afirmação, remetemo-nos a idéia de que toda atividade realizada com as crianças é possuidora de representações para as mesmas. Sendo assim, a estruturação curricular propõe atuações que permitem à construção destas subjetividades. Acreditamos que a escola seja o espaço que possibilite a construção de *ambientes generosos* (Edwards; Gandini; Forman,1999) *,* ou seja cria situações através das quais os pequenos possam estar entrando em contato com o *patrimônio cultural,* (Garcia, 1993, p.20) podendo também criar articulações com o mesmo, tornando-se assim cidadãos plenos.

[2] Financiado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), no período de Maio de 2008 à Julho de 2009.

No que pauta o acesso à leitura e escrita, entendemos que seja preciso que o currículo atente para uma aproximação da criança com o "mundo" das letras, tornando o espaço da Educação Infantil um ambiente alfabetizador a partir do qual entrará em contato com as diferentes formas de textos e também será estimulada a registrar tudo o que tem sido apreendido na escola.

Quanto à leitura e a valorização do registro, vale ressaltar que a *pedagogia de projetos* propõe que a criança e professor sejam co-construtores do conhecimento, propondo *que o aluno realize sua própria aprendizagem* (Hernandez e Ventura, 1998, p.94). Desde cedo a criança é instigada a refletir o que faz, e processar o que tem aprendido, resultando desta forma em um desenvolvimento sadio, e para além disso, a criança será capaz de se enxergar como possuidora de saberes.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais: *A Educação Infantil, (...)* (tem) *como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade.* Com base também nos RCNEI, atentamos para esta etapa como um direito de toda criança que deve ser assegurado já que elas têm o direito de brincar, criar e aprender. Também se faz necessário que a escola tenha cuidado e promova nos alunos uma atenção para : *uma relação entre dois seres humanos cuja ação resulta no bem estar do outro.* (Codo,1999, p.53).

A finalidade desta investigação foi tentar compreender e articular as implicações presentes no cotidiano escolar e sua relação no desenvolvimento da criança. Queremos saber de que forma o currículo da Educação Infantil pode acrescentar à vida escolar dos pequenos. Buscamos, sobretudo, investigar uma proposta curricular para a escola da infância, almejando a possibilidade da formação cidadã.

Nossas reflexões procuraram se pautar nas considerações de Kramer (2004), para quem: *uma perspectiva da educação contemporânea, da escola e de seu currículo, onde o outro é visto como um eu e onde, portanto, estão em pauta a solidariedade, o respeito às diferenças e o combate à indiferença e à desigualdade*.(p. 210). Desta forma, nossa investigação se desenvolveu na busca por respostas,mesmo que provisórias, a questões que nos mobilizam, do mesmo modo que há algum tempo atrás vimos desenvolvendo um interesse a respeito da infância que está sendo "produzida" pela escola. Acreditamos que, a partir deste estudo, construímos possíveis análises que possibilitam um novo olhar sobre a

necessidade de uma estruturação curricular, na qual os processos de desenvolvimentos da criança exerçam um papel fundamental na escolha das atividades a serem realizadas.

Em termos metodológicos, buscamos realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, que se baseou na discursividade polifônica, privilegiando a *escuta sensível* (BARBIER, 1992) e a *compreensão ativa* (BAKTIN,1994) da(s) realidade(s). Pretendíamos, inclusive, fazer com que o campo empírico de nossa pesquisa, se tornasse mais do que um espaço para coletas de dados, mas que pudéssemos nos basear no movimento de ação-reflexão-ação, atentando para a pesquisa como uma produção coletiva, produtora de saberes com os sujeitos nela envolvidos.

Assim, esta monografia se organiza em quatro capítulos, nos quais apresentamos as problematizações desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa. Construímos análises acerca da temática que nos mobilizou e impulsionou a investigar. Sabemos, contudo, que o que traremos são verdades provisórias, já que o conhecimento está em constante construção, por isso não temos a pretensão de responder e exaurir os desdobramento das questões discutidas neste trabalho.

No primeiro capítulo, apresentamos uma discussão sobre a infância e educação, propondo a compreensão da infância, enquanto *construção social* (Pinto, 1997). Para isso construímos um breve painel, no qual narramos a estruturação desta categoria geracional, segundo uma perspectiva histórica. Trazemos, ainda, um breve panorama da educação infantil no Brasil, analisando os avanços que possibilitaram a expansão desta etapa de ensino. A fim de contextualização da pesquisa dedicamos uma das seções deste capítulo, para apresentar os dados referentes à educação infantil, no município de São Gonçalo, campo de nossa investigação.

Já no segundo capítulo, temos como foco de investigação, o currículo como campo de estudos e algumas tendências pedagógicas que influenciaram a estruturação curricular das escolas de educação infantil. Em um primeiro momento, buscamos compreender como conceito de currículo vem sendo construído historicamente. Posteriormente, nos dedicamos à organização curricular das instituições de educação infantil,para tal investigamos em fontes bibliográficas e documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, visando compreender que currículo está sendo proposto e/ou determinado nacionalmente.

No terceiro capítulo, fazemos a apresentação dos procedimentos teórico-metodológicos utilizados na pesquisa, assim como algumas “pistas” apreendidas no cotidiano da UMEI Arca de Noé. Por nos dedicarmos a pesquisa com crianças, colocamos em debate algumas questões éticas que permeiam este campo de estudo.

Compreendendo que é preciso possibilitar que se ouça a voz da infância, apresentamos também, algumas falas coletadas direta ou indiretamente no convívio com as crianças. Narrativas que nos despertaram uma *escuta sensível* (BARBIER, 1992) e que possibilitaram algumas reflexões sobre o currículo da instituição investigada. Já que as professoras também faziam parte da pesquisa, as entrevistamos, para que a partir de suas falas pudéssemos compreender melhor a estruturação curricular da unidade.

Diante das “pistas” coletadas no cotidiano escolar da UMEI Arca de Noé, nos dedicamos à investigação de uma possibilidade curricular para a escola da infância. Deste modo, o quarto capítulo trata-se de um estudo sobre a *Pedagogia de projetos* (Hernandez e Ventura, 1998), no qual propomos que esta possibilidade teórico-metodológica, se constitui como uma alternativa, pois a partir da mesma o currículo da educação infantil pode ser estruturado. Apresentamos algumas experiências formativas que nos fizeram compreender como esta seria uma possibilidade interessante de se trabalhar com as crianças.

O que pretendemos é compartilhar nossas descobertas nesse processo de pesquisa, esperado contribuir para que a infância e a educação da/para mesma seja cada vez (re) pensada. Ressaltando então, a necessidade de nos tornarmos professores-pesquisadores, sujeitos que refletem sobre a prática e acreditam em uma escola que além de socializar conhecimento, seja um espaço permanente de produção do conhecimento.

## Capítulo 1:
## INFÂNCIA E CURRÍCULO: QUESTÕES PARA REFLEXÃO.

*Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico.*
(Moysés Kuhlmann Jr,2007)

Com base em uma perspectiva histórica, sabemos que no ocidente, a infância, enquanto categoria geracional apenas recentemente ocupou um lugar de destaque. Este lugar pouco visível da infância ocorreu principalmente, devido às péssimas condições de saúde e higiene desse período, pois inúmeras crianças não sobreviviam e o "infanticídio" era considerado "natural", fruto da ausência de um sentimento. Segundo o historiador da infância, Mause, conforme nos aprofundamos na história *nos confrontamos com a morte, o abandono, a violência, o terror e o abuso sexual sobre as crianças. Práticas como abandono e infanticídio eram recorrentes.*(Apud,Pinto,1997). Essas práticas contra as crianças eram consideradas como naturais, pois as crianças eram percebidas como "seres menores".

Contudo, diante das altas taxas de mortalidade infantil, tornou-se necessário à criação de políticas voltadas para o combate destes altos índices de mortalidade. Porém, esta atenção se manteve apenas no que pauta à saúde, já que superada a fase que era considerada perigosa, sem perda de tempo, a criança era inserida no mundo dos adultos. Assim, a função desta infância era a luta pela sobrevivência cotidiana

Deste modo, não havia socialmente um *sentimento de infância* (Ariés,1981), nem uma preocupação voltada para educação da mesma. Especialmente, porque *no momento em que tivessem condições de sobreviver sem o cuidado e as atenções de suas mães ou amas, em algum momento entre as idades de 5 e 7 anos, as crianças eram lançadas na "grande comunidade dos homens."* (Heywood,2004). Deste modo, não existia uma distinção social e cultural entre as particularidades das crianças e os adultos

È Heywood (2004) quem nos ensina que:

> a descoberta da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, "uma espécie de quarentena", antes que pudessem integrar o mundo dos adultos.(p.23)

Derivado do latim *infant*, que significa *sem linguagem, aquele que não fala*, o termo infância, nos apresenta pistas que comprovam que a concepção de

criança ao longo da história da humanidade foi um conceito em construção . Ou seja, aquele que não pensa, que não possui conhecimentos, alguém "menorizado". Contudo, este posicionamento foi sendo superado, pois se construiu socialmente, ao longo dos contextos históricos que a criança deve ser percebida como um ator social, que apesar de necessitar de cuidados dos adultos em seu processo de crescimento, possui autonomia intelectual.

Segundo Postman (1999), o conceito de infância que predomina atualmente, é recente. Este autor afirma, que podemos considerar que a palavra criança, no sentido que a utilizamos, não passa de cento e cinqüenta anos.

Acreditamos ser relevante aprofundar a discussão acerca da construção social da infância, para que posteriormente possa iniciar a articulação com a educação direcionada especificamente para as crianças, especialmente no Brasil. Assim, apresentaremos considerações sobre os avanços da Educação Infantil no país, tentando compreender o cenário do atendimento à infância. Deste modo, traremos a seguir sucintamente, o "aparecimento" da infância, apresentando algumas das concepções de educação que se direcionava, para o atendimento educativo desta.

### 1.1. A infância: uma construção social.

Pesquisas históricas afirmam que ao longo da história da humanidade, podemos perceber que existiram concepções de infância. Essas se delineavam de acordo com as características sociais. Assim, buscaremos apresentar algumas destas concepções de infância e paralelamente, tentar compreender como se concebia a educação destinada às crianças.

Deste modo, para discutirmos a "invenção" da infância, ou seja, para tratarmos da construção histórica desta categoria geracional, lançamos mão dos estudos de Ariès. Historiador que apesar de se autodenominar "historiador de fim de semana", contribuiu significativamente com teses sobre a infância.

Segundo Ariès, na Idade Média, não eram percebidas as diferenças entre crianças e adultos, ou seja, *até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido.* (Ariés,2006, p.18). Aliás, as crianças assim, que tivessem condições de sobreviver sem os maiores cuidados, eram inseridos em meio aos adultos, participando de jogos e trabalhos do mundo adulto.

Neste sentido, o historiador afirma a inexistência de um *sentimento de infância*, pois não havia uma conscientização das particularidades das crianças, justificando a ausência de ações educativas para as mesmas. Já que *a escola medieval permaneceu indiferente à distinção e separação das idades, uma vez que não se destinava a educar a infância* (Pinto, 1997, p.36). Percebemos então, porque o historiador da infância afirmou existir uma indiferença em relação às crianças.

Apesar de Ariès ter sido pioneiro nos estudos acerca da infância, alguns historiadores direcionam-lhe críticas aos seus estudos, por isso desenvolveram pesquisas a partir dos quais pudessem apresentar conclusões que fossem de encontro às propostas feitas pelo precursor dos estudos sobre crianças. Contudo, não cabe neste momento, discutir este confronto de opiniões, já que nossa intenção está voltada para como se delineou a infância desde a Idade Média até os dias em que vivemos.

Numa perspectiva histórica, podemos atribuir ao surgimento da imprensa e a necessidade da alfabetização, o início do reconhecimento da diferença entre as crianças e adultos, pois se *criou uma nova definição da idade adulta baseada na competência de leitura , e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na incompetência* (Postman,1997,p.32). A partir destas modificações sociais e da importância da alfabetização, podemos traduzir como o início do interesse pela educação infantil.

Diferentemente da era medieval, na modernidade um novo conceito de criança e educação começa a ser construído. Foi por volta do século XVIII, que os pensadores mais se aproximaram da concepção de infância contemporânea, pois *afirmaram com segurança que as crianças são importantes em si, em vez de serem simplesmente adultos imperfeitos.*(Heywood,2004, p.37).

Assim, atribui-se ao iluminismo a ampliação da preocupação com as crianças, pois, apesar de um ideal paradoxal, a filosofia das luzes propôs uma nova concepção de infância. Segundo Souza e Pereira (2000), filósofos iluministas definem a criança, como:

> tempo e lugar das paixões, dos desejos e da própria experiência que antecede os limites da palavra e da razão, no entanto, depositária em potencial de algo que irá se revelar no futuro, ou seja o modo como nos tornamos homens dotados da razão.(p.4)

Dentre estes filósofos, dois deles se dedicaram a escrever sobre as crianças: Locke e Rousseau, sendo que ambos apresentaram teorias que afirmavam uma concepção de infância e simultaneamente apontavam como a educação destinada à mesma deveria se estruturar. O primeiro defende a teoria da *tábula rasa*, na qual afirma que a criança é como uma *superfície de cera maleável, onde os adultos poderiam "escrever" aquilo que julgavam necessário ao seu desenvolvimento.*(Pinto,1997, p.40). Percebemos que ao trazer a concepção de infância, o filósofo paralelamente apresenta uma concepção de educação infantil, ou seja, propõe que a criança é uma folha em branco e que caberia aos adultos responsáveis por sua educação, preenchê-la com aquilo que consideravam relevante para o desenvolvimento da mesma.

Já as concepções de Rousseau, conseguiram influenciar inúmeras propostas pedagógicas da modernidade. Para o pensador, a criança nasce boa e pura. Deste modo, *a primeira educação deve ser puramente negativa e natural, ou seja, de preservação da inocência e espontaneidade infantil*.(Pinto,1997, p.41). O filósofo acreditava que a ação educativa não deveria ensinar verdades, mas guardar as características das crianças, evitando que as mesmas ficassem expostas às influências da sociedade.

Na modernidade, surgiu a concepção romântica de infância, mas precisamente ao final do século XVIII e início do século XIX, se caracterizando por uma modificação sutil do pensamento de Rousseau, pois os românticos afirmavam as crianças *como criaturas de profunda sabedoria, sensibilidade estética mais apurada e uma consciência mais profunda das verdades duradouras.* (Heywood,2004,p.39). A teoria romântica afirmava ser possível aprender com as crianças, concebendo de forma diferenciada a educação proposta pelos iluministas, que visava apenas o ensinar por conta do adulto.

Mesmo que tenha sido inovadora , a visão romântica não foi predominante, visto que ainda se mantinham idéias da antiga tradição que associavam às crianças ao pecado original.

Finalmente, chegamos aos séculos XIX e XX, nos quais estudiosos dedicam-se ao estudo da infância, buscando compreender como as concepções foram sendo construídas e como se pode definir esta categoria geracional. Percebe-se que apesar de se ter notado que as crianças possuem suas particularidades, ainda no século XIX, estas eram utilizadas como mão-de-obra,

visto que as famílias de classes populares utilizavam-se do trabalho infantil como uma parcela na renda familiar.

Apesar da mão-de-obra infantil ter sido utilizada em larga escala, foram sendo construídas legislações que estiveram direcionadas para a erradicação do trabalho infantil, propondo uma educação compulsória que pudesse diminuir as diferenças entre as classes. E p*ara estimularem a retirada das crianças dos locais de trabalho, (...) promoveram uma "sacralização" da infância.* (Heywood,2004,p.42). Ou seja, criaram a imagem da criança como algo sagrado, afirmando que sujeitando as crianças ao trabalho, as famílias estariam tocando de forma profana naquilo que é sagrado. Assim, com esta nova concepção de infância, atribui-se mais valor sentimental às crianças. Alguns historiadores afirmam que esta reformulação acerca da infância, pode ser compreendida como uma versão moderna da concepção romântica.

No século XX, mais uma vez as mudanças sociais influenciaram na compreensão da infância. Com a crescente urbanização e industrialização se inicia um movimento de reconhecimento das crianças enquanto potencialidades para o futuro. Portanto, tornaram-se necessárias ações educativas que evitassem que esta categoria se perdesse em meio às "perdições da juventude".

Ao analisarmos como vem sendo construída a infância, compreendemos que esta não se desenvolveu de forma linear. Podemos considerar que se constitui em um movimento cíclico, marcado pelo "aparecimento" e "desaparecimento" da infância. Quanto a esta circularidade, Postman (1999) contribui com um estudo no qual afirma que esta categoria geracional estaria desaparecendo. Afirmando ainda temer :

> ter que ficar parado à espera enquanto o charme, a maleabilidade, a inocência e a curiosidade das crianças se degradam e depois se transfiguram nos traços medíocres de pseudo-adultos é doloroso, desconcertante e sobretudo, triste. (p.13)

Segundo este autor, a infância, que por sinal é uma construção recente, estaria se perdendo, pois não temos conseguido perceber as diferenças entre crianças e adultos. A infância têm sido roubada, já que suas características essenciais, não estão mas tão visíveis.

Deste modo, percebemos que ao longo do tempo, a infância vai sendo construída, ou seja, percebe-se que a criança não se trata de um adulto em "miniatura", nem apenas um futuro adulto, mas é possuidora de particularidades,

necessita de cuidados especiais e possui potencialidades. E que ao longo de seus primeiros anos de vida já constrói conhecimento.

Para que se estabelecesse à concepção de infância que temos no século XXI, foi preciso que esta, fosse sendo (re) construída socialmente até que, as crianças pudessem ser concebidas como atores sociais. Como retrata Tavares (2006), *A criança perde o anonimato. Transforma-se em "indivíduo", (...).Passa a ser sujeito de direitos e desejos, dotado de importância social até então desconhecida.* Deste modo, com a idéia de criança como ser social, torna-se necessário o estabelecimento de propostas de educação para infância que dialoguem com esta nova concepção. Pelo menos do ponto de vista teórico, discursivo.

Buscamos neste primeiro momento expor, de forma breve, a trajetória histórica delineada pela infância; trajetória esta, que serve para *nos lembrar de que a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo (...)*.(Heywood,2004,p.21). Assim, do mesmo modo que infância se construiu historicamente, a educação desta foi sendo simultaneamente desenhada de acordo com o conceito de criança que imperava no contexto histórico e cultural .

### 1.2. A Educação Infantil no Brasil.

Por algum tempo, a educação da criança ficou apenas sob responsabilidade da família. Durante séculos não existiram instituições que compartilhavam com os pais a responsabilidade da educação das crianças. O modelo de educação infantil que conhecemos nos dias atuais, aquela que tem por função complementar a família, pode ser considerado recente, pois historicamente o conceito de criança foi sendo (re) modelado de acordo com as mutações sofridas pela sociedade.

Diante destas modificações nas estruturas sociais, surge a necessidade de espaços que possam atender às crianças, já que se construiu socialmente uma idéia de infância, e simultaneamente ocorreu uma reorganização da estrutura familiar , sendo as mulheres incorporadas ao mercado de trabalho. Deste modo, com estas mudanças sociais e econômicas, a escola se constitui primordialmente neste espaço.

Inicialmente a ação educativa visava proteger as crianças das más influencias para que se mantivesse a ingenuidade destes indivíduos. Este modelo escolar se

estruturou entre os séculos XVI e XVII, sendo fortemente influenciado por teorias da época.

A expansão das instituições de educação infantil ocorreram no fim do século XIX na Europa e no Brasil apenas na segunda metade do século XX.

A educação infantil brasileira, se expandiu principalmente após a década de 90[13], por conta das mudanças sócio-econômicas, como: a crescente urbanização, o aumento do acesso da mulher no mercado de trabalho e a modificação do modelo de família, como antes afirmado. Podemos apontar que com a institucionalização dos direitos das crianças, reforçou-se a necessidade de classes de educação infantil.

Quanto aos direitos da infância a Constituição Federal de 1988, defende que:

> É dever da família, da sociedade e do estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, a cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligencia, discriminação, exploração, violência e opressão. (Art.227)

Neste contexto, a carta constitucional representou um marco, pois apregoou às crianças e aos jovens o papel de sujeitos de direitos e dentre esses, o direito à educação. Quanto a este direito, a constituição garante também aos trabalhadores (homens e mulheres) o direito do atendimento gratuito para seus filhos. Constitui-se então dever do Estado oferecer educação infantil em creches e pré-escolas. Deste modo, o direito deve ser garantido tanto aos pais como as crianças.

Considerado outro avanço para a educação da infância, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990. Este documento , reafirma a educação como um dos direitos da infância. Além do mais, decretou a criação dos Conselhos dos Direitos da Criança e Adolescente e os Conselhos Tutelares, mecanismos que tem por função auxiliar na garantia dos direitos às crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394, de dezembro de 1996, constituiu-se em um significativo avanço para a garantia do atendimento educativo voltado para as crianças de zero a seis anos, pois no corpo desta lei , são feitas algumas referências exclusivas para a educação infantil, reforçando a importância desta etapa da educação.

[3] Apesar do recorte histórico-temporal, não desconsidero a existência de instituições que atendiam à infância, contudo foi no referido período que se intensificaram as políticas voltadas para o atendimento da infância.

Primeiramente, a LDB, reafirma no título III, Do direito à educação e do dever de educar, art. 4º, inciso IV, que é dever do Estado garantir o acesso das crianças em instituições públicas e de forma gratuita, oferecendo creches para as crianças de zero a três anos de idade e pré-escolas, para as de quatro a seis anos. Sendo que esta distinção só é feita considerando como critério a faixa etária.

Na Lei n° 9.394/96 , a educação infantil é considerada como parte da Educação Básica.(Título V, capítulo II, seção II, art. 29), e propaga como meta principal da educação infantil promover o desenvolvimento integral da criança. Sinalizando ainda a complementaridade da ação escolar junto às famílias, ou seja, a escola complementa a educação familiar, de modo algum a substitui. Propõe-se que as instituições devem se integrar às famílias e a comunidade para oferecer o que a criança necessita e possibilitar o seu pleno desenvolvimento.

Outro fator abordado na lei é quanto à formação dos profissionais. A legislação define que os educadores para atuarem nesta etapa da educação básica, precisam ter a formação mínima no curso normal com especialização em educação infantil. Cabendo aos Conselhos de Educação, criar políticas para a formação continuada destes profissionais para que haja uma qualificação no atendimento das crianças.

A LDB determina, ainda, que os municípios estarão incumbidos de oferecer a educação infantil em instituições, tais como creches e pré-escolas. Cabendo a União o estabelecimento de leis e a colaboração com os Estados, Municípios e o Distrito Federal e ainda guiar a organização dos currículos e diretrizes para educação infantil para construção de uma base de formação em comum.

Estas políticas foram alguns dos avanços estabelecidos para infância. Pode-se perceber o progresso no atendimento das crianças, a partir da Constituição de 1988 e até a LDB 9.394/96, quando se instituiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, justificando a ampliação da preocupação voltada para a educação das crianças.

Analisando ainda as influências destas tomadas de decisões direcionadas para o atendimento da infância, percebemos que a designação do termo educação infantil ao invés de ensino infantil, demonstrou-se *uma visão mais ampla dos processos pedagógicos necessários para esta faixa etária (*Barbosa,2004). Deste modo, consideramos este posicionamento um marco para educação infantil, pois como coloca a autora, ampliou-se o leque acerca desta etapa da Educação Básica,

levando em conta as potencialidades e particularidades das ações pedagógicas da mesma.

Bastante presente nas discussões sobre a função das instituições para infância, está a relação entre cuidar e educar. Definiu-se que para atender o primeiro aspecto seja necessário oferecer cuidados voltados para higiene, saúde e alimentação. Para alcançar o aspecto educativo , erroneamente, tem-se reduzido o mesmo ao disciplinamento das crianças e/ou proposto um modelo similar ao do ensino fundamental. Por isso é preciso que se construa uma proposta pedagógica que abranja a dimensão cuidar/educar sem que haja um reducionismo de um em detrimento do outro.

Um fator essencial para educação é o que nos aponta Kramer (1991) quando afirma que é: *fundamental que se amplie a oferta de educação infantil para crianças de 0 a 6 anos, de modo a garantir a todas, o direito de acesso e permanência.* Portanto, não basta apenas criar leis, mas é necessário que estas sejam cumpridas, para que assim possa ser assegurado o direito à educação.

Percebemos também que além da oferta, *o trabalho realizado no interior dessa escola deve ter a qualidade necessária para que possa com efetividade beneficiar as crianças* (Kramer,1991). Por isso acreditamos ser relevante propor uma discussão acerca do currículo da educação infantil, já que o trabalho pedagógico protagonizado nos espaços das instituições de educação da infância, se delineia a partir de sua estruturação curricular.

Acreditamos que seja necessário apresentar um panorama da Educação Infantil na cidade de São Gonçalo, já que nossa pesquisa tem como campo empírico uma das escolas da rede municipal de educação. Para que em seguida possamos iniciar uma discussão acerca do currículo.

### 1.2.1 O município de São Gonçalo e a educação da infância.

Localizado na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, o município de São Gonçalo é um dos mais populosos, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contando com 889.828 habitantes.

Assim como a educação nacional, a cidade tem como um de seus desafios garantir o direito à educação de suas crianças . No que pauta a educação infantil,

sabe-se que esta há algum tempo vem sendo oferecida em maior escala por instituições privadas.

Como anteriormente apresentamos, as ações educativas para a infância, tiveram seu ápice na década de 1990, e concomitantemente , a prefeitura iniciou a oferta de pré-escolas municipais e mais recentemente passou a oferecer creches. Com um significativo atraso apenas no ano de 2004 é que a secretaria municipal iniciou ações para o oferecimento de creches públicas.

Na LDB 9.394/96, ficou determinado que cabe aos municípios oferecer educação infantil, em instituições sejam elas, creches ou pré-escolas. Para se adequar a legislação, a secretaria de educação da cidade de São Gonçalo, construiu em 2004 o Plano Municipal de Educação (PME), envolvendo em sua elaboração representantes de diferentes instâncias, como dos movimentos sociais, de universidades (públicas e privadas) e do poder público. A partir do PME, visava-se a estruturação de metas que devem ser cumpridas em dez anos.

No que diz respeito à educação infantil, o plano tem como metas a ampliação de vagas e a garantia qualidade das instituições, inclusive tem como proposta a construção de pelo menos uma creche municipal a cada ano.

Entendemos ser relevante destacar que por mais que pareça um avanço a proposta do PME, da construção de uma creche por ano, ainda sim não seria suficiente para garantir a quantidade de vagas necessárias para o atendimento da crescente demanda. Umas das saídas encontradas para o aumento da oferta é conveniamento com creches comunitárias, pois estas têm, de forma significativa, sido responsáveis pela educação das crianças em São Gonçalo.

A partir de alguns dados[4] da Secretaria Municipal de Educação, percebemos o quanto é insuficiente o atendimento às crianças gonçalenses . Atualmente, o município disponibiliza 6 creches municipais, que atendem a 538 crianças. Conta com 36 creches comunitárias conveniadas, nas quais são atendidas 2917 crianças. A secretaria municipal oferece ainda, educação infantil para 4366 crianças em 57 escolas. Atendendo a um total de 7821 crianças gonçalenses.

Ao nosso ver estes índices demonstrarem que as vagas são inferiores a quantidade de crianças em idade pré-escolar na cidade, Pois segundo dados do

[4] Dados divulgados por Liana Pessoa, representante da Secretaria Municipal de Educação no Seminário de Educação Infantil, realizado em 24 de julho de 2008, na Faculdade de Formação de Professores -UERJ.

IBGE, existiriam mais de 100 mil crianças de zero a três anos de idade, em São Gonçalo. Ou seja, menos de oito por cento da demanda efetiva é atendida pela rede de ensino municipal. Por isso nosso foco de interesse está direcionado para a investigação das ações pedagógicas, buscando compreender se estas têm sido suficiente para oferecer a qualidade, já que a oferta de vagas , não consegue atender a demanda exponencial .

Deste modo, pesquisamos sobre o currículo da educação infantil, pois é a partir do mesmo que se estrutura o cotidiano das escolas da infância. Nossa intenção é apreender se esta estruturação tem se preocupado com a qualidade da educação oferecida às nossas crianças, particularmente as gonçalenses.

Nesse sentido, buscaremos definir o que é currículo, para posteriormente ampliar a discussão sobre o currículo da educação infantil e suas influências no desenvolvimento das crianças. Objetivamos uma reflexão acerca de uma possibilidade curricular que atenda às necessidades da infância, valorizando a curiosidade e o grande desejo de aprender característica desta categoria geracional.

## Capítulo 2:
## CURRÍCULO COMO OBJETO DE ESTUDO: ALGUMAS QUESTÕES

*Quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo nos que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.*

*(*Tomaz Tadeu da Silva,2007)

Para conceituarmos currículo dialogaremos com teóricos, que discutem a cerca deste campo como, Silva e Moreira (1995). O livro de Silva por exemplo, "Documentos de Identidade" (2007) apresenta um panorama histórico dos estudos sobre currículo, tratando das teorias tradicionais às teorias pós-críticas. A partir desta leitura, compreendemos que historicamente o conceito de currículo tem sido (re) construído histórico e culturalmente, expressando as contradições e dilemas das sociedades contemporâneas.

Etimologicamente, currículo deriva do latim *curriculum*, que literalmente significa pista de corrida, um percurso a ser realizado (Silva,2007). Esta definição nos oferece pistas para pensarmos acerca deste tema.

Contudo, acreditamos ser relevante antes de avançarmos nesta discussão apresentarmos o que entendemos por currículo e suas implicações, conforme afirmam Moreira e Silva (1995, p.7-8).

> O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder. O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

O currículo como campo de investigação, foi sendo construído ao longo do final do século XIX e início do século XX. Já que principalmente com a institucionalização da educação de massas, se fortalecem reflexões sobre o currículo.

Segundo Silva (2007), Bobbitt ao escrever o livro "The Curriculum (1918)", pode ser considerado pioneiro na constituição do currículo como campo de estudo. O precursor objetivava o planejamento das ações educativas, para isso apropriou-se do modelo organizacional taylorista. Assim, a escola herdava características fabris. Além disso, a palavra central das ações pedagógicas era "eficiência".

Então*, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica.* (Silva, 2007, p.24). Numa perspectiva

tradicional o currículo se resume à técnica, buscando responder a questão: O que ensinar?

Em contrapartida, anteriormente a produção de Bobbitt, John Dewey no ano de 1902, lançou um livro que trazia a palavra currículo no título. O mesmo propunha uma educação que formasse o aluno para democracia, dando importância as escolhas e experiências dos sujeitos, como determinantes na constituição do currículo. Este por sua vez propunha então, um currículo progressivista. Já Bobbitt em sua teoria defendia um currículo tecnicista.

Apesar de ambos terem influenciado os estudos acerca da educação, foi o pioneiro que alcançou mais êxito no que concerne o campo do currículo, influenciando outros teóricos. Sendo Tyler, um desses, compartilhando ideais e trazendo mais uma vez a centralidade do currículo para a idéia de organização e desenvolvimento. Reforça assim o currículo como uma mera questão técnica.

Apenas nos anos 70, que as teorias tradicionais começaram a ser questionadas, iniciando-se um movimento para a construção de teorias críticas. Entretanto, a partir dos anos 60, iniciam-se estudos que questionam a estruturação da educação, feitos por sociólogos e filósofos. Pesquisadores[5] preocupados em investigar como as relações sociais estão presentes nos espaços destinados à educação. Mesmo que as pesquisas não estivessem diretamente relacionadas com o campo curricular, ainda sim, trouxeram contribuições para que se estabelecessem as teorias críticas sobre o currículo.

Fundamentados nestes estudos, os teóricos do campo do currículo compreenderam que *o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.* (Silva,2007, p.30). Deste modo, percebe-se que o currículo se relaciona com a sociedade, com a cultura, abordando relações de poder e de saber no interior de cada sociedade.

Altusser, filósofo francês contribuiu para os estudos no campo do currículo ao defender em seu ensaio, *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*, a relação entre educação e ideologia, que ocupou /a centralidade nas discussões sobre currículo. Segundo o filósofo, a permanência da sociedade capitalista depende

[5] Dentre estes estudiosos podemos citar : Michael Yong (Inglaterra), Paulo Freire (Brasil), Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet (França).

da reprodução das estruturas sociais existentes. Para que se mantenham as relações capitalistas, a ideologia se constitui peça fundamental para que o *status quo*, não seja contestado.

Este autor, defende que os aparelhos ideológicos do Estado, são responsáveis pela produção e disseminação das ideologias. Define que *a ideologia é constituída por crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis.*(Silva, 2007, p.31).

A escola é caracterizada como um aparelho ideológico, pois é a partir de seu currículo que a ideologia é disseminada, já que através dos conteúdos transmitidos , as crenças e os modelos sociais são propostos como aceitáveis. Aliás, atua de forma discriminatória já que *ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar.* (Silva,2007, p.32)

Assim, Althusser contribuiu de forma significativa com seu estudo para o campo do currículo, não só este filósofo como outros, principalmente ao arrazoar o currículo como disseminador da ideologia, desconstruindo assim, a suposta neutralidade curricular.

Portanto, foi na década de 70, que emergiram as críticas acerca do currículo, apontando para um movimento de “desnaturalização”, do mesmo, já que o conceito tradicionalmente defendido considerava o currículo enquanto ação neutra. Deste modo, compreendeu-se a necessidade da estruturação de conceitos que questionassem a suposta neutralidade atribuída ao currículo.

O posicionamento crítico se fundamentou em conceitos que buscavam esclarecer as relações existentes entre o currículo e questões ideológicas. Para isso os teóricos do campo, lançaram mão de estudos que investigam como questões sociais e a educação se relacionam.

Foi nos Estados Unidos, que um movimento de crítica denominado de Sociologia do Currículo ganhou força , contribuindo para definir as diretrizes para os estudos críticos no campo curricular. Compreende-se, então, que para teorizar sobre currículo era preciso estabelecer uma relação entre a questão curricular e as questões sociais. Posição que se contrapõe à concepção tecnicista de currículo.

Mas, foi na Inglaterra que surgiu a chamada Nova Sociologia da Educação, que se baseava nas teorias de Marx, e que se constituiu como uma corrente de discussões sobre currículo que se constituem como referenciais para aqueles que

tem se esforçado para *compreender as relações entre o processo de seleção, distribuição e organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo (Moreira e Sliva,1995)*

Com a Nova Sociologia da Educação (NSE), as teorias sobre currículo deveriam esclarecer as relações entre currículo e poder, propondo que se entendesse como era organizado o conhecimento e como era distribuído o poder.

A partir um ponto de vista marxista, entende-se que a *ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa* (como propunha a concepção tradicional) *apenas refletia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades das classes*.(Silva, 2007, p.38)

De tal modo os ideais defendidos pela NSE, propunham que para a construção do currículo era preciso que a cultura dos grupos subordinados fizesse parte desta estruturação e não só as tradições dos grupos dominantes. Portanto, o currículo estaria baseado na idéia de "construção social". As influências desta sociologia foram difundidas principalmente nos anos 80, sendo que posteriormente foi dissolvida, em diversas perspectivas analíticas e teóricas.

Em uma discussão sobre a questão curricular, não poderíamos deixar de tratar do conceito de currículo oculto, que sempre esteve presente nas teorias críticas, ora de forma explicita, ora implícita.

Silva (2007) defende que: *O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.(p.78)*

Deste modo, é a partir do currículo oculto que aprendemos atitudes, comportamentos e valores que são convenientes para que o indivíduo se ajuste aos padrões socialmente desejados. A própria organização do espaço escolar implicitamente exige determinadas posturas dos alunos para que estes possam se enquadrar ao modelo dominante.

Mesmo que o conceito de currículo oculto tenha sido pertinente as teorizações curriculares críticas, este sofreu desgaste, visto que algumas apreciações, se limitaram a busca por instâncias do currículo oculto, esquecendo-se das relações sociais mais amplas.

Com o enfraquecimento das teorias críticas estruturam-se as pós-críticas, que mantém a postura crítica. Uma vez que, mas do que superar o posicionamento crítico as teorias pós-criticas devem ampliar as teorizações no campo do currículo.

Novas perspectivas vão emergindo, assim como novas questões ganham espaço no debate a respeito do currículo. De modo geral, se discute como o currículo está intrinsecamente ligado à construção de identidades e subjetividades. Visto que além dos conteúdos disciplinares, os sujeitos escolares, adquirem valores culturais.

A ênfase do currículo pós-critico é na questão da diferença e do multiculturalismo, já que este posicionamento teórico defende que existem culturas e não apenas uma única cultura, monolítica . Assim sendo, é preciso que a estruturação curricular seja sensível a estas questões.

Segundo Forquin (2000) uma tensão permanente no campo do currículo é a relação entre o universal e o relativo, conceitos que permeiam a discussão referente à educação e cultura. O autor, propõe que haja uma conciliação entre o universalismo pertinente ao pensamento científico e o relativismo proposto pelas ciências históricas, dando atenção à pluralidade cultural e dos modos de vida.

Em suma, as teorias pós-criticas propõe um posicionamento, mais uma vez crítico, no qual o currículo antes de propor condições igualitárias, faça com que as questões pertinentes à diferença e identidade sejam discutidas e criticadas. Pois o currículo é concebido como artefato cultural que produz *identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder.* (Silva,2007, p.142) Por isso se torna latente a necessidade de discussões neste campo, buscando apreender de que modo o currículo veicula ideologias que reforçam relações sociais desiguais.

Como é o espaço escolar que comporta a diversidade cultural, cabe a estruturação curricular, possibilitar que as culturas tenham condições igualitárias e que aquelas culturas que socialmente são esmagadas em detrimento à cultura hegemônica, tenham a possibilidade de serem reconhecidas como tais.

Finalizaremos nossa discussão acerca do currículo, enquanto objeto de estudo, para estarmos em seguida pontuando algumas questões que dizem respeito a organização e estruturação curricular da escola da infância. Entretanto, acreditamos ser importante sintetizar o conceito de currículo descrito ao longo destas páginas.

Concluímos que, *com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder.*(Silva, 2007, p.147). Portanto, é fundamental que a estruturação curricular das instituições de ensino

estejam atentas para que a reprodução das desigualdades não ocupe lugar central em seu currículo.

Antes de avançarmos em nossa discussão, dialogaremos mais uma vez com Silva (2007), já que corroboramos que:

> O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram, O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.(Silva, 2007, p.150)

Enfim, o currículo é formador de identidades, e por isso é preciso que esteja em discussão as possibilidades de uma estruturação curricular que não seja reprodutora das desigualdades sociais e além de tudo possa contar com a participação dos sujeitos evolvidos no processo educacional.

Visto que, é necessário que o currículo esteja em debate, estaremos na seção seguinte trazendo uma discussão em torno da organização e o currículo das instituições de ensino para infância, buscando travar um diálogo com as políticas públicas construídas para nortear a estruturação curricular das escolas de Educação Infantil.

## 2.1 A escola da infância e seu currículo: uma apreciação teórico-prática.

Uma vez que pode ser ampla a discussão entorno do conceito de currículo, acreditamos ser relevante destacar a concepção por nós defendida, ou seja, defendemos que o currículo é constituído pelas situações de aprendizagens oferecidas às crianças dentro e fora do âmbito escolar.

Além do mais, compreendermos o currículo como formador de identidades, por isso defendemos que a organização curricular da Educação Infantil, deve constituir-se como um espaço no qual a criança deveria ser o foco central da organização e das ações pedagógicas. Isto é, que os sujeitos infantis possam, assim como os demais sujeitos escolares, participar desta estruturação na instituição da qual fazem parte.

Deste modo, a escola da infância estaria evitando a reprodução das ideologias dominantes. E para que esta transformação aconteça, é preciso que estruturação curricular esteja calcada em propostas que percebam as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos plenos. Possibilitando que a escola de Educação

Infantil, não seja concebida apenas como preparação para a escola fundamental, e sim seja compreendida como *lócus* privilegiado para construção do conhecimento.

Avançando em nosso debate sobre o currículo da educação infantil, como é de nosso conhecimento, assim como a infância, a educação da mesma, foi sendo construída historicamente. Por isso seus currículos contaram e contam ainda hoje, com influência de teóricos que pesquisaram sobre a educação na/para infância.

Mesmo sabendo que não seja uma tarefa fácil compendiar as tendências pedagógicas que contribuíram para que se estruturassem as escolas de educação infantil no Brasil. Visto que, existe toda uma complexidade que envolve a realidade proposta. Aliás, os professores e suas práticas não se encaixam exatamente a uma tendência, já que a prática é essencialmente contraditória.

Estaremos apresentando, algumas das tendências que nortearam a estruturação e organização das escolas de educação infantil em nosso país, pois compreendemos que, *nenhuma prática é neutra: ao contrário ela está sempre referenciada em alguns princípios e se volta para certos objetivos.*(Kramer,1991,p.23).

È Kramer (1991) que apresenta três tendências pedagógicas que contribuíram com a educação infantil no Brasil, sendo elas: a Tendência Romântica, Tendência Cognitiva e a Tendência Crítica.

A primeira concebe o espaço da pré-escola como um "jardim, no qual as crianças são sementes e a professora a jardineira". Por isso temos os chamados Jardins de Infância. Já a segunda tem sua ênfase na psicogenética, visando o desenvolvimento da inteligência e autonomia. Por último a tendência crítica propõe que a pré-escola seja um local do trabalho coletivo e percebe que tanto as crianças e professoras são cidadãos, e tem por função a transformação social.

Neste estudo monográfico,estaremos desenvolvendo de forma sucinta, cada uma dessas tendências, sintetizando as propostas desenvolvidas pelos teóricos que as constituem. Este movimento implica em posteriormente apresentar uma possibilidade curricular que considera as crianças como sujeitos construtores do conhecimento, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Pois, além de valorizar os interesses das crianças, esta concepção curricular possibilita que a escola se transforme em um espaço de constante pesquisa e busca por respostas às dúvidas que emergem em seu cotidiano.

Destacamos, que embora seja comum nas escolas brasileiras a concepção de educação infantil como preparação para a alfabetização, esta não pode ser considerada como tendência. Já que desconsidera as especificidades desta etapa da educação, antecipando uma perspectiva tradicional do ensino fundamental. Aliás, quando a educação infantil se baseia apenas no treinamento, estaria visando *a "aceleração" (das crianças das classes médias) ou a "compensação de carências" (das crianças das classes populares).* (Kramer, 1991p,24-25). Embora seja amplo o debate referente a este posicionamento, não nos aprofundaremos nele.

### 2.1.1 O Jardim de infância: A tendência romântica e seus precursores.

A educação pré-escolar nasce no século XVIII, momento no qual se fundamentavam, no campo filosófico, os princípios do liberalismo. Socialmente, as estruturas da sociedade foram profundamente modificadas, e, diante dos avanços nas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, começaram a efervescer questionamentos à escola tradicional, no que pauta o plano educacional. (Kramer,1991)

Em virtude destas questões começa a se fundamentar o movimento da Escola Nova, que se aprofundou entre os séculos XIX e XX. Algumas metodologias emergiram deste movimento e tais influenciaram o ensino no Brasil, principalmente a educação infantil.

Segundo Kramer (1991) os princípios da Escola Nova eram:

> A valorização dos interesses e necessidades da criança; a defesa da idéia do desenvolvimento natural; a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis; a crítica à escola tradicional, porque os objetivos desta estão calcados na aquisição de conteúdos; e a conseqüente prioridade dada pelos escolanovistas ao processo de aprendizagem.(p.25)

Desta forma, as atividades tornam-se eixo central dos currículos que derivam desses princípios. Assim, esta é uma característica peculiar da tendência romântica, que tem por representantes, o pioneiro Froebel (criador dos jardins de infância), Decroly e seus "centros de interesses" e Montessori com sua "pedagogia científica".

Apesar de representarem a mesma tendência, considerando as crianças como sementinhas ou plantinhas, ainda sim podemos constatar algumas diferenças entre estas três concepções, para isto estaremos apresentando sucintamente algumas das características de cada concepção.

Froebel (1782-1852) é considerado precursor da educação pré-escolar, visto que este educador alemão, foi o fundador do primeiro jardim de infância, o chamado *Kindergarten,* instituição de ensino que se diferenciava das demais, por não possuir um caráter assistencialista, mas sim pedagógico. Em sua teoria *defendia a idéia da evolução natural da criança e enfatizava a importância do simbolismo infantil*.(Kramer,1991,p.26) Propunha que a centralidade do desenvolvimento deveriam ser as atividades espontâneas, pois considerava que a partir dessas a criança se desenvolveria física,mental e moralmente.

O currículo proposto pelo pioneiro pode ser caracterizado por um "currículo por atividades", no qual a ludicidade é peça fundamental no processo de aprendizagem. Por isso propunha atividades como: *brinquedos cantados, histórias, artes plásticas, desenho , recorte e colagem, construção, observação da natureza e horticultura* (Kramer, 1991, p. 26) que eram comuns nos *kindergartens.* Existia uma organização para os materiais pedagógicos existiam os "dons" ou "prendas" (que eram brinquedos e jogos), que só poderiam ser utilizados se as crianças seguissem as regras. Existiam também, aqueles que chamava de "ocupações", que eram atividades de recorte,colagem e dobradura.

O educador afirmava que os primeiros anos de vida são decisivos para o desenvolvimento mental. Deste modo, chama atenção para as possibilidades da primeira infância. Então considera que a escola é um lugar no qual as crianças devem aprender coisas importantes como; verdade, justiça, liberdade, responsabilidade, iniciativa e relações casuais. Assim, a pré-escola era pensada como miniatura da sociedade.

Existem algumas críticas que podem ser feitas aos fundamentos defendidos por Froebel, já que o enfoque proposto, desconsidera os aspectos sociais, o posicionamento positivista de creditar que as atividades espontâneas levam ao conhecimento por si só e por fim vale destacar a suposta linearidade da educação.(Kramer, 1991).

Em contrapartida, Decroly (1871-1932), defendia que a necessidade era a força motriz do interesse, que conduz o ser em busca do conhecimento. Esse foi médico e educador, belga que orientou programas de jardins de infância na Bélgica, a partir de seus estudos.

Como seu foco esteve relacionado às necessidades, definiu quatro como sendo básicas na relação entre homem e o meio: *alimentação, a defesa contra*

*intempéries, a luta contra perigos e inimigos, o trabalho em sociedade, descanso e diversão* (Kramer, 1991, p.26). Partindo destas necessidades ele defende os "centros de interesses". Que propunham três fases, sendo elas: a observação (para estudar as ciências da natureza), associação no tempo e espaço (derivando o estudo da história e geografia) e a expressão (momento no qual se trabalha a linguagem e artes).

Segundo Decroly, o tempo de cada centro de interesse deveria ser flexível de acordo com *os interesses, desenvolvimento e curiosidades infantis* (Kramer,1991, p.27).

Analisando criticamente podemos levantar alguns pontos que demonstram os limites de sua teoria, como por exemplo as necessidades propostas são referentes aos adultos e não as crianças. Outro ponto, é que por mais que os centros de interesses propunham o conhecimento de forma global, ainda sim, o objetivo continua sendo a aquisição dos conhecimentos predeterminados.(Kramer,1991)

Influenciada por duas perspectivas, Montessori (1870-1952) *é*

> marcada por um lado pela psicologia experimental da qual deriva sua preocupação com a criação de uma pedagogia científica; de outro lado, é influenciada pela filosofia oriental, responsável por sua visão cósmica e pela ênfase dada por seu método à introspecção (Kramer,1991,p.27).

Seus princípios básicos eram o desenvolvimento pela liberdade, da auto-atividade, da individualidade, propondo uma ação cooperativa entre educador e educando.

Compreendia a criança como um ser em desenvolvimento que ocorre de forma natural e propunha também que o conhecimento deveria se basear na percepção que a criança tinha do mundo, por isso criou materiais didáticos para trabalhar os sentidos. Trabalha ainda com as noções de silêncio e auto-controle.

O currículo segundo os ideais montessorianos se baseava;

> no desenvolvimento, na liberdade, no interesse e na atividade, incluindo como componentes a leitura, a escrita, o estudo da natureza, a jardinagem, a aritmética e a geografia. O professor era mero observador, tudo dependia da atividade da criança.(Carneiro,2003)

Podemos apontar alguns questionamentos ao método de Montessori, já que diferente de Froebel e Decroly, sua proposta fragmenta o conhecimento, pois as atividades estão sempre fundamentadas nos materiais específicos para determinada

finalidade. Do mesmo modo que o silêncio e o auto-controle podem ser interpretados como uma forma de autoritarismo camuflada. (Kramer,1991)

Mesmo que as três concepções tragam propostas curriculares diferenciadas, ainda sim partem de um pressuposto comum, partindo de uma visão de criança como sementinha, de pré-escola como "jardim" e de professora como "jardineira".(Kramer,1991, p.28) Não considerando os aspectos sócio-culturais que interferem nas crianças e professores e inclusive na própria escola de educação infantil.

A concepção de jardim de infância foi inaugurada no Brasil nos anos 20 e 30 do século passado, difundida pelo movimento da Escola Nova. Vale ressaltar a atuação de Heloisa Marinho, que influenciada pelos ideais de Froebel, iniciou em 1930 estudos e trabalhos acerca do currículo por atividades.

Por mais que reconheçamos as contribuições destes educadores para educação infantil, não podemos deixar de perceber as limitações históricas de suas propostas , especialmente por desconsiderarem a heterogeneidade social e a função política que a educação infantil exerce frente à educação e à sociedade.

### 2.1.2 A criança como sujeito pensante: A tendência cognitiva e seus teóricos.

Esta tendência tem como fonte inspiradora os trabalhos desenvolvidos por Jean Piaget e seus discípulos.

O epistemólogo suíço, Piaget (1896-1980) dedicou seus estudos para investigar os processos de construção do conhecimento, realizando diversas pesquisas sobre o desenvolvimento psicogenético, sendo que o eixo central era o pensamento lógico-matemático.

Ao investigar o cientista utilizou-se do "método científico" que o possibilitou compreender como pensa uma criança e de que modo ela constrói noções sobre o mundo.

Para entendermos o trabalho desenvolvido por Piaget e as propostas pedagógicas que derivam de suas investigações, é preciso apresentar alguns princípios básicos de sua teoria, *em especial o interacionismo, a idéia de construtivismo seqüencial e os fatores que segundo ele, interferem no desenvolvimento.*(Kramer,1991, p.29).

Em sua teoria, a centralidade do desenvolvimento é a interação entre o organismo e o meio. Pois, Piaget propõe o desenvolvimento como resultado de combinações entre o que o organismo traz e as influências do meio.

Deste modo, propõe dois processos: *a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo ao longo de toda a vida*. (Kramer,1991,p.29) Segundo o pesquisador a inteligência se desenvolve a partir dos movimentos de assimilação e acomodação. Sendo que os processos de assimilação vão se modificando, gerando estágios de desenvolvimento.

Estes estágios não sofrem uma evolução linear, mais sim em espiral, na qual cada estágio engloba o anterior e o expande. Defendia que não existia uma idade determinada para cada estagio, mas afirmava existir uma seqüência (construtivismo seqüencial), sendo os estágios: o sensório motor (de zero a dois anos), o pré-operacional (de dois aos sete anos), o operatório concreto (dos sete aos onze anos) e o operatório abstrato (por volta dos doze anos). Considerava que os estágios sofriam influências de fatores como: maturação, exercitação, aprendizagem social e a equilibração.

Seguindo os pressupostos piagetianos a escola deve possibilitar que a criança se desenvolva de forma ampla e dinâmica. Deste modo, a educação objetiva *na formação de homens "criativos, inventivos e descobridores", na formação de pessoas críticas e ativas e fundamentalmente na construção da autonomia.* (Kramer,1991,p.30). Piaget não propôs um método de ensino, contudo possui um vasto número de pesquisas e ainda elaborou uma teoria do conhecimento, que fundamentou o estudo de profissionais como psicólogos e pedagogos. Por isso suas investigações foram interpretadas de diversas formas.

Podemos apontar alguns pressupostos na teoria de Piaget, que orientam a prática pedagógica, como a proposta da interdisciplinaridade, ou seja, o conhecimento aparece de forma integrada. O professor por sua vez torna-se desafiador, incentivando que as crianças resolvam os "problemas".

Kramer (1991) afirma que algumas críticas podem ser levantadas sobre esta teoria e as influências no campo pedagógico. No que pauta a teoria, aponta para um reducionismo da epistemologia científica, pois identifica o desenvolvimento do homem como o da inteligência. Também por priorizar o pensamento lógico matemático e não considerar outras lógicas. Critica, ainda, o caráter universal de suas descobertas desconsiderando as influências sócio-culturais.

Quanto às interferências no campo pedagógico, aponta *a ênfase dada aos aspectos cognitivos em detrimento dos domínios social, afetivo e lingüístico.(*Kramer,1991,p.31). Questiona também o fato das atividades lúdicas serem a centralidade nas propostas curriculares baseadas na teoria de Piaget e não a criança sócio-histórica.

Em território nacional, as influências piagetianas foram difundidas especialmente nos anos 70. Algumas propostas curriculares influenciadas por esta teoria foram sendo implementadas em instituições públicas e privadas. Apesar de inspirados na teoria de Piaget, foram variadas as metodologias adotadas, ressaltando as questões políticas e as concepções educacionais diferenciadas.

### 2.1.3 Cooperação e cidadania: A tendência crítica e seus idealizadores.

Pode ser considerada recente a possibilidade da educação infantil com uma postura crítica. As maiores contribuições para discutir esta possibilidade são influências de Freinet (1896-1966). Fundamentado em teóricos como Rousseau e Pestalozzi, criticou a escola tradicional e a escola nova, inaugurando um movimento da escola moderna. Objetivava desenvolver uma escola popular.

Para Freinet a lei *da vida é o "tatear experimental", transformando-se as experiências bem sucedidas em "regras de vida".(...), a personalidade se constrói no confronto dialético com o mundo e os outros homens, ora se apresentam como recursos ora como barreiras*.(Kramer,1991,p.33).

Critica a escola tradicional, por considerar que a mesma é inimiga da experiência, assim impossibilita o desenvolvimento da criatividade, do interesse e do prazer infantil. Teceu críticas a escola nova, em particular a Decroly e Montessori, indagando seus métodos, pois estes supunham os materiais, o local e as condições para que o trabalho pedagógico acontecesse.

Para o teórico as mudanças na educação deveriam acontecer na base, ou seja pelos professores. Defendia em sua concepção que o professor tinha a função de preparar o ambiente de forma que este viesse estimular a inquietação e a busca por respostas as suas necessidades e interesses.

Longe de criar um método, Freinet construiu uma pedagogia, pois propõe caminhos para a pratica pedagógica na qual a experimentação ocupa lugar central

assim como a documentação, formas de subsidiar a criança para o aprofundamento de seu conhecimento e desenvolvimento.

Outro ponto a destacar é a importância que confere a relação entre família, comunidade e escola, afirma que existirá mudança, caso a palavra da criança for respeitada. Freinet defende que deva haver uma relação entre trabalho e prazer, sugerindo o trabalho-jogo como atividade essencial para a escola popular. Porém deixa claro que: *(...) o trabalho deve ser uma atividade verdadeira, e não um trabalho para brincar, assim como a organização escolar não deve ser uma caricatura da sociedade.(*Kramer,1991, p.34). As experiências e o trabalho deveriam ser verdadeiras não adaptações ou representações do mundo adulto.

Compreendeu que a construção do conhecimento deva acontecer de forma significativa e prazerosa. Afirmava que a organização do espaço e dos materiais são fundamentais para a realização das atividades. Por fim a avaliação se daria de três formas: a individual, a cooperativa e a feita pela professora.

Por defender uma pedagogia um tanto quanto revolucionária, pouco se discutiu acerca desta teoria, talvez por incompreensão. Freinet foi alvo de ferrenhas críticas tanto dos representantes da escola tradicional como pelos escolanovistas.

Entendemos que sua teoria possui algumas lacunas no que diz respeito a realidade brasileira. De acordo com Kramer (1991) outro ponto a destacar seria *falta na sua pedagogia uma explicitação mais articulada, sob o ponto de vista psicológico, do processo de desenvolvimento das crianças.(p.36)* Segundo a autora na proposta de Frenet, não são claras ou são inexistentes explicações e aprofundamentos fundamentados na psicologia, acerca do desenvolvimento da criança.

Diante da incompreensão, no Brasil não foram muitos os trabalhos que se basearam na teoria freinetiana. Contudo, existiam escolas e educadores que foram influenciados pelas propostas de Freinet.

Após apresentarmos estas três tendências que trouxeram contribuições para a educação infantil brasileira, estaremos posteriormente apresentando as disposições legais que são: o Referencial Curricular Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Destacamos estes documentos por acreditarmos que os mesmos são relevantes para refletirmos sobre a qualidade do atendimento educacional oferecido às crianças brasileiras.

## 2.2 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

De acordo com as deliberações da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a Educação Infantil, aparece pela primeira vez, na história do Brasil, como a primeira etapa da educação básica. Pondo novamente em debate a necessidade de se discutir acerca do currículo das instituições de educação infantil.

Deste modo, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) produziu, em 1998, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), material que objetiva auxiliar a realização do trabalho pedagógico junto às crianças. Sendo elaborada, uma base nacional comum aos currículos das instituições de educação infantil brasileiras. Contudo, o referencial não se trata de uma medida obrigatória.

Construído a partir de um debate de caráter nacional, no qual fizeram parte educadores e inúmeros profissionais que lidam diretamente com as crianças (Brasil,1998), o Referencial traz orientações e referências que visam fornecer subsídios para implementação de práticas educativas que possibilitem o exercício da cidadania.

O RCNEI pode ser considerado um avanço para educação infantil, pois busca soluções para que a tradição assistencialista das creches e a concepção de pré-escola como preparação para o ensino fundamental, sejam superados. O documento é apresentado como;

> um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (1998,p.13)

Portanto, o RCNEI é um material que auxilia a organização das propostas curriculares das instituições de educação infantil, fundamentando-se na necessidade de uma postura da educação na cidadania. O documento é organizado em três volumes da seguinte forma;

**Livro 1: Introdução**- Neste manual é feita uma reflexão sobre creches e pré-escolas, no país. Apresentam-se paralelamente as concepções de criança e educação que serviram de norte para organização do Referencial.

**Livro 2: Formação pessoal e social**- Tem como discussão central os processos de construção da identidade e autonomia das crianças.

**Livro 3: Conhecimento de mundo**- Formado por seis documentos que orientam o trabalho para a construção das diferentes linguagens.

Por defender a concepção de criança como cidadã, o RCNEI, considera que para que a educação infantil esteja fundamentada na cidadania, é preciso que as propostas educativas respeitem alguns princípios, que são os seguintes:

• o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais,étnicas, religiosas etc.;
• o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
• o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis,ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
• a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
• o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. Brasil (1998,p.13)

Além de apresentar fundamentos que considera necessário, o Referencial é considerado *uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, na elaboração ou implementação de programas e currículos* (Brasil,1998, p.14). Pois considera e respeita a pluralidade e a diversidade brasileira e as diferentes propostas curriculares que existem em território nacional.

No campo educacional algumas críticas são feitas ao Referencial. Uma delas é que apesar de ser afirmado ter existido a participação dos profissionais da educação infantil, em sua elaboração, Filho (2001), afirma que poucas foram às alterações feitas na versão preliminar, com base nas sugestões e críticas feitas pelos sujeitos que analisaram o documento.

Exatamente em outubro de 1998, o Referencial foi divulgado em sua versão final sem que as solicitações dos profissionais que analisaram a versão preliminar, fossem atendidas, uma vez que solicitavam mais tempo para as discussões sobre o documento. (Cerisara, 2002, p.336)

Segundo Filho (2001, p.41), *este documento significou um retrocesso* pois neste dado momento, no Brasil, estava se construindo uma Política Nacional para a Educação Infantil, contando com a participação da sociedade civil, buscando o estabelecimento de uma política de educação para as crianças de 0 a 6 anos.

Outro ponto relevante é o fato do RCNEI, ter atropelado as propostas do MEC, já que seria necessário, que as Diretrizes Curriculares, estas com caráter obrigatório, fossem aprovadas. Entretanto, o Referencial foi publicado antes mesmo desta aprovação.

Diante deste debate em torno do RCNEI, uma inquietação nos toca e nos questionamos, se de fato este documento garante a especificidade do trabalho realizado nas instituições de educação infantil, defendida pelos profissionais que trabalham com a educação da infância.

Ainda que, seja falho o Referencial Curricular para a Educação Infantil, se analisado criticamente, pode se tornar um elemento que dê subsídio para o debate que envolve a infância, currículo e a educação infantil. No entanto, não estaremos nos debruçando na leitura crítica do documento neste momento. Deste modo, avançaremos na discussão sobre a educação da infância apresentando na seção seguinte, as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil

## 2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

As instituições de educação infantil que integram os diversos sistemas de ensino devem obrigatoriamente seguir as observações instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). Que se constituem *na doutrina sobre os Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica* (Brasil,1998).

A partir das Diretrizes ficam definidos os princípios que *além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção dos programas de cuidado e educação, com qualidade* (Filho,2001, p.42). Em 17 de dezembro de 1998, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que afirmam, como necessários os seguintes princípios;

> A. **Princípios Éticos** da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e dos Respeito ao bem comum;
>
> B. **Princípios Políticos** dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática;
>
> C. **Princípios Estéticos** da Sensibilidade, da Criatividade, da ludicidade e da Diversidade de manifestações artísticas e Culturais.

A estruturação curricular da escola da infância deve se fundamentar nos princípios definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Entendemos que estas são pertinentes à nossa discussão, visto que, defendem o respeito aos princípios básicos, pois caso não sejam respeitados não proporcionarão as crianças uma

educação de qualidade, já que estes não dizem respeito apenas à escola, mais de certo modo a vida.

Cabe ainda a proposta pedagógica das instituições reconhecer as identidades das crianças, das famílias, dos sujeitos escolares. Devem desenvolver práticas que se fundamentem nas relações de cuidado e educação, tornando possível a integração entres os *aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível*.(Brasil,1998)

A concepção de criança apresentado no documento, nos fornece subsídios para indagações como : Apesar da deliberação oficial apresentar os sujeitos infantis como seres integrais, apresentado no recorte acima, nos questionamos por que ainda hoje convivemos com instituições que tratam as crianças **como um vir a ser**?

Por isso, defendemos uma proposta curricular que atenda as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, pois esta compreende as crianças pelo que já são e não pelo que virão a ser, uma vez que, as considera como construtoras do conhecimento. E possibilita a participação ativa das crianças na tomada de decisões, além do que considera os saberes e não saberes da infância como eixo central do trabalho a ser desenvolvido como os sujeitos infantis.

Compreendemos, que apesar de existirem algumas legislações que asseguram propostas para uma educação para infância de qualidade, ainda sim, *como é sabido, existe uma grande defasagem entre o que é postulado na legislação e o que efetivamente acontece nas relações entre indivíduos e sociedade*.(Filho, 2001, p.46). Conseqüentemente, temos investigado uma possibilidade curricular para infância que venha compreendê-la como cidadã.

Como nos alerta Filho (2001),

> (...) pelo ordenamento legal, temos assegurada no Brasil uma concepção de criança cidadã e de educação infantil como direito da criança. Isso não assegura, no entanto, que a realidade das crianças brasileiras tenha mudado, nem mesmo que as creches e pré-escolas tenham modificado suas propostas e seus trabalhos pedagógicos.(p.46)

Mesmo diante deste paradoxo nos nutrimos de uma inquietação que nos move na busca por uma escola de educação infantil de qualidade, que dialogue com os ordenamentos legais e com as peculiaridades das crianças e dos sujeitos escolares.

Por isso defendemos uma proposta curricular que tem a possibilidade de se articular as legislações e proporcionar a participação dos indivíduos que trabalham com as crianças de 0 a 6 anos. Compreendemos que a *pedagogia de projetos* (Hernández e Ventura,1998) , possa ser uma proposta curricular que se adeqüe aos padrões de qualidade necessários à educação da infância . Portanto, estaremos no quarto capítulo trazendo para o debate as questões teórico-metodológicas desta proposta.

## CAPÍTULO 3

## EM BUSCA DE PISTAS NO COTIDIANO DA UMEI ARCA DE NOÉ.

*A pesquisa não é apresentada como uma construção que conduz a uma única e inevitável interpretação.*

(Enzo Colombo,2005)

Dedicamos este capítulo à apresentação dos procedimentos teórico-metodológicos utilizados na investigação, bem como algumas "pistas" fornecidas pelo cotidiano da instituição escolar , que nos serviu de campo empírico.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de cunho participante, centrada na etnografia da infância. Sabe-se, que este tipo de investigação *supõe o contato direto e prolongando do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.*(Lüdke e André,1986). Por isso optamos por alguns procedimentos metodológicos que nortearam nossa pesquisa, como observação participante, com registro no Diário de campo, oficinas[6] e entrevistas com as crianças e professoras.

Quanto à etnografia fizemos a escolha deste recurso metodológico, porque este pressupõe uma investigação participante, na qual pesquisador e pesquisado constroem vínculos afetuosos, baseados no compromisso, respeito e orientados pela ética. De acordo com Sarmento (2000), se impõe um olhar orientado e investigador dos símbolos, valores e crenças do grupo que se investiga, a partir de uma pesquisa etnográfica.

Apesar dos desafios enfrentados para desenvolver uma pesquisa fundamentada na etnografia da infância, já que existe *ainda resistência em aceitar o "testemunho infantil" como fonte de pesquisa confiável e respeitável (Quinteiro,2005)*. Nos comprometemos com os sujeitos infantis, e dedicamos nosso tempo para investigar o universo infantil a partir do que dizem as crianças.

Por isso nos desafiamos *a produzir uma investigação com elas e não sobre elas.* (Delgado,2007). De tal modo, nos dedicamos a ouvir o que dizem as crianças e sobre o que falam as narrativas infantis, sejam elas espontâneas (colidas no cotidiano escolar) ou direcionadas (coletadas em entrevistas).

[6] As oficinas, fazem parte dos procedimentos metodológicos desenvolvidos no projeto de pesquisa a que estamos vinculados, as mesmas eram desenvolvidas em encontros quinzenais, que eram planejados pelo grupo de pesquisa.

Corroboramos com Minayo (2001,p.17), quando a autora afirma que a pesquisa é uma *atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade*. Ao pesquisar estamos problematizando questões que antes de serem acadêmicas fazem parte da vida cotidiana. Deste modo, nos dedicamos na investigação das relações existentes entre a infância e a escola.

Para que realizássemos nossa investigação participante, nos inserimos no cotidiano de uma unidade de educação infantil do município de São Gonçalo, a qual estaremos apresentando posteriormente. Desenvolvemos uma pesquisa que se preocupou com *um nível da realidade que não pode ser quantificado*, (Minayo,2001, p.21) Por isso optamos por uma pesquisa qualitativa, interessada nas relações existentes entre os sujeitos infantis e uma instituição de ensino.

### 3.1 Apresentando o campo de investigação.

O trabalho de pesquisa que vimos desenvolvendo, teve como campo empírico a Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Arca de Noé, localizada à rua Rodrigues da Fonseca, no bairro Camarão, no município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro.

Nossa investigação foi desenvolvida, nesta unidade, pois a mesma é parceira no projeto de pesquisa *Por que o local? Um estudo sobre as possibilidades educativas da cidade no processo de formação de professores de Educação Infantil.* Deste modo, lançamos mão do vínculo[7] construído com a instituição para que pudéssemos investigar seu cotidiano.

Nos apropriamos da relação estabelecida com a Unidade, pois entendemos que o campo de pesquisa não se resume à mera coleta de dados, mas se constitui em uma *comunidade investigativa* (Weels,1994), quando possibilita um movimento de reflexão e trabalho coletivo.

A UMEI Arca de Noé atendeu no ano de 2008, a 100 crianças de 3 a 5 anos de idade, em dois turnos (manhã e tarde).

Fundada em 1987, a escola, desde então funciona no mesmo local. Dispondo de uma estrutura física, que se resume a duas salas, dois banheiros (comuns a crianças e adultos), uma cozinha, uma despensa, uma secretaria e um pátio

[7] Negociado junto ao sujeitos escolares, que entendemos serem os professores, pais, a equipe pedagógica e as crianças, essas em especial, uma vez que nossa pesquisa tem como centralidade investigar a infância.

multifuncional[8]. Ao longo dos seus vinte e um anos a Unidade, desenvolve suas atividades em meios as dificuldades, geradas pelas limitações de sua estrutura, uma vez que, a instituição funciona em uma casa transformada em escola.

Conta ainda, com alguns materiais didáticos de apoio, como uma televisão, um vídeo cassete e um DVD. Além de alguns livros infantis, fitas VHS e alguns DVDs.

Estavam envolvidas[9] no trabalho cotidiano da UMEI Arca de Noé, seis professoras, uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma orientadora educacional, duas inspetoras, uma auxiliar de secretaria e três merendeiras e um faxineiro.

O Projeto Político Pedagógico da Unidade, foi construído em 2003 e revisto em 2005. Elaborado a partir do diálogo entre a equipe técnico-pedagógica, o corpo docente e a direção. Na UMEI Arca de Noé, nas sextas-feiras acontecem reuniões de planejamento, no qual as professoras estudam e planejam as atividades a serem desenvolvidas.

Optamos por este local, pois o mesmo, já se constitui o território de *pesquisas interessadas* (Tavares, 2007), dentre as quais encontramos espaço para desenvolvermos a nossa investigação. Depois de apresentarmos nosso campo empírico, estaremos a seguir trazendo para debate algumas questões inerentes à pesquisa que temos desenvolvido, já que investigar a infância, revela uma complexidade de questões.

### 3.2 A pesquisa com / sobre infância um campo em construção.

Principalmente nas últimas duas décadas os estudos sobre a infância começaram a se consolidar. Estruturava-se então, uma Sociologia, originariamente francesa[10], que se dedica ao estudo e pesquisa sobre a infância. Este campo se fundamenta na *visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora de cultura e de história*. (Kramer,2002, p.13)

[8] Termo utilizado para afirmar a multifuncionalidade do espaço, já que o pátio utilizado como refeitório na hora do recreio, também serve como sala de aula e de reuniões e ainda é o espaço de recreação e chegada das crianças.

[9] Este quantitativo é referente ao período em que desenvolvemos a pesquisa, ou seja, ao ano de 2008.

[10] Que possibilitou a reflexão crítica a escola como instituição reprodutora das desigualdades, possibilitou o questionamento das concepções ideológicas de infância, característica da pedagogia.

Deste modo, esboça-se a infância como categoria social, concepção construída a partir das influências dos diversos campos teóricos (psicologia, antropologia, filosofia, história). Podemos dizer, que o campo de estudos sobre a infância tem uma natureza interdisciplinar, pois as diferentes áreas produzem subsídios que auxiliam pesquisas com crianças .

Segundo Kramer(2002),

> muitos pesquisadores têm buscado conhecer a infância e as crianças com um conceito de infância e uma prática de pesquisa que podem ter enfoques teórico-metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais são vistas ou tratadas como objeto.

Assim, defendemos a pesquisa com a infância, não apenas sobre a infância. Nossa investigação se desenvolveu baseada num olhar a criança e não um olhar sobre a criança. Ao pesquisar a infância, consideramos as crianças como sujeitos da pesquisa e não como objetos. Compreendendo que ao *reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem falar em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas*. (Alderson,2005, p.423)

Entendemos que a pesquisa participativa, produz uma relação afetuosa, a partir da qual a construção do trabalho acontece de forma compartilhada. Por isso, optamos por uma pesquisa participante de cunho etnográfico, fizemos esta escolha metodológica, pois possibilita a construção de vínculos entre pesquisador e pesquisados. Ou seja, é *buscar sintonia com o ritmo do outro, do grupo, adequando em harmonia ao nosso.* (Weffort,1992). A partir desse relacionamento, vão emergindo questões a serem respondidas, com respostas provisórias, uma vez que, o cotidiano está em constante mudança.

De tal modo, a infância, vem se esboçando enquanto campo teórico, no qual o conhecimento é compreendido como flexível, provisório, dinâmico e em processo de construção. Os estudos deste campo têm buscado, *ver, ouvir,registrar e interpretar as representações sociais das crianças, buscando compreender* como se constroem as culturas infantis e como estas se relacionam com a escola.(Quinteiro,2005).

Para que possamos compreender as culturas infantis, precisamos entender que as crianças são e devem ser vistas como atores na construção social.(Alderson,2005,p.424) Complexficando a pesquisa com as crianças, pois se faz necessário dar voz à infância e possibilitar que esta seja ouvida.

Bem como sabemos, *pouco se conhece sobre as culturas infantis por que pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças*.(Quinteiro,2005). Aliás, quando são desenvolvidas entrevistas com crianças, muitas vezes não são problematizadas, desconsiderando as narrativas infantis como fonte de pesquisa. Contudo, estivemos atentos às falas das crianças, pois estas vêm encharcadas de significações, nos revelando questões que nos movem a compreender a criança, a partir de um olhar a infância.

Na pesquisa com crianças questões éticas se fazem latentes, Kramer (2002), aponta três dessas. Primeiramente discute sobre os nomes das crianças que participaram da pesquisa[11], questiona se estes devem ser ou não revelados na apresentação da pesquisa. Em seguida traz para debate o uso da imagem das crianças, principalmente em relação à autorização deste uso. Finalizando, aborda as repercussões sociais da pesquisa, indagando se é possível devolver os achados sem ferir a integridade das crianças, no interior das intuições educacionais.

A questão dos nomes das crianças tem surgido como uma dificuldade nas pesquisas qualitativas. Pois, se defendemos a concepção de criança como autor e ator social. Como os nomearemos na apresentação da pesquisa, sem que sua autoria seja negada?

Este questionamento emerge, porque em alguns casos as crianças em suas falas fazem revelações e/ ou críticas, à escola, ao corpo docente que podem se constituir em um risco para as mesmas. Por isso torna-se preciso buscar alternativas, a partir das quais a autoria se garantida, mas sem causar algum dado as crianças.

Como saída para este entrave pesquisadores tem utilizado nomes fictícios, em alguns casos escolhidos pelas próprias crianças, ou mesmo optado por não citar o local onde foi desenvolvida a pesquisa, para que não houvesse ricos para os entrevistados.

Na segunda questão trata-se da utilização de imagens das crianças, Kramer defende que, sem dúvida, a fotografia *é um vigoroso e potente instrumento de resguardar a memória e de construir a subjetividade* (2002,p.52) Entretanto, um procedimento ético se faz necessário, a autorização, ou seja, é preciso perguntar ao fotografado, se o mesmo autoriza, ou não, a utilização de sua imagem.

[11] Crianças observadas e entrevistadas.

Em pesquisas com adultos, basta que o mesmo assine uma autorização. Apesar de muitas vezes este compromisso não ser o suficiente, uma vez que, as imagens falam por si só e em alguns casos dizem mais do que de fato aconteceu. E as fotografias das crianças quem autoriza? Um adulto responsável pela mesma, evitando o mau uso da imagem? Surge mais uma questão será que de fato a criança é sujeito da pesquisa?

A autora aponta que a saída é buscar alternativas na ética, possibilitando que as crianças tirem as fotos, que uso das imagens não seja abusivo. Sendo necessário definir princípios éticos que nortearão o uso de forma adequada das imagens.

Por último, nem por isso menos importante discute-se os impactos sociais da pesquisa. Visto que, algumas trazem denúncias de situações de maus-tratos, de negligencia com as crianças. Sendo que se forem revelados podem acarretar represálias para os sujeitos pesquisados.

Surge um impasse pois nas pesquisas qualitativas, constroem-se relações afetuosas entres pesquisador e pesquisados. Relação pautada no compromisso e respeito de uns com outros. Por isso, é difícil a decisão de denunciar ou não, situações que comprometem a integridade das crianças.

A devolução da pesquisa exige um trabalho árduo dos pesquisadores, na construção de relatórios, apresentações da pesquisa, pois temos *consciência de que nenhum tipo de escrita é inocente*.(Colombo,2005,p.268). Deste modo, é necessário refletir e buscar formas adequadas de apresentar o que foi pesquisado, tomando como base os princípios éticos.

Estaremos em seguida trazendo, os apontamentos que fizemos ao longo de nossa pesquisa. Refletindo sobre “pistas” que encontramos a partir do nosso envolvimento com o cotidiano da UMEI Arca de Noé. Apresentaremos os “achados” desta pesquisa participativa, na qual a criança é sujeito da pesquisa, não objeto.

### 3.3 O cotidiano da UMEI Arca de Noé e seu currículo.

Tendo em vista, que a investigação desenvolvida, tratava-se de uma pesquisa participante, era preciso nos “envolvermos” no cotidiano do campo pesquisado e poder construir uma relação mais estreita com os sujeitos investigados. Como objetivávamos, a partir desta pesquisa, compreender de que forma infância e

currículo se relacionam, nos inserimos[12] no cotidiano da UMEI Arca de Noé, para que pudéssemos alcançar, a partir de nossa inserção nas atividades rotineiras da instituição, os objetivos que moviam a pesquisa.

Passamos a freqüentar a escola com regularidade, acompanhando um grupo de crianças, em especial. Acompanhamos durante um período de tempo, que nos possibilitou, desenvolver a *escuta sensível* (Barbier,1992) e compreender o quanto às crianças e o cotidiano trazem pistas que poderiam ser articuladas ao currículo, possibilitando o diálogo entre a realidade fora e dentro da escola.

Tendo como ponto de partida a observação da rotina na escola, compreendemos como se estrutura curricularmente a Unidade de educação infantil que investigamos. Cotidianamente na escola, a brincadeira possui seu espaço garantido. As atividades didáticas se guiam pelas efemérides e datas cívicas[13].

Apresentaremos de forma sucinta, as situações cotidianas que vivemos na UMEI Arca de Noé, no período em que acompanhamos sua rotina. Buscamos para além de descrever as observações, refletir sobre as mesmas. Uma vez que, a pesquisa *exige um exercício metodológico sistematizado, rigoroso, de: observar, refletir, avaliar(...)* (Weffort,1992). Ao desenvolvermos uma observação participante, procuramos sempre estarmos atentos ao que dizem as crianças e o que nos dizem.

Como é de nosso conhecimento, para que a pesquisa ganhasse o rumo desejado era necessário construir junto aos sujeitos investigados, uma relação de confiança e afeto. Deste modo, no início de nossas idas a escola procuramos criar laços afetuosos com as crianças que iríamos observar durante o período da pesquisa.

Para que este relacionamento se estreitasse, não desperdiçamos nenhuma das possibilidades de nos aproximarmos delas. Assim, nos propusemos a participar de suas brincadeiras, surpreendendo uma criança que ao nos ver entrando na roda, perguntou: *Você vai virar criancinha ?*

Tal questionamento, nos fez refletir como ao nos inserirmos nos jogos e brincadeiras com os sujeitos infantis, podemos ser muitas vezes compreendidos como um deles. Nós buscávamos esta sintonia, com o grupo. Já que,

[12] Esta inserção não foi inicial, pois já tínhamos um relacionamento estabelecido com a unidade.
[13] Destacamos que inicialmente existia uma proposta de que as atividades se desenvolvessem baseadas em um projeto construído no início do ano letivo que tinha por objetivo estudar as forças da natureza. Entretanto, não foi levado adiante, inclusive desconhecemos o motivo da desistência.

> a experiência de brincar com as crianças, ou seja, de sermos parceiros de suas interações lúdicas, partilhando com elas das decisões, escolhas, papéis e respeitando suas lógicas e formas próprias de organização e significação da realidade, cria um espaço de aproximação e de relações de afeto com elas. (Borba,2008, p.88)

Além de brincarmos com as crianças procurávamos sempre estar junto delas e dialogando com as mesmas. O espaço de tempo que tínhamos para conversar era no período da merenda. Em uma de nossas conversas surgiu um debate sobre questões referente às leis de trânsito. Tudo teve início quando conversávamos com um grupo de crianças que vão juntas para escola, de Kombi, e um menino exclamou: ***— Eu venho na frente?*** Em seguida fizemos uma questão, a fim de ampliarmos nosso diálogo: — *Mas criança pode andar no banco da frente?* Prontamente uma outra criança do grupo responde: ***— Não pode não, se o guarda ver vai dar um papelzinho***. E outra criança completa: ***— Vai ter que pagar muito dinheiro, quase comprar uma Kombi nova.***

Consideramos que este diálogo nos forneceu algumas "pistas" que podem nos guiar para uma elaboração curricular que considere os saberes das crianças como ponto de partida para a construção do conhecimento. Pois, nesta conversa percebemos como é amplo o entendimento das crianças sobre o trânsito e sobre as relações sociais mais amplas sendo que a escola, por sua vez, poderia lançar mão do conhecimento que as crianças tem para ampliá-lo, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

Antes de avançarmos nesta discussão, continuaremos apresentando situações observadas e vivenciadas no cotidiano da UMEI Arca de Noé. Nosso objetivo ao nos inserirmos no campo era compreender a rotina desenvolvida na unidade. A partir de nossas visitas semanais, podemos dizer que o cotidiano da Arca de Noé, se divide no tempo da brincadeira livre e/ou imposta, na realização de tarefas (muitas vezes relacionadas às datas cívicas) e o período da merenda.

Retomando as questões que possibilitavam um movimento de reflexão, nos fazendo entender como estas situações anunciavam problematizações que poderiam se articular ao currículo da unidade, como as questões de gênero e sexualidade. Trazemos este tema pois algumas situações, nos chamaram atenção para esta temática, narraremos a seguir uma delas.

Enquanto observávamos as crianças, durante o período da merenda, percebemos quando um menino colocou seu prato sobre a mesa e trocou a cadeira que iria se sentar por outra, incomodados com esta situação perguntamos: —*Por que você trocou a cadeira?* O menino não respondeu mas em coro as crianças explicaram: ***— É porque a cadeira é rosa, e ele acha que é de mulher****.* Outra criança *:***— *Ele acha que vão chamar ele de mulherzinha****.*** Diante destes comentários percebemos como estas questões fazem parte do mundo infantil e que esta realidade muitas vezes não é percebida na escola.

Como sabemos, *elas aprendem desde cedo, por exemplo, que rosa é cor de menina e azul de menino. Acontece muitas vezes do menino não querer pintar com lápis de cor rosa porque isso é coisa de menina.*(Biagio,2005). No caso que observamos o menino se recusou sentar na cadeira pois esta era rosa, e esta cor e de menina, por ele ser menino não poderia se sentar nela. Assim, compreendemos que a escola, por sua vez, poderia colocar estas questões sexistas em debate, mesmo com crianças pequenas, possibilitando, quem sabe, a "desnaturalização" destes estereótipos.

Outra situação que destacamos retrata as representações da cultura escolar pelas crianças. Enquanto esperávamos, para começarem as atividades do dia, uma das crianças pegou um livro e disse: **— Tia, eu já sei ler, quer ver ?** E começou a ler a história, a partir das figuras.

Ao ler teve uma idéia: **— Vamos brincar de escola? Eu sou a professora e vocês os alunos.** Concordamos[14], mas começamos a falar:**— Lê tia, a história, vai lê.** A menina que na brincadeira representava a professora, respondeu o pedido que fazíamos, dizendo bem alto: **— Só vou contar a história depois que todo mundo ficar quieto.** Ficamos calados para ver se a "tia" contava a história, mas não podíamos nem se mexer que ela nos mandava ficar parados e calados, nem rir, era permitido. Em um determinado momento começamos a conversar e fomos surpreendidos por um estridente: **— Cala a boca crianças, vocês vão ficar de recuperação.**

Esta brincadeira, ao nosso ver foi uma reprodução interpretativa, da representação que esta menina tem da escola, principalmente da relação professor-aluno, nos fornecendo questões para (re) pensarmos a escola, buscando

[14] A pesquisadora e mais duas crianças.

desconstruir esta imagem do autoritarismo, que ao longo do tempo vem sendo construída.

Entendemos que o brincar pode ser compreendido como fenômeno da cultura, pois a partir deste, *a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo*.(Borba,2008, p.82) Compreendemos que a brincadeira, precisa estar presente na escola de educação infantil, pois é brincando que a criança vai se reconhecendo frente ao mundo, as pessoas e a ela mesma.

Nossas idas a UMEI Arca de Noé, tiveram como encerramento a festa de fim de ano, na qual vivenciamos situações que nos possibilitam refletir sobre o universo infantil. Para alegrar o dia as crianças assistiram a um "Show de mágicas", que por sinal nos forneceu algumas "pistas" para entendermos como a curiosidade é uma característica inerente às crianças. Visto que, não se contentaram em ver a mágica, indo além, ou seja descobrindo o segredo do truque apresentado.

Picanço (2008) nos alerta que, *não é demais frisar que a criança (...) está ávida por desvendar o mundo, é curiosa e inquieta e nós, adultos, precisamos nos preparar para sabermos lidar com ela.(p.157).* Deste modo, torna-se latente a necessidade dos adultos estarem preparados para não minimizar estas características infantis, uma vez que elas são peça fundamental do trabalho pedagógico.

Após trazermos alguns de nossos "achados" no cotidiano da UMEI Arca de Noé, apresentaremos o currículo da instituição a partir das falas coletadas, em entrevistas com as crianças e algumas educadoras.

### 3.4 Compreendendo a estruturação curricular da instituição em foco: a partir da fala dos sujeitos escolares.

Por defendermos, que é preciso ouvir a voz das crianças nos propusemos a fazer entrevistas com os sujeitos infantis, assim como as professoras, para que pudéssemos compreender um pouco mais do currículo da UMEI Arca de Noé, tomando como referencia o que diziam os sujeitos escolares.

Optamos pela entrevista, pois *representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados(...), aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisas utilizados nas ciências sociais*.(Lüdke e André,1986,p.33)

Com as entrevistas procurávamos, ouvir o que os sujeitos infantis e as educadoras tinham para dizer sobre a instituição da qual fazem parte. Sabemos que *a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.* (Lüdke e André,1986,p.33).

Deste modo, buscávamos a partir das falas coletadas, compreender um pouco mais da estruturação curricular da unidade que investigamos. Tendo sempre a preocupação com as questões éticas que norteiam o trabalho com entrevistas. Com relação aos nomes dos entrevistados, no caso das crianças, optamos por nomes fictícios, escolhidos por elas mesmas, para que ao lerem futuramente o trabalho, se reconheçam enquanto sujeitos que participaram da pesquisa.

Entendemos que, na pesquisa com crianças, *a ética assume um papel preponderante, uma vez que as diferenças de poder entre adultos e crianças podem assumir proporções muito desiguais.*(Delgado,2007, p.112) Por isso lançamos mão do caráter ético que uma pesquisa deve ter, tendo a preocupação de respeitar a autoria dos sujeitos entrevistados, assim como a sua integridade moral.

Na próxima seção apresentaremos as entrevistas, para além da descrição das respostas obtidas, traremos uma reflexão interpretativa, do que foi coletado e o que compreendemos a partir das falas das crianças e professoras.

### 3.4.1 O que dizem as crianças?

Tendo em vista, o relacionamento que construímos durante o período de observação do cotidiano, aproveitamos esta relação para fazermos juntos, as crianças uma entrevista, que se norteou em um roteiro[15], que se fundamentava em questões, para as quais as crianças expressavam sua opinião para respondê-las.

Para esta pesquisa entrevistamos sete crianças, com idade entre cinco e seis anos, todas faziam parte do grupo, que acompanhamos durante o trabalho de campo. Comentaremos as entrevistas da seguinte forma, apresentando inicialmente as perguntas feitas, em seguida as respostas de cada uma das crianças entrevistadas. Sendo que posteriormente destacaremos àquela que consideramos relevante para um desdobramento, e/ou uma reflexão.

Primeiramente, propúnhamos que as crianças indicassem o nome que gostariam de ter, já que optamos por não revelar os nomes verdadeiros das crianças

[15] Segue em anexo o roteiro de entrevista.

entrevistadas. De um modo geral elas não viam dificuldade alguma em escolher nomes fictícios tinham sempre uma sugestão prontamente.

Seguindo a questão do nome, questionamos a algumas das crianças entrevistadas, o que achavam da escola. Prosseguindo perguntamos o que elas costumavam fazer na escola, e o que mais gostavam de fazer. Depois perguntamos algo que não faziam na escola, mais tinham vontade. Para finalizar a entrevista as questionávamos se gostavam de estudar ali e o porque.

A primeira criança entrevistada foi o Rafael de seis anos, que disse ter o costume de fazer "dever" na escola e o que mais gostava de fato era de fazer o mesmo, pois segundo ele ficaria mais esperto se o fizesse. Quando questionado sobre o que tinha vontade de fazer, afirmou querer brincar conosco, almoçar, jantar e dormir na escola. Finalizando a entrevista disse gostar da escola, pois lá existiam muitas pessoas para ele conhecer.

Partindo para segunda entrevista ouvimos a Carol de cinco anos. Ao ser indagada o que achava da escola disse achar legal pois ela conseguiu o uniforme, o que segundo ela foi muito difícil. Sobre o que faz na escola disse almoçar e brincar, a brincadeira apareceu em sua fala como o que mais gostava de fazer. Afirmou, querer brincar mais e poder ajudar a professora. Disse que gostava de estudar na Arca de Noé, pois pode conhecer muitos coleginhas que não conhecia.

O terceiro entrevistado foi o Jonatas, de cinco anos, que foi enfático em suas respostas e disse que na escola costumava fazer dever, brincar, sentar na cadeira e ficar de castigo. Comentou gostar de estudar lá e disse ter vontade de poder brincar de jogar a pasta para cima.

Tivemos o Lucas, de cinco anos, como quarto entrevistado. Quando perguntamos o que achava da escola, respondeu que era bonita. Falou que brincava, comia e corria na escola, o que mais gostava era brincar pois tinham brinquedos novos. Finalizando afirmou gostar de estudar ali porque a escola é boa.

Juliana de seis anos, afirmou que a escola é boa, a professora é boa. Descreveu sua rotina na escola da seguinte forma: — *Primeiro brinco, depois estudo, depois eu brinco de massinha e vejo filme.* Disse que o que mais gosta é brincar com as amigas, pois prefere brincar com os outros do que sozinha.

Já Alexandra de cinco anos, acha a escola bonita, afirmou que costuma brincar, fazer dever, tomar leite. O que mais gosta é de brincar. E disse que gostaria

de poder:— *Fazer cambalhota e rodar bambolê.* Para encerrar a entrevista afirmou gostar de estar ali, pois a escola é muito bonita.

Para finalizarmos as entrevistas conversarmos com Douglas de seis anos, como as outras crianças, acha a escola bonita. Disse que costuma brincar e comer biscoito. O que mais gosta de fazer é brincar, queria, inclusive, poder dar cambalhotas.

Depois de comentarmos um pouco sobre as entrevistas feitas com as crianças, faremos uma reflexão sobre as respostas coletadas, a fim de perceber as características do currículo adotado na instituição em foco.

Compreendemos que as crianças dão um enorme valor à brincadeira, visto que na maioria das respostas o brincar apareceu como primeira atividade que costumam fazer no espaço escolar. Segundo Zélia Vitória C. Lima, *as crianças brincam porque gostam de brincar. Gostam de brincar por que a brincadeira é o melhor instrumento para a satisfação das necessidades que vão surgindo no convívio diário com a realidade.* (1993,70).

Outro ponto que destacamos é o valor que as crianças dão a comida que é oferecida na escola, de um modo geral as crianças afirmaram que o comer é uma das atividades costumeiras na escola. A merenda tem um sentido inexplicável para as crianças, uma vez que, muitas delas são oriundas de famílias das classes populares, e contam com a comida que é oferecida na escola como única refeição do dia, por isso valorizam-na.

As crianças trouxeram ainda, algumas delas, o fazer dever como atividade rotineira, mas apenas um disse gostar de fazer dever, afirmando que ao fazer as atividades estaria ficando mais esperto. De um modo geral as crianças gostam da escola, considerando que existem atividades que gostariam de fazer, como poder dar cambalhotas, talvez o espaço físico seja o maior empecilho para a realização de atividades físicas.

O valor do coletivo também apareceu nas falas das crianças, algumas disserem que gostam de estar na escola, pois puderam conhecer outras crianças, valorizando a possibilidade do brincar ser coletivo.

Partindo do ouvimos as crianças dizerem, compreendemos que no currículo da UMEI Arca de Noé, a brincadeira tem seu espaço, garantido e existe ainda a possibilidade de socialização entre os sujeitos infantis. Assim, como a hora da merenda se constitui peça fundamental da rotina diária da instituição.

Do mesmo modo que buscamos a partir das entrevistas com as crianças, investigar o currículo desta instituição. Ouvimos também algumas professoras para que pudéssemos coletar mais dados que nos possibilitassem compreender a estruturação curricular da UMEI Arca de Noé.

### 3.4.2 O que dizem as professoras?

As entrevistas foram feitas com três professoras da unidade, sendo que todas trabalham no turno da tarde, que inclusive foi o período de tempo no qual freqüentávamos a escola para observarmos seu cotidiano.

Realizamos as entrevistas, objetivando compreender a partir das falas, como se estrutura o currículo praticado na instituição investigada. Deste modo, apresentaremos as informações coletadas e também uma sucinta reflexão do que foi dito pelas educadoras.

Para isso, construímos um roteiro de entrevista, que orientou a coleta de dados. As questões que foram feitas as professoras são as seguintes: Quais conhecimentos considera importantes para serem trabalhados com as crianças?, Como você organiza um dia de trabalho com as crianças?, O trabalho de vocês (professoras) está diretamente relacionado? E Como descreveria o dia-a-dia da UMEI Arca de Noé?

Inicialmente entrevistamos a professora Viviane, que trabalha há dez anos com a educação infantil e está a dois anos na UMEI Arca de Noé. No ano de 2008 trabalhou com crianças de cinco anos, já em 2009 está atuando com um grupo de crianças com de quatro anos.

Quando indagada sobre os conhecimentos que considera importantes para serem trabalhados com as crianças, afirmou que seria a leitura de mundo e o trabalho com o corpo. Colocou que acha necessário deixar que a criança realize com autonomia as atividades propostas.

Esclareceu que trabalha os conteúdos a partir da *contação de histórias, de livros, de pesquisas, poesias, textos variados.* Pontuou que do próprio relacionamento diário com as crianças, surgem possibilidades de se apresentar algum conteúdo.

Quanto a organização de um dia de atividades, disse que algumas atividades são previamente planejadas, mas colocou que existem algumas que se fazem necessárias de acordo com o desenrolar do dia e das propostas.

Em relação ao trabalho pedagógico das educadoras afirmou que cada uma, segundo as necessidades da faixa etária com que trabalham, desenvolvem sua própria prática, sendo que alguns conteúdos são comuns a todas as turmas como numerais e vogais, por exemplo.

Ao pedirmos que descrevesse o dia-a-dia da UMEI Arca de Noé, prontamente respondeu: *Às vezes é muito difícil trabalharmos, por causa do espaço, nós temos questionado muito isso. Mas do que tantas dificuldades tem a união, mesmo tendo pensamentos diferentes, buscamos trabalhar juntas. Nós nos organizamos no rodízio, procurando trabalhar atividades variadas, como massinha, recreação, atividades dirigidas e jogos.*

Depois entrevistamos a professora Valéria, que possui dezessete anos de experiência em classes de educação infantil, sendo que está há seis na UMEI Arca de Noé. Quando indagada sobre os conteúdos, a entrevistada nos forneceu dicas necessárias para que a professora de educação infantil desenvolva um bom trabalho, afirmando: *Acho importante fazer oficinas de recreação, ter noção de contação de histórias, música, dramatização. Se a pessoa tem vontade de trabalhar com a educação infantil tem que ter formação, porque senão fica sem saber o que fazer.*

Já em relação a organização, disse que enquadra seu planejamento na dinâmica da escola, que funciona em sistema de rodízio, desta forma procura sempre ter uma atividade para cada espaço. Nos deu alguns exemplos: *Na criação proponho atividades dirigidas, uma parte mais escrita, reconhecimento de letras, trabalho com rótulos. No pátio é o momento de recreação, brincadeiras dirigidas e momentos livres. E na sala de jogos busco trabalhar com vídeos e jogos.*

No que pauta o trabalho das professoras afirmou que todas seguem um planejamento anual e um projeto de trabalho para o ano declarou que *o conteúdo é basicamente é o mesmo para todos os períodos só aumenta a dificuldade. O trabalho não é tão coeso que esteja acontecendo ao mesmo tempo.*

Por fim relatou que este ano está trabalhando com crianças de cinco anos e que suas expectativas para o trabalho são boas pois teve a oportunidade de acompanhar a turma e garante que o trabalho do ano passado foi significativo, por isso está muito otimista.

Em uma conversa informal, a professora demonstrou inconformação com as limitações do espaço físico, relatando o quanto é difícil estar desenvolvendo seu

trabalho. Segundo ela as professoras se mantém na unidade por ter a disponibilidade de trabalhar em meio as dificuldades, porque senão já teriam ido para uma outra escola. Citou que para as crianças também é complicado não ter um local para elas colocarem os materiais.

Nossa terceira entrevista foi feita com a professora Mônica, que atua na educação infantil há 15 anos, e este está sendo seu segundo ano na UMEI Arca de Noé. Sendo que em ambos os anos trabalhou com crianças da faixa etária de três anos.

Para o trabalho coma educação infantil colocou que acha necessário ter uma formação específica, em nível de graduação e/ou pós-graduação. Já sobre os conteúdos a serem trabalhados com as crianças afirmou acha necessário: *trabalhar a socialização da criança, também desenvolver a criança de diversas formas, tanto na parte escrita quanto na fala e o controle motor, lidar com os outros e regras sociais*.

Ao indagarmos de que forma trabalha com os conteúdos, contou-nos que utiliza brincadeiras, a contação de histórias, trabalha com artes. Enfatizou, inclusive, que acha importante acolher não só as crianças mas também os pais, pois segundo ela algumas vezes a criança está bem, mas são os pais que estão angustiados e ansiosos pela ida da criança para escola, por isso propõe que  é necessário conquistar a confiança não só das crianças mas também dos familiares.

Em sua descrição sobre o cotidiano da unidade afirmou achar confuso, em virtude do espaço, questiona a não existência de um espaço para as professoras trabalharem, citou o transtorno que é ter que ficar carregando os materiais para os espaços nos quais serão realizadas as atividades. Pontuou inclusive que não existe um ambiente adequado para as crianças correrem, brincarem e tudo muito apertado. Quanto ao trabalho das professoras disse que elas procuram trabalhar em conjunto. Em relação ao rodízio acha o sistema interessante, pois em um mesmo dia você pode trabalhar de formas diferentes

Lançando mão do que foi falado pelas professoras, compreendemos que o currículo da UMEI Arca de Noé, se estrutura a partir da realização de atividades diversificadas que são selecionadas, de acordo com o espaço no qual a turma se encontra.

O sistema de rodízio, que apareceu na fala das três professoras, acontece pois a unidade possui, apenas duas salas, e três turmas, com isso as professoras

organizaram o espaço conforme as possibilidades, ou seja, uma sala se tornou o espaço de criação, a outra na sala de jogos e vídeo e o pátio é utilizado também como sala. O rodízio acontece da seguinte forma, no período inicial as crianças se dirigem para um desses espaços e após o almoço cada grupo vai para um dos outros dois espaços.

Para facilitar o entendimento traremos um exemplo, ao chegar na escola a turma azul se reúne no pátio, a turma amarela na sala de criação e a turma verde na sala de jogos, depois de almoçar. A turma azul se dirige para a sala de criação, a amarela para a sala de jogos e a verde fica no pátio. Deste modo, cabe as professoras organizar atividades que se enquadrem no espaço que se reunirá com o grupo de crianças.

No que pauta a relação entre o trabalho pedagógico das educadoras, todas desenvolvem uma prática autônoma, buscando apenas ter em comum os conteúdos para serem trabalhados, adequando-os a faixa etária do grupo com que trabalham.

Tendo como bagagem o que observamos durante o trabalho de campo, tendo como fio condutor o que ouvimos das crianças e professoras, tanto nas conversas informais quanto nas entrevistas. Estaremos tratando no capítulo seguinte de uma proposta curricular que possibilita que a escola de educação infantil seja um lócus privilegiado de construção do conhecimento e que articula os interesses das crianças ao processo de ensino-aprendizagem.

## CAPÍTULO 4

## A PEDAGOGIA DE PROJETOS: UMA POSSIBILIDADE CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.

Quando falamos de projetos, supomos que podem ser um meio que nos ajude a repensar e recriar a escola.

(Fernando Hernandez,1998)

Com base no que foi observado no campo empírico da pesquisa e as intervenções desenvolvidas com as crianças, compreendemos que a *Pedagogia de Projetos*, constitui-se numa proposta curricular para a escola infantil, uma vez que garante a participação das crianças e professoras como co-participantes no processo de construção e aquisição do conhecimento.

Cabe destacar que a instituição investigada não se estrutura curricularmente a partir dos projetos de trabalho, entretanto nossa inserção em seu cotidiano nos possibilitou desenvolver uma "escuta sensível" e uma "compreensão ativa" das relações protagonizadas no espaço escolar que poderiam ser desdobradas em projetos com as crianças.

Ao longo desta pesquisa, vimos buscando pistas que nos auxiliam a compreender a infância e sua relações com a escola, tendo como foco o estudo de uma possibilidade curricular para a educação infantil. Deste modo, apresentaremos neste capítulo um aprofundamento teórico-prático, desta proposta teórico-metodológica, que consideramos ser cabível a escola da infância.

Assim, temos investigado as potencialidades da *Pedagogia de Projetos*, que é uma forma de *vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações dos alunos,problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo.* (Corsino,2002) Ao trabalhar com projetos tornamos o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, uma vez que os temas estudados fazem sentido para o grupo, pois partem dos interesses e necessidades coletivas.

Quanto ao sentido nos alerta Moacir Gadotti (2003) que *a criança só aprende quando quer aprender e só quer aprender quando vê na aprendizagem algum sentido* (p.47.) Portanto ao partimos dos interesses do grupo, estaremos possibilitando que o conhecimento faça sentido para as crianças, desencadeando assim a vontade de aprender.

A *Pedagogia de Projetos* garante que a construção e a aquisição do conhecimento aconteça de forma globalizada, já que esta proposta curricular não se centraliza na formação fragmentada dos educandos. Mas se fundamenta na idéia de que a formação das crianças *é um processo global e complexo, onde conhecer e intervir no real não se encontram dissociados*.(Leite,1996) Uma vez que, não podemos separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, pois nesta proposta o conhecimento é construído a partir das relações com o contexto no qual é utilizado.

Deste modo, o trabalho com projetos caracteriza-se pela interdisciplinaridade, já que os conhecimentos não são estudados no formato tradicional, divididos em disciplinas, ou seja os saberes historicamente construídos são apresentados de forma global, evitando a fragmentação do conhecimento, tão comum nas escolas brasileiras.

No entanto o interesse e o compromisso com a formação dos sujeitos infantis nos moveram nesta busca por uma proposta curricular que possibilite as crianças uma formação cidadã, a partir da qual elas se constituirão como sujeitos críticos, reflexivos e criativos, que se preocupam com as questões cotidianas, procurando soluções para os problemas e podendo ainda se portar criticamente frente às situações da realidade.

### 4.1 Um pouco sobre o trabalho por projetos.

No final do século XIX e início do século XX, começaram a se esboçar os ideais de um importante movimento educacional, que se denominou Escola Nova. Unindo educadores das diversas regiões da Europa e da América do norte e posteriormente contagiou estudiosos da educação dos demais continentes.

São considerados fundadores da escola nova, educadores como Ovide Decroly (1871-1932), Maria Montessori (1870-1952) e John Dewey (1859-1952), estes *fizeram a crítica à escola tradicional, problematizando a função social da escola, o papel do educador, do educando e a organização do trabalho pedagógico. (Barbosa e Horn,1998, p.28)* Apesar de terem sido contemporâneos e questionarem a escola tradicional, os precursores do movimento Escola Nova, defendiam alternativas diferentes.

Os escolanovistas buscavam que a organização do ensino se fundamentasse em características tais como: *a globalização do ensino, o atendimento ao interesse do aluno, a participação dos alunos, uma nova organização didática e a reestruturação da sala de aula. (*Barbosa e Horn,1998, p.28) Baseados nestes princípios centrais os educadores defenderam novas formas de organização do ensino, como os centros de interesses, os projetos e as unidades didáticas.

O que diz respeito aos projetos, proposta na qual nos deteremos, é sabido que Willian H. Kilpatrick, colaborador de Dewey, já como membro do Teachers College, defendeu a proposta dos *Sistemas de Projetos*, tornando esta expressão mais corrente após 1918.

A alternativa pensada por Dewey e difundida por Kilpatrick, tinha como proposta educacional *a vida em comunidade e a resolução dos problemas emergentes nas mesmas. A sala de aula funcionaria como uma comunidade em miniatura, ou seja, prepararia para participação social na vida adulta. (Barbosa e Horn,1998, p.28)*

Os projetos deveriam aproximar à vida cotidiana da criança e se relacionar com os aspectos sócio-culturais, se opondo aos ideais da escola compartimentada, criticada por Dewey desde 1910.

Lourenço Filho, no livro Introdução ao Estudo da Escola Nova[16], destaca que alguns dos princípios dos Sistemas de projetos, são simultaneamente características do movimento de renovação escolar, sendo que alguns deles são: *a atividade própria do educando, a adequação do trabalho aos níveis de seu desenvolvimento, o respeito pela personalidade e a compreensão geral de que a ação de educar não deve ser separada das atividades da vida real.(2002,p.298*)

Como citado anteriormente um dos ideais dos projetos defendidos por Dewey, seria a preparação para vida, quanto a isto Lourenço Filho afirma que:

> será por a criança capaz de projetar, de procurar meios de realização para seus próprios empreendimentos e de realizá-los verificando pela própria experiência o valor das concepções que esteja utilizando; assim, ela os reafirmará, emendará ou substituirá, segundo os resultados e a conciliação desses resultados com seus programas de vida(2002,p.303-304)

Portanto, em sua proposta inicial os projetos visavam que a sala de aula se transformasse em uma pequena comunidade (Barbosa e Horn,1998), possibilitando que a criança fosse preparada para participação social.

[16] Publicado inicialmente em 1930 e republicado em 2002.

Com base no aprofundamento histórico, atribuímos ao movimento Escola Nova a origem de uma pedagogia de projetos, ressaltando que historicamente esta proposta objetivava inovar e acabar com a estagnação da escola tradicional.

Nós, no entanto, não apenas retomaremos os princípios escolanovistas, mas procuramos ressignificá-los como propõem Barbosa e Horn, atribuindo a pedagogia de projetos um nova roupagem, incluindo o *contexto sócio-histórico e não apenas o ambiente imediato, o conhecimento das características dos grupos de alunos envolvidos e a atenção as temáticas contemporâneas e pertinentes à vida das crianças*.(Barbosa e Horn, 1998, p.29)

Entendemos que por considerar a cultura, a Pedagogia de Projetos, está para além de preparar para vida, uma vez que possibilita ao indivíduo compreender a realidade na qual está inserido.

O trabalho pedagógico por projetos constitui-se numa possibilidade curricular, baseada em processos criativos das crianças e professoras, a partir dos quais acontecem relações significativas de ensino e aprendizagem. Segundo Oliveira-Formosinho (2002,p.124) *A criança aprende sobre o que está próximo e o distante, sobre a vida.* Deste modo, entendemos que a escola não deve apenas preparar para vida, pois retomaríamos a idéia da criança como alguém que está para vir a ser, pois compreendemos que as crianças já são, porque desde de seu nascimento os sujeitos infantis são cidadãos com direitos assegurados.

Depois desta discussão inicial cabe aqui, perguntar: Mais afinal, o que é um projeto? Segundo Antunes (2001) podemos definir um projeto como:

> uma pesquisa ou uma investigação, mas desenvolvida em profundidade sobre um tema ou um tópico que se acredita interessante conhecer.O projeto parte de uma proposta que os educadores definem após um contato inicial com as crianças e o seu meio ambiente (social, cultural, histórico, geográfico), procurando atender às necessidades constatadas, transformando a escola em um espaço de vivências.(Antunes,2001,p.5)

A escolha do tema pode ser resultado de diversas situações. Algumas temáticas surgem das relações entre as professoras e as crianças, de algum acontecimento em classe, de experiências anteriores das crianças. Em relação a escolha do tema Lourenço Filho nos ensinava que: *para que os projetos sejam realizados com perfeitos resultados educativos, convirá que sejam propostos pelos próprios alunos. Devem brotar de propósitos seus, devidamente estimulados e coordenados pela ação educativa da escola.(p.308).*

O tema a ser pesquisado deve interessar e aguçar a curiosidade do grupo. Pois coletivamente se dedicarão ao estudo e investigação do assunto de seu interesse. E como sabemos a curiosidade é uma das características das crianças, por isso o projeto precisa estar em consonância com os interesses do grupo para motivá-lo.

Cabe aqui ressaltar o caráter global atribuído aos conhecimentos, quando se trabalha com a Pedagogia de projetos, já que *implica* esta*, necessariamente, ensino globalizado. Não há disciplinas isoladas; há um problema real de vida, que deve ser resolvido .(p.309)* Dessa forma, a realidade serve de parâmetro para a construção e aquisição do conhecimento.

Mesmo não trabalhando com as disciplinas, as crianças tem acesso aos saberes construídos pelas diferentes áreas do conhecimento, pois nos projetos os educadores utilizam-se destes conhecimentos de forma mais significativa e com sentido para os educandos. Assim os conteúdos disciplinares deixam de ser um fim em si mesmos e passam a ser meio para ampliar a formação das crianças (Leite,1996)

Os conteúdos disciplinares não são apresentados a partir de conceitos abstratos. Mas são propostos através dos problemas levantados a partir das necessidades de aprendizagem. Deste modo, é desnaturalizada a suposta neutralidade destes conteúdos, uma vez que os mesmos ganham diversos significados, partindo das experiências das crianças.

O trabalho pedagógico por projetos se desencadeia em algumas etapas, sendo todas importantes para a construção de um projeto interessado com a construção de conhecimento. A primeira etapa, trata-se da escolha do tema, que como antes afirmado pode seguir de diferentes situações, segundo Gandini (2002, p.62): *Os projetos podem partir de um evento casual, de uma idéia ou de um problema proposto por uma ou mais crianças, ou a partir de uma experiência iniciada diretamente pelos professores.* O importante é que a temática a ser investigada seja do interesse das crianças para que possa despertar a curiosidade e o desejo da busca pelo conhecimento.

Uma vez que o tema tenha sido, democraticamente, escolhido, segue-se para a segunda etapa na qual, *as crianças perguntam, questionam, levantam hipóteses e partilham os saberes que já possuem sobre o assunto que irão investigar*. (Oliveira-

Formosinho 2002,p.129) Neste momento as questões: O que sabemos? E O que gostaríamos de saber? São indagações que norteiam esta segunda etapa.

Partindo das respostas e perguntas levantadas, o grupo planeja coletivamente, o que será pesquisado, por quem, onde e como. Nesta terceira etapa definem-se as fontes de pesquisa (jornais, revistas, livros, enciclopédias, filmes, fotografias, entrevistas com pessoas da comunidade, visitas, aulas-passeio, trabalho de campo),que poderão ser utilizadas durante a realização do projeto.

O que caracteriza a quarta etapa é a organização do que foi coletado, a partir do qual as crianças interpretam e registram o que está sendo apreendido. As crianças:

> desenham, pintam, modelam, discutem, dramatizam, contam, medem, calculam, prevêem, desenham diagramas, fazem gráfico, anotam observações, escrevem histórias, poemas, canções relacionadas com o que andam, a pesquisar, lêem com a ajuda dos mais velhos(pais, professores, irmãos, tios, primos) para obter informações. (Oliveira-Formosinho 2002,p.131)

Deste modo, nos projetos podem ser exploradas as diferentes linguagens das crianças, tornando o espaço da sala de aula um "ambiente generoso[17]". A forma de organização dos dados que foram coletados durante a etapa de pesquisa, resultam em diferentes formas de registros.

Cabe ainda durante a realização do projeto avaliar, o que vem sendo produzido e pesquisado. Na perspectiva curricular do trabalho por projetos, a avaliação deve acontecer de forma contínua entre educadores e educandos.

Assim é preciso partir do *reencontro com a situação-problema para que se consiga diagnosticar o que realmente foi feito, para se refletir sobre o que foi trabalhado e o que poderia ter sido diferente*.(Romig e Ramos,2004,p.31). Desta forma, consideramos que a avaliação é um procedimento de importante relevância durante um projeto, pois é a partir do que foi avaliado que o grupo saberá por quais caminhos precisa percorrer.

Portanto, após a avaliação definem-se novas metas para serem alcançadas, com isso a produção se desdobra e se amplia, simultaneamente. Outra etapa fundamental de um projeto é a socialização do que foi produzido ao longo da investigação.

[17] Ver o item 4.2.1

Dessa forma, as crianças *aprendem a adequar a informação ao público-alvo, tratando-se assim de um processo cognitivo sofisticado e elaborado.* (Oliveira-Formosinho 2002,p.131). Ou seja, além de aprenderem com as informações coletadas, as crianças aprendem também maneiras de socializar com os demais os conhecimentos construídos durante o projeto, para isso adeqüam as informações de acordo com o público ao qual se dirige.

A divulgação do que foi produzido, muitas vezes significa a culminância de um projeto. Mas além de expor os trabalhos, faz-se necessário uma avaliação final, na qual se rememora *o processo de tomada de decisões, o que foi acontecendo na classe, como refletiu e atuou cada um, e como os alunos foram trabalhando* (Hernandez e Ventura, 1998, p. 93). Além de recapitular o que foi apreendido, busca-se a articulação do assunto anterior com um novo tema.

Mesmo tendo apresentado as etapas de um projeto, defendemos que não é preciso que o trabalho necessariamente se fundamente, nestas etapas aqui descritas, cabendo ao educador estabelecer os passos do projeto que desenvolverá com as crianças.

## 4.2 Projetos e a Infância.

Ao investigar a *pedagogia de projetos*, consideramos que esta, se constitua em uma possibilidade curricular para escola da infância. Uma vez que esta perspectiva sustenta *globalização, aprendizagem significativa, avaliação formativa, interpretação das interações na sala de aula, caráter aberto do planejamento.* (Hernandez e Ventura, 1998, p. 94). Por isso entendemos ser uma proposta que se enquadra na educação infantil, uma vez que esta etapa da educação básica é caracterizada por sua especificidade, já que a pratica pedagógica desenvolvida com as crianças é diferente da protagonizada nas demais etapas da educação básica.

A educação infantil se encaixa na pedagogia de projetos, *pois o currículo é focado em temas, observando o conhecimento sempre inteiro*.(Romig e Ramos,2004,p.31). além de propor o conhecimento de forma global, busca-se estabelecer relações dos saberes com os aspectos sociais, culturais e históricos, se caracterizando por uma organização mais complexa, uma vez que o educador atua como orientador, exigindo do mesmo maior compreensão dos conteúdos a serem trabalhados.

Além da globalização do conhecimento, o trabalho com projetos possibilita que o processo de ensino-aprendizagem das crianças seja significativo, pois se conecta e parte-se dos saberes que elas possuem (Hernandez,1998,p.27). Aliás, *a curiosidade que caracteriza toda criança é, sem dúvida, propulsora do desejo que as mobiliza para estudar assuntos que ainda não conhecem.*(Barbosa e Horn, 1998, p.31) Portanto, o educador precisa "provocar" nas crianças o desejo pelo saber,lançando mão da curiosidade característica inerente à infância.

No trabalho com projetos a participação da família é fundamental, já que para que a criança aprenda é preciso garantir seu bem estar, que se tem ligação com o relacionamento entre os pais e educadores. No modelo de educação infantil italiano de Reggio Emilia, *os pais são considerados um componente essencial do programa, um elemento componente e ativo da experiência de aprendizagem das crianças. Sua participação é esperada e incentivada.*(Gandini,2002, p.61) Desta forma, é preciso estreitar a relação entre a família e a escola, já que a mesma é peça essencial na aprendizagem da criança.

A escola de educação infantil precisa *buscar caminhos para que a tal relação não fique no vazio, e sim seja significativa, participativa, com a colaboração efetiva das famílias.(*Medeiros,2004, p.47) Em um projeto os pais e familiares podem ser grandes aliados no trabalho pedagógico, pois podem colaborar narrando experiências ou até mesmo auxiliando as crianças na busca por informações sobre o tema investigado.

De tal modo, torna-se necessário *abrir as portas para que as famílias tenham acesso a participar do currículo, colaborando em sua elaboração, em sua execução e avaliação, tanto na escola quanto na sala de aula*. (Medeiros, 2004,p.47) Assim um bom relacionamento entre famílias e a escola, significa a busca por um novo caminho que potencializa o desenvolvimento dos sujeitos infantis.

A pedagogia de projetos pode ser considerada uma alternativa para estruturação curricular da educação infantil, pois possibilita nos aproximarmos da identidade das crianças, favorecendo a construção de sua subjetividade, negando uma postura paternalista, gerencial ou psicologista.(Hernandez,1998, p.28)

Esta perspectiva supõe um currículo, organizado de forma transdisciplinar, indo contra a comum fragmentação do conhecimento. Além disso, constrói-se uma articulação entre o que acontece dentro e fora da escola. Cabe reforçar que o trabalho com projetos;

> Possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; de cooperação com o grupo sob uma autoridade mais experiente e de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; de interesse e de esforço; de jogo e trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo.(Barbosa e Horn, 1998, p.31)

Por isso acreditamos nas potencialidades da pedagogia de projetos, inclusive defendemos que esta proposta seja desenvolvida em classes de educação infantil. Desta forma, estaremos em seguida conceituando o que consideramos como "ambientes generosos", para posteriormente apresentarmos algumas experiências com o trabalho com projetos na educação infantil.

### 4.2.1 O que são ambientes generosos?

Como a pedagogia de projetos prevê que as crianças tenham contato com diferentes linguagens e as desenvolvam. Consideramos como "ambientes generosos" os espaços nos quais é possível apreender conhecimentos, a partir de aprendizagens significativas, uma vez que temos a oportunidade de experimentar as diversas linguagens que fazem parte do cotidiano.

Deste modo, não apenas a escola é um "ambiente generoso", já que podemos aprender em outros espaços, como a cidade, por exemplo. Dessa forma, atribuímos ao espaço citadino a função de espaço educador. Visto que, no espaço urbano podemos entrar em contato com diferentes textos e locais, que promovem aprendizagens. Contudo, não nos deteremos nesta discussão, centralizando na relação entre a escola e os "ambientes generosos".

O ambiente da escola precisa *ser visto como algo que educa a criança* (Gandini,1999, p.157). Portanto, o espaço da escola precisa se adequar ao processo de ensino-aprendizagem e despertar nas crianças o desejo de representar e estudar o mundo.

Para que este despertar aconteça é necessário que o ambiente possibilite as crianças a se expressarem a partir das diferentes linguagens, *oral, plástica, musical,corporal,teatral,gráfica*, que possa *organizar brincadeiras individuais e coletivas, escolher seus parceiros de brincadeira, atividades, brinquedos e materiais*. Que tenha liberdade de *realizar suas próprias produções por meio do desenho, de construções, narrativas, poesias, danças, escrita, pinturas, modelagem, entre outras formas de expressão*. E que seja capaz de *se constituir como agente de sua*

*experiência social, organizando com seus pares suas brincadeiras e construindo e partilhando com estes significados e formas de agir sobre o mundo* (Borba,2008, p.85)

Assim, o ambiente no qual as crianças estão, torna-se generoso, quando possibilita o contato e a expressão das diferentes linguagens, por isso:

> é importante que as crianças ouçam/leiam livros de diferentes estilos e autores (poesias, contos de fadas, lendas, biografias, etc.), ouçam músicas de diferentes ritmos, apreciem obras de arte como pinturas, esculturas, composições diversas, assistam a filmes, freqüentem museus e exposições.( Borba,2008, p.88)

Podemos dizer que os "ambientes generosos" são os espaços-tempo nos quais as crianças têm a oportunidade de construir e aprender conhecimentos sobre a vida. Então a proposta da educação infantil, deve caracterizar-se pela existência e exploração dos "ambientes generosos".

### 4.2.2 Entre "abelhas e mel": uma experiência da pedagogia de projetos na UMEI Arca de Noé[18].

Nesta seção narraremos, uma experiência de investigação (Benjamim,1993) que foi fruto de uma proposta de pesquisa de final de curso que consistiu em investigar o trabalho curricular por *projetos* (Hernandez e Ventura, 1998) na Educação Infantil. A fim de compreendermos as vivências teórico-metodológicas do trabalho por projeto, iniciamos a construção de uma proposta concreta na UMEI Arca de Noé.

A princípio, propomos a uma turma de crianças de 4 a 5 anos a escolha de vários temas e entre algumas opções, o tema escolhido foi *Abelhas*. Partindo do pressuposto do que gostaríamos de saber sobre este tema, iniciamos uma pesquisa sobre nosso objeto de estudo, na busca de possíveis respostas que pudessem contemplar as perguntas feitas pelo grupo a respeito do inseto estudado. Como não apartamos a pesquisa no processo de produção do conhecimento em sala de aula, buscamos através de várias fontes e de presença de um especialista (biólogo) em nossa classe, aprofundar o tema de investigação.

Elaboramos então, as propostas que foram desenvolvidas com as crianças, procurando realizar atividades que propiciassem às mesmas se sentirem parte do

[18] O trabalho descrito foi desenvolvido pelo grupo de alunas: Bruna de Souza Fabricante, Danielle Silva dos Santos, Érika Maria Albernoz Silva, Renata Kelly do Espírito Santo e Verônica Maria G. Viana.

processo de construção do conhecimento. Como afirma Paulo Freire: *Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender* (1997). Concordando com esta afirmativa defendemos que, a *Pedagogia de Projetos,* propicia essa troca de saberes, tornando o aprendizado prazeroso e com sentido para ambos os sujeitos crianças e adultos.

Deste modo, acreditamos que o currículo escolar estruturado nesta perspectiva curricular, torna-se mais rico e abrangente, possibilitando a interdisciplinaridade e a participação curiosa das crianças e professoras como sujeitos co-construtores do processo de ensino e aprendizagem, bem como, fortalecendo a construção coletiva e solidária do conhecimento no cotidiano escolar.

A partir de agora relataremos o modo como desenvolvemos o nosso próprio projeto na UMEI  Arca de Noé. Descrevendo nossa experiência com o trabalho por projetos, resultado de uma proposta que objetivava a construção de um projeto, para que a partir da prática

pudéssemos compreender as etapas de desenvolvimento deste trabalho.

Assim, seguindo as “etapas’ de construção de um projeto, escolhemos um tema que a princípio seria *Animais,*porém ao levantarmos perguntas sobre o assunto escolhido, percebemos uma inclinação para a classe dos *Insetos*, em especial as *Abelhas,* desenvolvemos uma pesquisa sobre nosso objeto de investigação*,* iniciamos uma busca por respostas para as perguntas que anteriormente havíamos feito, partindo do pressuposto “o que queríamos saber?”

Entendemos que, em nosso trabalho formativo a pesquisa é base fundamental para o desenrolar do trabalho pedagógico, por isso recorremos à diversas fontes que pudessem ampliar de nosso conhecimento a respeito das *Abelhas.* Afim de enriquecer nossa pesquisa fomos contempladas com a visita de um professor-pesquisador, em um de nossos encontros, o que nos possibilitou ampliar ainda mais nosso olhar sobre as *Abelhas*. Coletados os dados, dúvidas esclarecidas, ou momentaneamente sanadas,  já que trabalhamos sempre com a possibilidade da ”dúvida como método” de construção do conhecimento (Garcia,2000)

Iniciamos o planejamento de atividades que foram desenvolvidas com as crianças,propostas que instigariam nos *pequenos* o sentimento de participação e autoria no processo de construção do conhecimento. A proposta do trabalho com projetos, encara o conhecimento de forma global, possibilitando desta forma a

interdisciplinaridade, indo contra a fragmentação do conhecimento ainda, tão comum em nossas escolas.

As propostas desenvolvidas com as crianças foram as seguintes: Em um primeiro momento fizemos uma dinâmica relacionada ao nome, esta se deu da seguinte forma. Colocamos uma música (propositalmente era sobre abelhas) e enquanto a canção era tocada, uma bola ia passando de mão em mão, quando parávamos a música a criança se apresentava dizendo o nome e se colocava no meio da roda, através desta buscávamos reforçar a importância do nome como um patrimônio individual e social. Propusemos esta atividade a fim de criarmos um ambiente descontraído e de co-responsabilidade.

Partimos para uma conversa com os *pequeninos* a respeito do nosso inseto de estudo. Para ilustrar o tema contamos a história da *Abelhinha Felícia,* de José Severo. Esta narra a história de uma jovem abelhinha desde seu primeiro passeio pela colméia à sua precoce nomeação como abelha coletora. Nossa intenção nesta leitura foi relacionar, articular o tema e a história ao nosso estudo, que a princípio poderia ser unicamente científico, a *literatura* que nos serviu como veículo entre o faz de conta e a realidade. Desta forma, pretendemos chamar a atenção para a importância das práticas que aderem como aliado ao *faz de conta*, reconhecendo sua importância no processo construção de saberes sobre a realidade (utilizando elementos fantasiosos).

Lida a história começamos a conversar sobre as abelhas, descrevendo seu corpo e estrutura, partindo para uma abordagem científica. Possibilitamos que as crianças experimentassem um pouco de mel. Ainda, deixamos que observassem as abelhas de "verdade" que levamos. Partimos, então, para a realização de uma atividade de registro, para isso entregamos a cada criança um hexágono que representava um favo, no qual eram incentivadas a desenhar uma abelha, com esta atividade tínhamos o objetivo de deixar que as crianças se expressassem artisticamente. Para finalizar propomos uma dança para a música das abelhas do CD *Arca de Noé,* de Vinícius de Moraes e Chico Buarque de Holanda. Nossa intenção era trabalhar a musicalidade e a expressão corporal dos *pequenos*, utilizando a música como instrumento de socialização, mas também como um espaço para a troca, para negociações. Levamos uma coreografia pronta, porém, não impusemos, trabalhamos com a expressão e a criação infantil.

De um modo geral, estivemos preocupadas em proporcionar atividades agradáveis aos *pequenos* e buscar mostrar-lhes como pode ser divertido, rico e significativo aprender e conhecer algo novo. Tomando como apoio as palavras de Moacir Gadotti:

> È o sujeito que aprende através da sua experiência. Não é um coletivo que aprende. Mas é no coletivo que se aprende. Eu dialogo com a realidade, com autores, com meus pares, com a diferença (2003 p.48).

A experiência foi importante e além de tudo, destacamos a afirmação de Gadotti quando este afirma que não é *o coletivo* que aprende, mais sim *no coletivo.* Deste modo a *Pedagogia de projetos*, está fundamentada no que nos propõe Gadotti (2003), quando este defende a idéia, que a partir das relações com os outros podemos aprender significativamente, considerando que este aprender tem um significado imensurável, tanto para as crianças, quanto para os adultos no cotidiano escolar.

### 4.2.3 Narrando outras vivências pedagógicas com o trabalho por projetos.

Entendemos ser relevante socializar algumas das experiências com as crianças da UMEI Arca de Noé, as intervenções que serão descritas, fazem parte dos procedimentos metodológicos desenvolvido no projeto de pesquisa do qual fazíamos parte.

Consideramos o que vivemos como experiências que nos tocaram. Uma vez que entendemos como experiência *: o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca* (Larrosa 2001). Já que as intervenções, por sua vez, nos possibilitaram experimentar amostras do cotidiano escolar.

Iniciaremos agora o relato das atividades que fizemos no campo de nossa pesquisa, apresentando sucintamente o que planejávamos e o que aconteceu de fato, fazendo um paralelo entre o planejado e o praticado. Cabe ressaltar que as intervenções se fundamentavam *na pedagogia de projetos*.

Para o encontro inicial com as crianças traçamos como meta , perceber a partir das falas das infantis quais eram suas expectativas para o novo ano letivo[19], pretendíamos também, neste momento inicial conhecer as crianças novas na escola.

[19] Refere-se ao ano de 2008.

A dinâmica, para esta primeira intervenção foi de observarmos e conversarmos com as crianças, cada um da equipe de pesquisa, se colocou a conversar com pequenos grupos. Perguntávamos o nome de cada um e a idade, questionamos também o que estavam achando da escola.

Deste modo, o primeiro encontro, foi um dia de observação e construção de uma relação de confiança com as crianças, já que é extremamente necessário, a construção de um ambiente de diálogo e respeito para que o trabalho seja desenvolvido com sentido tanto para as crianças como para as pesquisadoras.

Buscamos ao planejarmos a segunda ida a escola, já articularmos as propostas , a temática trabalhada pelas professoras, que foi, a água.

Como "aquecimento" desenvolvemos a oficina Nomes e Escola, a qual objetivava que as crianças percebessem a importância de ter um nome, entendê-lo como patrimônio e ainda envolver o nome das pessoas que trabalham na escola. Visávamos conhecer as crianças e fazer com que nos conhecessem para que assim, pudéssemos estreitar os laços e nos relacionar de forma agradável com os educandos.

A oficina se desenvolveu em três etapas que se articulavam, em um primeiro momento fizemos um jogral do texto: Nomes e histórias[20], sendo que ao fim de cada estrofe as crianças eram estigadas a participar. A segunda etapa foi apresentação da equipe de pesquisa, nos apresentamos e em seguida introduzimos o momento da "cantoria", tempo dedicado às cantigas, principalmente `aquelas que envolvem o nome das crianças.

Feita as apresentações, as dividimos em dois grupos para que pudéssemos iniciar nossa conversa sobre a água. Com um grupo investigamos os conhecimentos prévios das crianças sobre a água, simultaneamente o outro grupo assistia ao Programa Cocoricó "Chuva, Chuvisco e chuvarada", para que depois do filme pudéssemos conversar sobre a água.

Finalizamos a nossa intervenção, propondo que as crianças escrevessem textos coletivos, a fim de registramos o que foi apreendido neste encontro as produções construídas foram as seguintes: **A chuva[21] e A água boa[22].**

***A chuva.***

*Era uma vez a chuva caindo do céu e trovejou muito alto.*

[20] Poema de Edilzete F. Reis.
[21] A chuva, texto construído pelas crianças da turma verde e azul.
[22] A água boa, produzido pela turma amarela.

*A água molhou a planta e elas ficaram felizes dançando.*
*Aí acabou a chuva e elas ficaram tristes de repente choveu de novo*
*e a nuvem apareceu e choveu mais.*
*As plantas se molharam e ficaram rebolando.*
*E foram felizes para sempre.*

***A água boa.***

*Era uma vez uma nuvem que tinha água e chovia muito, depois veio o sol e todo mundo ficou alegre e os passarinhos voaram e cantaram e as flores cresceram e as gramas ficaram verdinhas e apareceu o arco-íris.*
*O mar ficou azul e os peixinhos dourados ficaram felizes.*

Percebemos, mais uma vez o quanto é importante ouvir às crianças, pois elas têm muito a nos dizer e possuem muitos saberes sobre o mundo e sobre seu cotidiano. Deste modo, entendemos ser fundamental que a prática pedagógica voltada para infância tome como ponto de partida os saberes das crianças, para que assim a produção do conhecimento aconteça de forma significativa e tenha sentido. Colocamos, então, a *pedagogia de projetos* como uma possibilidade curricular para a educação infantil, pois esta sugere que o trabalho pedagógico parta dos interesses das crianças.

Por estarmos sempre preocupadas em relacionar o conhecimento de dentro da escola com o que está fora dela, é que para nosso terceiro encontro com as crianças planejamos atividades que estivessem relacionadas com a dengue, pois estaríamos relacionando a água e a doença que no momento assolava uma boa parte da população gonçalense.

Portanto, pensamos em contar uma história que envolvesse um índio, a água e a dengue. Optamos por possibilitar o contato das crianças com as diversas linguagens, por isso a contação de história, não poderia deixar de aparecer, já que *as crianças estão sempre predispostas a ouvir histórias.*(Zaccur,1993).

Em nossa terceira ida à escola, iniciamos o encontro cantando as cantigas, para que pudéssemos retomar o nome das crianças, entregamos também a elas crachás. No segundo momento retomamos o encontro anterior, perguntando às crianças o que lembravam, para darmos início à história, após a contação anunciamos ao grupo que receberíamos a visita do mosquito da dengue[23]. Perguntamos o que eles gostariam de perguntar ao visitante, construímos então, um roteiro de entrevista. Logo depois chegou o mosquito pronto para responder as

[23] Mosquito construído para que as crianças pudessem o entrevistar.

questões feitas pelas crianças, foi por sinal um momento de muita euforia, todos queriam tocar no mosquito.

Através desta intervenção percebemos como as crianças sabem sobre as questões cotidianas, contudo, a escola na maioria das vezes não lança mão destes saberes, tornando assim o processo de ensino-aprendizagem vazio de sentido. Por isso acreditamos que a valorização da curiosidade da infância seja um caminho para a construção de saberes no qual professor e alunos são atores fundamentais.

Movido pelo tema água, a equipe de pesquisa atentou para mais uma questão que está interligada ao tema que é a poluição, com isso nosso quarto encontro relacionou o lixo com rios e mares. Como de costume no período de aquecimento cantamos cantigas que faziam referência ao mar e aos peixes. Para que posteriormente iniciarmos uma conversa sobre a água.

Algumas questões guiaram nossa investigação, como por exemplo: *Onde posso encontrar muita água? O que tem no mar?* Ao os indagarmos as respostas eram imediatas para primeira questão diziam ser os rios e mares lugares onde tem muita água. Já ao responderem a segunda questão, o grupo em sua maioria, afirmava encontrar peixes e outros animais marinhos. Mas para nossa surpresa uma criança disse***:— Ah! Tem lixo***. Para ampliarmos nossa discussão perguntamos***: — Por que tem lixo?***, prontamente a criança respondeu***: — Porque as pessoas jogam quando vão à praia.*** Percebemos então o quanto às crianças são observadoras e percebem as questões que estão a sua volta.

Depois de conversarmos propomos às crianças, uma dinâmica, que se constituía em que fossem retirados os lixos presentes em uma piscina que estava representando o mar. Nesse sentido, a missão das crianças era de limpar o mar retirando toda sujeira. Para que depois fizéssemos a contagem dos animais que encontramos no mar (piscina). O envolvimento das crianças foi tamanho que não se contiveram em apenas contar os peixes, mas quiseram registrar também.

O objetivo nesta ida a escola foi a introdução à linguagem matemática mais sem que esta se desse de forma fragmentada, mais uma vez a *pedagogia de projetos* sustenta nossa posição, já que esta propõe que os conteúdos sejam abordados de forma global e significativa.

Quanto à linguagem matemática os Referenciais Curriculares afirmam que:

> (...) a instituição de educação infantil pode ajudar as crianças a organizarem melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a

> aquisição de novos conhecimentos matemáticos. O trabalho com noções matemáticas na educação infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construírem conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento; por outro, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.(p. 207)

Deste modo, percebemos que é fundamental trabalharmos a linguagem matemática com as crianças, pois desta forma estamos garantindo que as mesmas tenham a possibilidade de conhecer e aprender os conceitos matemáticos e se instrumentalizar, para que possivelmente lancem mão dos conceitos apreendidos, para melhor compreenderem questões cotidianas que envolvam a linguagem matemática.

No quinto encontro continuamos abordando o tema poluição, para isto contamos a história Leno, o peixinho esperto. Narração que traz a trajetória de um peixe que diante de tanto lixo no mar busca soluções no reaproveitamento para poder limpar o mar, pois assim estaria evitando que os animais morressem, por causa da poluição.

Para ampliarmos o debate, apresentamos um novo personagem o peixe Joaquim, que por sinal estava muito doente, pois havia comido alguns lixos e contava com a ajuda das crianças para descobrir o que ele tinha comido. Tudo que saia da barriga do peixe colocávamos dentro de um saco para uma outra dinâmica. Depois que todos os lixos foram retirados, propomos as crianças que com os olhos vendados descrevessem o que estavam retirando do saco, para que pudéssemos fazer o registro do que saiu da barriga do peixe Joaquim. Logo em seguida conversamos com as crianças sobre a durabilidade dos objetos e o tempo para decomposição dos materiais.

Destes momentos vividos, percebemos como pode ser rico o processo de ensino-aprendizagem quando as crianças podem expor seus saberes, assim como é válido e importante que as crianças tenham acesso as diferentes linguagens, já que a alfabetização segundo Freire (1990) não é apenas a leitura da palavra, mas também a leitura de mundo. Deste modo, para a criança ler o mundo é necessário que esta tenha acesso às diversas linguagens presentes em nosso cotidiano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho monográfico, ao investigarmos a infância, a compreendemos como uma categoria geracional que ao longo da história vem sendo (re) construída. Sabemos que em cada período histórico, a partir de uma determinada perspectiva, um conceito de infância foi instituído. Ressaltamos ainda que não é possível estudar, isoladamente a história da infância, uma vez que esta construção se relaciona historicamente com a família, a urbanização, estudos demográficos, dentre outros temas inter-relacionados.

Concomitantemente à *construção da infância* (Pinto,1997), a educação para as crianças foi sendo estabelecida, de forma mais normativa e sistemática. Como o estudado, na Idade Média, a inexistência de um *sentimento de infância* (Ariès, 1981), resultou na ausência de ações educativas. Por outro lado na Modernidade, inicia-se um novo olhar para a infância e paralelamente para educação.

Diante da estruturação da infância e de práticas educativas destinadas a mesma, na Contemporaneidade, tem-se defendido a criança como sujeito histórico e social, tendendo para uma educação que garanta e possibilite aos *pequenos* participação na sociedade em que vivem.

Podemos afirmar que, por um largo período histórico, não existiram instituições que oferecessem educação infantil, talvez porque a família fosse a única responsável por esta tarefa. Contudo, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, o novo modelo de organização familiar e a urbanização, foi preciso que a tarefa de educar deixasse de ser exclusiva dos familiares e passe a ser compartilhada com instituições educativas.

Entretanto, apenas no século XIX que ocorreu a expansão das escolas de educação infantil, na Europa. Enquanto no Brasil, com significativo atraso, a ênfase a educação da criança de 0 a 6 anos, só aconteceu na segunda metade do século XX.

No caso brasileiro, destacamos alguns avanços que possibilitaram a expansão da educação para infância. Inicialmente, temos a Constituição de 1988, que afirma em seu texto, as crianças como possuidoras de direitos e dentre eles o direito a educação. Em seguida em 1990 foi construído o Estatuto da Criança e do Adolescente, que por sua vez, retoma a educação como um direito da infância.

Porém, o mais significativo avanço para educação infantil, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394, em dezembro de 1996, na qual pela primeira vez na história a educação para crianças de 0 a 6 anos, aparece como primeira etapa da

educação básica. Inclusive, foram feitas referências exclusivas para a educação infantil reforçando a importância desta etapa da educação.

Entendemos que além dos avanços oficiais, muitos estudos sobre este campo têm sido construídos, o que nos possibilita refletir, sobre as especificidades da educação infantil, o que nos leva a crer ser urgente e necessário, que o trabalho docente esteja sensível a estas particularidades e que o processo educativo escolar garanta às crianças uma formação de qualidade.

Tendo em vista que nossa investigação, foi desenvolvida em uma das instituições educativa no Município de São Gonçalo, fizemos um panorama acerca da educação infantil gonçalense. Assim, percebemos que a oferta de turmas para as crianças de 0 a 6 anos, tem se constituído em um desafio para a secretaria de educação já que com a LDB 9.394/96, ficou estabelecido que caberia aos municípios a responsabilidade sobre a educação infantil.

Uma das medidas tomadas, foi a construção de um Plano Municipal de Educação, construído em 2004. No qual foram criadas algumas metas referentes à educação infantil, tais como a construção de uma creche por ano. Após analisarmos dados divulgados pela secretaria de educação, compreendemos que por mais que a medida pareça inovadora, ainda sim, é insuficiente, pois o município, segundo o IBGE, possui um alto índice de natalidade. Desta maneira, a demanda de crianças é maior do que a oferta de vagas.

Apesar do atendimento educacional às crianças gonçalenses, não ser suficiente, defendemos, por outro lado, que as ações educativas sejam de qualidade. Por isso, nos mobilizamos a investigar a relação existente entre o currículo e a formação dos sujeitos infantis.

Para além de mera técnica e organização, a estruturação curricular forja identidades. As práticas protagonizadas no cotidiano escolar nos imprimem marcas que historicamente fazem parte da nossa formação identitária. Desta forma, teóricos que se dedicam ao estudo do currículo, tem investigado de que modo a organização curricular nos forma.

Deste modo, passamos a compreender que não existe neutralidade na concepção de educação e formação que direta ou indiretamente escolhemos trabalhar, mesmo que, as atividades e caminhos não tenham sido pretensiosamente escolhidos, eles trazem marcas da opção que fizemos anteriormente, inclusive, denuncia que sujeitos queremos formar.

No que pauta o currículo da educação infantil, entendemos que assim como a infância foi sendo construída historicamente, a organização curricular das escolas de educação infantil também foram se estruturando, a partir das concepções defendidas em cada época.

Assim, tratamos de três tendências pedagógicas, que influenciaram o currículo das escolas infantis, são elas: A tendência Romântica, que concebe as crianças como “sementinhas” e a professora como “jardineira”, responsável por cuidar e fazer com que as “plantinhas” se desenvolvam. A segunda tendência é a Cognitiva, que se preocupa com o desenvolvimento da inteligência e da autonomia. Já a Tendência Crítica, defende que na educação infantil deve ser valorizado o trabalho coletivo e confere as crianças e professores o papel de cidadãos.

Para compreendermos melhor as crianças e suas relações com a educação, torna-se preciso estar junto a elas, procurando no cotidiano, a partir de um relacionamento de cumplicidade, possivelmente ultrapassar a linha imaginária que separa o mundo adulto do infantil. Pois, para que possamos construir uma prática pedagógica que valorize as especificidades das crianças, precisamos estar atentos ao que elas dizem.

Dessa maneira, nos inserimos no cotidiano de uma instituição escolar, para que a partir do relacionamento entre os sujeitos da pesquisa, pudéssemos encontrar “pistas” que possibilitassem compreender de que modo as crianças se relacionam com a escola e o que pensam sobre a mesma.

Para que nosso mergulho no cotidiano escolar acontecesse, lançamos mão do vínculo criado com a Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé, para o desenvolvimento desta pesquisa. Deste modo, para compreendermos as potencialidades *pedagogia de projetos* (Hernandez e Ventura, 1998) e como a infância e educação se relacionam. Desenvolvemos, inicialmente, com as crianças algumas oficinas fundamentadas nesta pedagogia, para que a partir das vivências nos fosse possível refletir sobre a mesma.

Nossa participação no cotidiano da unidade nos possibilitou desenvolver uma *escuta sensível* (BARBIER, 1992) ao que dizem as crianças para que a partir das falas infantis pudéssemos compreender como as crianças constroem conhecimento e que pensam sobre o mundo e suas questões. Por isso nossa inserção no cotidiano da UMEI Arca de Noé, foi importante, pois foi o espaço, no qual o diálogo entre os sujeitos da pesquisa foi possível.

Consecutivamente, tratamos a *pedagogia de projetos* como possibilidade curricular, que ao nosso ver, garante momentos de troca e trabalho coletivo e que aparece como ferramenta teórico-metodológica que possibilita ao educador e educando participação ativa na construção do conhecimento.

A alternativa curricular que apresentamos, parece ser uma possibilidade ampla que garante que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva de forma significativa e com sentido, o que é fundamental que aconteça, para que a criança seja capaz de apreender o que está sendo discutido.

Aliás, no trabalho com projetos os *pequenos* têm a possibilidade de estudarem sobre temas cotidianos que sejam de interesse do grupo. Outro ponto a destacar é que nesta perspectiva o coletivo é enfocado como meio possível para o aprendizado e construção do conhecimento.

Neste sentido, ao investigarmos o cotidiano da UMEI Arca de Noé, mesmo sem que o currículo lá trabalhado seja por projetos, nos foi possível através de algumas experiências formativas, a partir da realização das oficinas fundamentadas na pedagogia de projetos, defender esta possibilidade como uma alternativa curricular possível à escola de educação infantil.

Primeiramente, pois garante a criança participar da construção do conhecimento, desde a escolha do tema até a realização das atividades selecionadas. Além do que a curiosidade, uma das características da infância, é valorizada e de modo algum cerceada.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem este tende a acontecer de forma significativa, pois as crianças estarão vendo sentido, no que estão aprendendo. Podemos citar que nesta proposta a família e comunidade são peças fundamentais, pois precisam fazer parte de desenvolvimento de um projeto contribuindo e compartilhando experiências.

Em relação à atuação docente, pode se definir o professor como *produtor de imprevistos, de surpresas, numa performance que prepara todos os detalhes mas se dispõe a prescindir de todos eles*.(Kohan, 2003, p.234). Ou seja, por mais que toda ação tenha sido previamente planejada, sem dúvida, com o seu desenrolar, o educador não se recusará de abrir mão deles para atender uma demanda construtiva do grupo.

Com a pedagogia de projetos (Hernandez e Ventura, 1998) nos é possível fazer e refazer caminhos, que nos conduzam ao aprendizado, que seja sem dúvida,

antes de algo sistemático, seja prazeroso para adultos e crianças, processo no qual ambos possam descobrir, aprender de forma ativa, crítica e criativa.

Nossa intenção ao desenvolver esta pesquisa, mesmo que inicialmente tenha sido para respondermos questões que nos inquietavam, buscou além de respostas, que insistimos dizer provisórias, problematizar uma alternativa curricular para a educação infantil, tendo como alvo construir uma prática que garanta aos *pequenos* uma educação de qualidade, favorecedora de seus processos de conhecimentos.

Acreditamos que muitos são os fatores que interferem nas práticas educativas, sabemos também que, apesar dos significativos avanços da educação da criança, a oferta de vagas tem sido insuficiente, vide o caso do Município de São Gonçalo. Destacamos também, que pouco se tem feito para garantir uma formação adequada para os profissionais que trabalham nas escolas da infância.

Mesmo tendo consciência destes problemas não desconsideramos as potencialidades que *pedagogia de projetos* possui, possibilitando que o trabalho pedagógico, apesar das dificuldades, seja desenvolvido com qualidade.

Deste modo, nos dedicamos a pesquisa do/no cotidiano, para que possamos subsidiar nossa formação enquanto professora-pesquisadora, pois segundo Freire(1996,p.29) *não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.* Por isso, buscamos que as indagações e os problemas fornecidos pelo cotidiano, possam nos conduzir para a construção de uma prática comprometida com a formação dos sujeitos infantis.

Buscamos, sobretudo, acreditar em uma escola transformada e transformadora, na qual todos possam participar democraticamente, que seja um espaço de alegria e valorização da coletividade, no qual o foco seja a construção comprometida do conhecimento. Por mais que nos pareça utopia, acreditamos, como utopistas que somos, que este é um sonho possível o que nos move em prol de sua concretização.

Como passo inicial, defendemos que uma concepção de criança, historicamente mantida, precisa ser superada a de que:

> O ser tudo no futuro esconde um ser nada no presente. Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos. Kohan (2003, p.40)

Consideramos relevante que as crianças sejam compreendidas como atores sociais, como cidadãos. Que possuem direitos, dentre eles o de receberem uma educação de qualidade, para isso é preciso que de fato a idéia acima destacada seja superada, para que possivelmente a infância possa participar socialmente.

Por fim, destacamos que por mais que a realidade da educação no Brasil, pareça cruel e sem solução, sonhamos e desejamos de forma latente que este quadro se inverta e que a escola se torne capaz de desenvolver seu papel frente à sociedade. Mas, enquanto esta solução parece difícil cabe a cada um de nós, professores e professoras, o compromisso político por esta luta que é de todos. Por isso, buscamos nos formar enquanto educadores comprometidos com a formação de nossas crianças, buscando sempre formá-los como cidadãos críticos, reflexivos e criativos.

Para encerramos este trabalho traremos uma afirmativa de Gadotti, que exprime um pouco do que nos esforçamos para dizer ao longo destas páginas.

> A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende de nossa consciência, do nosso trabalho e de nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar.(2003, p.11)

Entendemos, que por mais que a realidade da educação no país seja, tão desigual e massificadora para alguns, ainda nos resta sonhar e acreditar que depende, também, de nós para isso mudar. È nesta direção que defendemos, que por mais que pareça sem boniteza o cotidiano das escolas brasileiras, especialmente nas escolas gonçalenses, conseguimos com novo olhar, enxergar a beleza, nos olhos de uma criança que se realiza ao aprender o que deseja. Deste modo, a boniteza pode não estar aparente mas, a capacidade de sonhar nos faz ver a beleza em todo lugar.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: Os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação e Sociedade*. Vol. 26, n°91. mai/ago 2005.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*, tradução: Dora Flaksman- 2ed.- Rio de janeiro: LTC,2006

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. *Revista da Anped*, Caxambu 1992.

BARBOSA, Maria Carmen S.; Horn, Maria da Graça Souza. Por uma pedagogia de projetos na escola infantil. *Revista Pátio*. Ano 2, nº 7, nov 1998/ jan 1999.

BARBOSA, Maria Carmen. *Por amor e por força: Rotinas na educação infantil.* Porto Alegre. Artmed,2004.

BOLLE, Willi (1984). Walter Benjamin e a cultura da criança. In: BENJAMIN, WALTER. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. 4. ed. São Paulo: Summun

BORBA, Ângela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: Vasconcellos, Tânia (org.) *Reflexões sobre a infância e cultura.* 1 ed. Niterói. EdUFF, 2008.

BRASIL. Constituição, 1998. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília,1996.

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

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

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: Para que te quero? In: Craidy, Carmem Maria.; KERCHER, Gladis Elise P. da Silva (orgs). *Educação Infantil: Para que te quero?* Porto Alegre. Artmed, 2001.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. O currículo de educação infantil: evolução histórica. *ABC educatio: a revista da educação*. Ano 4, n° 30, 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*. Vol.23, n° 80, 2003.

CODO, Wanderley (org) et al. *Educação, Carinho e trabalho.* 3 ed, Petrópolis: Vozes, Brasília,1999.

COLOMBO, Enzo. Descrever o social. A arte de escrever e pesquisa empírica. In: MELLUCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva; pesquisa qualitativa e cultura.* Trad. Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrtópolis. Vozes, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In:_____(org). *Caminhos Investigativos II*. Rio de Janeiro. DPIA,2002.

COSTA, Tatiana Gonçalves. *O Plano Municipal de Educação e suas repercursoes no direito a educação infantil no município de São Gonçalo.* Monografia.São Gonçalo:2008, Mimeo.

CORSINO; Patrícia. *Trabalhando com projetos*. 2002, Mimeo

DAVID, Maria do Socorro. *Creches Comunitárias, currículo e alfabetização: em busca de identidade.* Niterói,1997, Mimeo.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Uma etnografia com crianças: grupos geracionais e manifestações culturais das crianças. In: REDIN, Euclides.;REDIN, Marita M.; MULLER, Fernanda. Infâncias: *Cidades e escolas amigas das crianças.* Porto Alegre. Mediação, 2007.

EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella; FORMAN, George; Tradução: Dayse Batista. *As cem linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da Primeira Infância.* Porto Alegre ,Artmed,1999.

FARIA, Ana Lúcia G.de, DEMARTINI , Zeila de B. F, PRADO,Patrícia D.(org) *Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa;*2 ed. Campinas.SP: Autores associados,2005 coleção Educação Contemporânea.

_____. Orientações e projetos pedagógicos nas creches e pré-escolas italianas. *Revista Pátio Educação Infantil*. Ano 2, nº 5, ago/nov 2004.

FILHO, M. B. Lourenço. *Introdução ao estudo da escola nova: bases sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14. ed. Rio de Janeiro, EdUERJ,2002

FILHO,Aristeo Leite. Proposições para educação infantil cidadã.In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite.(orgs) *Em defesa da Educação Infantil*.Rio de janeiro:DP&A,2001.

FORQUIN, Jean Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. In: *Educação e Sociedade*. Ano XXI, n° 73, dez/2007

FREIRE; Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GANDINI, Lella. Crianças de zero a seis anos, seus professores e seus pais na cidade italiana de Reggio Emília. *Revista Pátio*. Ano 6, nº 22, jul/ago 2002.

GARCIA, Regina Leite.(org) *Revistando a pré-escola.* São Paulo: Cortez,1993.

_____. FILHO, Aristeo Leite.(orgs) *Em defesa da Educação Infantil*.Rio de janeiro:DP&A,2001.

HERNANDEZ, Fernando. Repensar a função da escola a partir dos projetos de trabalho. *Revista Pátio*. Ano 2, nº 5, ago/out. 1998.

_____ e VENTURA; Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho. O conhecimento é um caleidoscópio.* Porto Alegre. Artmed, 1998.

HEYWOOD, Colin. *Uma História da infância: da Idade Média à Época contemporânea*. Porto Alegre. Artmed, 2004

KRAMER, Sonia. Infância e Currículo: paradoxos, mudanças e riscos. In: MOREIRA, Antonio F. B.;ALVES, Maria P. C. ; GARCIA,Regina L. (orgs). *Currículo, cotidiano e tecnologias.* Rio de Janeiro,Junqueira Mario Editores,2004.

_____.*Com a Pré-Escola nas Mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil.* São Paulo: Ática,1991.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. *Educação e Sociedade*. Ano XVII, n° 60, 1997.

_____. *Autoria e Autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças*. *Cadernos de pesquisa*, nº 116, jan 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A LDB e as instituições de educação infantil: Desafios e perspectivas. In: *Revista Paulista de Educação Física*: São Paulo. 2001.

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

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência.*Leituras*, julho de 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *A. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.* São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária,1986.

MACHADO, Maria Lucia de A. Por uma pedagogia da educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*. Ano 2, nº 5, ago/nov 2004.

MEDEIROS, Teresa Régio Araújo de. A participação da família na proposta curricular da educação infantil. *Revista Pátio*. Ano 7, nº 28, nov 2003/ jan 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In:_____. *Pesquisa Social. Teoria, Método e criatividade*. Rio de janeiro. Vozes, 2001.

MORENO, Ilna A. L.G. Como planejar na pré-escola? *Caderno de Educação Pré-Escolar-1. Um assunto puxa o outro: O trabalho a partir de um tema gerador.*Aracajú,1989

MOREIRA, Antonio Flavio B. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. *Currículo sem fronteiras.* Vol. 1, n° 1, jan/jun 2001.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia editorial, 1999.

OLIVEIRA- FORMASINHO, Júlia.; AZEVEDO, Ana. O projeto dos Claustros: no Colégio D. Pedro V. Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção de qualidade. In:_____; KISIMOTO, Tizuko Morchida(orgs).*Formação em contexto: uma estratégia de integração.* São Paulo. Pioneira Thomson Learning,2002.

PICANÇO, Mônica Bezerra de Menezes. Educação infantil: lugar de criança ou de aluno? In: Vasconcellos, Tânia (org.) *Reflexões sobre a infância e cultura*. 1 ed. Niterói. EdUFF, 2008.

PINTO, M. *A infância como construção social*. Universidade do Minho. 1997

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia G.de, DEMARTINI , Zeila de B. F, PRADO,Patrícia D.(org) *Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa;*2 ed. Campinas.SP: Autores Associados,2005.

ROMING, Edna Eunice.;RAMOS, Paulo. Aprendizagem na educação infantil: Vivência de um projeto interdisciplinar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*. Vol. 2, ano 6. jul/set 2004.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Alfabetização na Pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite.(org) *Revistando a pré-escola.* São Paulo: Cortez,1993.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autentica, 2007.

SOUZA, Solange Jobim e; PEREIRA, Rita Maria Ribes. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. *21ª Reunião da ANPED*. Caxambu, 1998.

TAVARES, Maria Tereza Goudard .*Por que o local? Um estudo sobre as possibilidades educativas da cidade na formação de professoras da educação infantil.* Projeto de Pesquisa apresentado à FAPERJ para o Programa "Apoio à melhoria do ensino nas Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro.",2007, Mimeo.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Infâncias em periferias urbanas: textos e contextos e desafios para a formação das professoras da infância. In:GARCIA, R.L.; ZACCUR,E. *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. Cortez,2008

WEFFORT, Madalena Freire. *Observação registro e reflexão- Instrumentos Metodológicos I.* Série seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico,1992.

ZACCUR,Edwiges.Conta outra vez: a construção da competência narrativa.In: GARCIA, Regina Leite.(org) *Revistando a pré-escola.* São Paulo: Cortez,1993.

## ANEXOS

Anexo 1: Foto da fachada da UMEI Arca de Noé.

Anexo 2: Fotos das oficinas realizadas.

Anexo 3: Fotos das crianças realizando atividades.

Anexo 4: Fotos da festa de encerramento do ano de 2008.

Anexo 5: Roteiro de entrevista 1

Anexo 6: Roteiro de entrevista 2

## ANEXO 1: FOTO DA FACHADA DA UMEI ARCA DE NOÉ.

## ANEXO 2: FOTOS DAS OFICINAS REALIZADAS.

"Visita do "mosquito da dengue""

Contação de Histórias

## ANEXO 3: FOTOS DAS CRIANÇAS REALIZANDO ATIVIDADES.

Crianças fazendo a atividade sobre abelhas.

Crianças desenhando com giz de cera.

**ANEXO 4: FOTOS DA FESTA DE ENCERRAMENTO DO ANO DE 2008.**

Show de mágicas.

Apresentação de músicas natalinas.

**ANEXO 5: ROTEIRO DE ENTREVISTA 1**

Utilizado para entrevistar as crianças.

1) Nome:

2) Que nome você gostaria de ter? Quantos anos você tem?

3) O que você costuma fazer quando esta na escola?

4) O que você mais gosta de fazer? Por quê?

5) O que gostaria de fazer, que não faz?

6) Você gosta de estudar aqui? Por quê?

**ANEXO 6: ROTEIRO DE ENTREVISTA 2**

Utilizado para entrevistar as professoras.

1) Nome:
2) Há quanto tempo trabalha na UMEI Arca de Noé?
3) E com Educação Infantil?
4) Quais conhecimentos que você considera importante para serem trabalhados com as crianças?
5) Descreva como você organiza um dia de atividades com as crianças?
6) Como você descreveria o dia-a-dia da Arca de Noé?