



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores
Departamento de Educação
Curso de Pedagogia

Verônica Maria Gomes Pereira Vianna

A escola de Educação Infantil e o desafio do conhecimento compartilhado

São Gonçalo
2008

Verônica Maria Gomes Pereira Vianna

A escola de Educação Infantil e o desafio do conhecimento compartilhado

Monografia apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Pedagogo, ao Departamento de Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Goudard Tavares

São Gonçalo
2008

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

V617 Vianna, Verônica Maria Gomes Pereira
A escola de educação infantil e o desafio do conhecimento
compartilhado /
Verônica Maria Gomes Pereira Vianna. – 2008.
56 f.

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

1. Educação pré-escolar. 2. Currículos. 3. Construtivismo
(educação). I. Tavares, Maria Tereza Goudard. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores,
Departamento de Educação.

CDU 373.2

Verônica Maria Gomes Pereira Vianna

A escola de Educação Infantil e o desafio do conhecimento compartilhado

Monografia apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Pedagogo, ao Departamento de Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em _____

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Tereza Goudard Tavares (Orientadora)
Departamento de Educação da FFP/UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Mairce da Silva Araújo
Departamento de Educação da FFP/UERJ

São Gonçalo
2008

DEDICATÓRIA

Aos meus amores, Lukas e Mathews sem os quais minha vida seria um imenso vazio, a minha mãe Maria das Dores (in memoriam), pois sei que onde quer que ela esteja está muito orgulhosa de mim, minha madrinha Elizabeth que sempre foi minha incentivadora e a Luiz Vicente, o meu companheiro em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus por está sempre comigo, deixando apenas um par de pegadas na areia.

Ao companheiro de todas as horas Luiz Vicente por sua compreensão e dedicação.

A toda minha família.

As minhas irmãs do coração Ana Carolina, Carolina, Higina, Mônica e Sandra pelos inúmeros “micos” e aprendizados que compartilhamos nesta caminhada.

A UMEI Arca de Noé, suas crianças e professoras.

A FFP, aos professores e todos os seus funcionários que contribuíram direta ou indiretamente para minha formação.

À Prof^a Mairce por seus ensinamentos, pelos conselhos que me fizeram repensar minhas ações, pela amizade, pela dedicação e luta pela Pedagogia.

E em especial, à Prof^a Maria Tereza G. Tavares, orientadora desta monografia, por seus ensinamentos, pela luta por uma educação de qualidade e para todos e por sua generosidade e respeito.

Ao contrário, as cem existem.

A criança é feita de cem (...)

Cem sempre cem

modos de escutar as maravilhas de amar
cem alegrias para cantar e compreender
cem mundos para inventar, cem mundos
para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e
depois cem cem cem)

Mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura lhe separaram a
cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

(...)

de escutar e de não falar, de
compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se só na Páscoa e
no Natal

Dizem-lhe:

de descobrir o mundo que já existe
E de cem lhe roubaram noventa e nove

Dizem-lhe:

A realidade e a fantasia, A ciência e
imaginação

O céu e a terra, A razão e o sonho
São coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe:

Que as cem não existem

A criança diz:

Ao contrário, as cem existem.

(Loris Malaguzzi, 1995)

RESUMO

O presente trabalho monográfico busca apontar uma discussão acerca da proposta curricular do trabalho por projetos na educação infantil. Para tal, fizemos um sucinto levantamento histórico acerca do reconhecimento da criança como ser social dotado de direitos. Mostramos que este reconhecimento trouxe implicações no campo educacional que as tirou da “invisibilidade” de muitos séculos. Com base nas pesquisas de alguns dos mais importantes pensadores da educação infantil procuramos identificar suas contribuições para esta modalidade educacional. Procuramos cotejar a LBD Lei 9394/96, nos artigos referentes à educação infantil e o desenvolvimento histórico do currículo para a educação, mostramos que a escola de educação infantil não é mais um local de “guarderia” de crianças, mas um local de ser e de fazer gente feliz e co-produtora do conhecimento, entendendo que a educação se faz através de trocas constantes de saberes e dos afetamentos dos diferentes atores do processo educacional.

Procuramos ainda mostrar, o quanto a pesquisa é fator indissociável da formação do professor/a sendo inerente à sua formação profissional, conforme nos ensina Freire. E em nosso capítulo final trazemos alguns apontamentos da pesquisa realizada sobre o currículo por projetos em uma unidade educacional do município de São Gonçalo, A UMEI Arca de Noé. Pretendemos com a nossa pesquisa enfatizar que as crianças da educação infantil são seres sociais com inúmeras experiências e que podem e devem ser sujeitos do conhecimento no cotidiano da escola da infância, sendo o currículo por projetos uma possibilidade epistêmica riquíssima na edificação de uma escola cidadã.

Palavras-chave: Educação da Infância; currículo por projetos; construção de conhecimento

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
I. CAPÍTULO	11
1. A Escola de Educação Infantil: uma breve reflexão	11
1.1. Alguns pensadores da infância e suas contribuições para a educação infantil no Brasil	15
1.1.1. Alguns pensadores da Tendência Romântica	15
1.1.2. Alguns pensadores da Tendência Cognitiva	18
1.1.3. Alguns pensadores da Tendência Crítica	19
II. CAPÍTULO	25
2. O Currículo na Educação Infantil	25
2.1. A Nova LDB Lei nº 9.394/96 e a abrangência da educação	29
2.2. O currículo no contexto das relações sociais	30
2.3. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	31
2.4. A educação infantil em São Gonçalo: apresentando o local da pesquisa.....	34
2.5. A UMEI Arca de Noé: o território “praticado” da pesquisa	36
III. CAPÍTULO	39
3. A UMEI Arca de Noé e o trabalho curricular por projetos	39
3.1. A Roda: a sua, a minha, a nossa voz na busca dos saberes	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	52

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho monográfico tem como objetivo discutir a importância da escola de educação infantil e a sua organização curricular no processo de construção do conhecimento das crianças. Em nosso estudo monográfico, o trabalho de campo realizado numa escola municipal de educação infantil de São Gonçalo, nos apontou que a organização curricular por projetos parece ser uma maneira mais democrática do ponto de vista político e epistêmico de trabalharmos o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esta estrutura de organização curricular, diferentemente de outras estruturas curriculares adotadas na educação infantil, considera as crianças como “sujeitos do conhecimento”, visto considerar potencialmente, a capacidade intelectual e a autonomia das crianças em seu processo de aprendizado.

Neste sentido, entendemos que é fundamental discutir o currículo na/da educação infantil, pois infelizmente, a maioria das pessoas, ainda considera esta modalidade educacional, equivocadamente, apenas como um “preparatório” para a escola e isto se deve, em parte, porque a educação infantil, até pouco tempo, era tratada como uma pré-escola, ou seja, a criança estava ali apenas para “brincar” e se acostumar com a idéia de que estava chegando a hora de ir à “escola de verdade”, se preparando para o universo escolar, desconsiderando-se todo o aprendizado que ocorre nesta fase inicial da escolarização da criança. Esta concepção ainda é muito presente, principalmente, porque não se considera em nossa sociedade, que as crianças possuem capacidades intelectuais, físicas, sociais e culturais, e que embora diferentes dos adultos, são produtoras de conhecimento e que podem ser sujeitos de seu aprendizado, co-responsáveis por seu processo de desenvolvimento intelectual, afetivo, moral, cultural, outros.

Diante destes questionamentos e muitos outros surgidos durante a trajetória de busca de nossa formação acadêmica e profissional, somos, muitas vezes, forçados a (re) pensar o nosso percurso e avaliar a nossa prática pedagógica, considerando que devemos ter como horizonte, o enfrentamento coletivo dos desafios deste longo processo, que é a formação de um educador. E ser educador, é antes de tudo “aprender a aprender”, se quisermos transformar nossa sala de aula em um espaço democrático, e como nos chamava à atenção Paulo Freire:

“A educação problematizadora ou conscientizadora, ao contrário da educação bancária, objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária, e responde à essência de ser da consciência, que é a sua intencionalidade. A dialogicidade é a essência desta educação” (Mizukami, 1986, p 97/98).

Ou seja, a escola não é um espaço de opressão, sendo a criança vista numa concepção bancária e até mesmo como uma “folha em branco”, onde detentores do saber que somos, - se considerarmos que sabemos mais que nossos alunos - deveremos escrever o que melhor nos convier sem sermos questionados. A relação professor-aluno é horizontal e não imposta. *Para que o processo educacional seja real é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador. Quando esta relação não se efetiva, não há educação...”(idem, p. 99)*”.

Esquecemo-nos, muitas vezes, que a educação não é uma doação de quem tem muito para quem nada tem, ao contrário, é um processo dialógico, de trocas recíprocas, onde diferentes sujeitos podem e devem diante de suas diferentes habilidades cognitivas e culturais, se apropriarem do conhecimento tornando o processo educacional, um processo inter e intra-social, de natureza fundamentalmente coletiva.

Para refletirmos sobre estes assuntos, neste trabalho monográfico, o primeiro capítulo, *“A Escola na Educação Infantil: uma breve reflexão”* buscará fazer um sucinto histórico da educação infantil e sobre alguns de seus principais teóricos, bem como das concepções mais adotadas nesta fase inicial da educação da criança. Procuraremos neste capítulo refletir acerca da teoria e da prática, das “erros e acertos” a que estamos expostos diante da nossa *práxis na escola da*

infância, considerando que o fazer pedagógico é resultado das diferentes experiências que construímos no dia-a-dia da sala de aula.

No segundo capítulo, intitulado “*O Currículo na Educação Infantil*” procurará discutir o currículo para esta modalidade educacional, fazendo uma reflexão baseada na própria discussão apresentada pelos “Referenciais Nacionais de Educação Infantil”, procurando situar a gênese desta proposta, considerando sua implementação enquanto uma proposta curricular de abrangência nacional, bem como suas contribuições no cotidiano de uma escola de Educação infantil em São Gonçalo, campo de nosso trabalho empírico e reflexões pedagógicas.

No terceiro capítulo é dedicado à nossa experiência de pesquisa na escola municipal de educação infantil Arca de Noé, e tem como título: “*A Arca de Noé e o trabalho curricular por projetos*”, onde procuraremos apresentar as possibilidades de se fazer uma educação pautada na democracia e no respeito à cidadania da infância. Neste capítulo, discutimos a importância de um ambiente pedagógico-curricular que promova a inserção das crianças em um contexto de cooperação, solidariedade e afeto.

Procuramos apresentar ainda, os impactos objetivos e subjetivos desse “ambiente generoso”, mostrando como este amplia e desenvolve com mais vigorosidade as potencialidades dos sujeitos infantis, respeitando-se as diferenças de cada um, bem como as suas especificidades no processo de conhecimento, fazendo destas mais um desafio para que a educação da infância, possa se desenvolver de forma mais participativa, mais planejada e de maneira mais solidária, procurando envolver todos neste processo, sejam estes adultos e /ou crianças.

E nas considerações finais, procurei apresentar uma “síntese possível” do trabalho de pesquisa, tendo a clareza político-epistêmica que o meu trabalho de formação não se esgota no fechamento (provisório) da escrita monográfica. Os anos que passei na Universidade, em contato com a complexidade do conhecimento e das práticas pedagógicas, confirmam que a formação de professores é um processo sempre aberto e inacabado, sendo que a escrita da monografia, longe de ser um produto conclusivo de nossa formação, é um “pretexto” para problematizar a relação teoria-prática e fortalecer a dimensão da pesquisa como um princípio educativo central, basilar na formação da professora-pesquisadora inerente ao seu fazer pedagógico, como nos ensina Paulo Freire (1989).

I CAPÍTULO

1. A Escola de Educação Infantil: uma breve reflexão

Recuperando uma perspectiva histórica, na sociedade ocidental, muitas têm sido as pesquisas e estudos no campo da educação infantil, como as realizadas no campo da psicologia e da antropologia, por exemplo, principalmente nos últimos 50/60 anos tendo como referência os países europeus, baseadas numa concepção redentora da educação e do papel da educação infantil, na construção de um mundo mais igualitário e sem guerras.

No Brasil, este interesse pela educação infantil, iniciou-se a partir da década de 1970, despertado pela necessidade de criação das creches e pré-escolas, provenientes da entrada da mulher, em grande escala no mercado de trabalho e a conseqüente mudança que este fator trouxe para as estruturas familiares, entre outros fatores sociais, como a industrialização e a urbanização crescente no país.

Como conseqüência dessas mudanças cresceu no país a demanda pela ampliação de equipamentos e estruturas de atendimento voltadas para à educação infantil, além de surgirem inúmeros estudos que se tornaram imprescindíveis para o (re) conhecimento da criança como um sujeito sócio-cultural, dotado de capacidades físicas, intelectuais, sociais e culturais, especialmente no meio acadêmico.

Desse modo, nossa intenção neste capítulo é fazer uma breve contextualização de algumas das pesquisas sobre o trabalho de estruturação da educação infantil, a partir de alguns teóricos da educação da infância, destacando suas contribuições no campo pedagógico. Para tal, iniciaremos com uma reflexão sobre a infância e posteriormente apresentaremos alguns pressupostos teórico-metodológicos, tendo em vista as contribuições de alguns pensadores da infância

adotados ao longo dos anos mostrando as diferentes tendências pedagógicas no campo da educação infantil.

“A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança”. (Kuhlmann, 2007, p.30). Esta afirmação pode ser considerada extremamente atual na contemporaneidade, pois dificilmente as crianças são reconhecidas como sujeitos de direito, mesmo nas classes sociais mais elevadas. A infância, como afirma o mesmo autor: *“é um outro mundo do qual produzimos uma imagem mítica”*.

Mesmo fazendo parte do meio social há forte uma tendência em se negar à infância, seja nas classes médias e altas, onde as crianças são educadas com agendas de executivos – devidos aos inúmeros afazeres, como escola, natação, inglês, etc., ou como nas classes mais baixas, aonde vimos crianças quebrando pedras no interior do país, no trabalho nos canaviais, vendendo balas nos sinais de trânsito, prostituindo-se, etc. *“A condição da infância contemporânea, parece marcada pela erosão do tempo livre, ou, talvez melhor, pela redução do poder das crianças sobre o tempo”.* (Bandeira, Dores e Sarmiento, 2002, p.121). Isto significa que as crianças, pobres e/ou ricas são reguladas pelo *mundo dos deveres* não exercendo seu direito ao “tempo livre” da brincadeira de uma infância mais livre e feliz.

Ainda sobre este tema

“A história social da criança e da família” (1981), nos mostra como o conceito de criança tem evoluído através dos séculos, e oscilado entre pólos em que ora a consideram um “bibelot” ou “bichinho de estimação”, ora um “adulto em miniatura”, passível de encargos e abusos como os da negligência, do trabalho precoce e da exploração sexual...”(Assis, 1988)”.

Em todas essas situações e mesmo participando ativamente das atividades sociais não as reconhecemos como sujeitos de direitos. Nós, adultos estamos de modo geral, interpretando a infância e tirando as nossas conclusões sem nos darmos conta de que os principais atores estão ficando – quando ficam, com os papéis de coadjuvantes sem terem a chance de escreverem sua história, de serem lidas ou pelo menos de colaborarem com essa escrita, sobre este fato Kramer afirma que:

“Ser autor significa produzir com e para o outro(...) Somente sendo lida e ouvida pelos outros a criança se identifica,

diferencia, cresce no seu aprendizado... Somente sendo autora ela penetra na escrita viva e real, feita na história". (Kramer, 1994 p. 83)

Porém, apesar de sabermos disso, nossa tendência é de as excluirmos mesmo quando estamos falando delas, sua opinião, sua visão de infância não importa, afinal, já fomos crianças e “sabemos muito sobre o assunto” e temos, por isso, o direito de dar o nosso parecer respaldados em nossa experiência vivida. -a “infância invisível” de Postmann (1989) ou as crianças mencionadas por Ariès como “adultos em miniaturas”. “*É mais provável que não houvesse lugar para a infância neste mundo*”, este é um comentário do mesmo autor sobre a ausência de crianças na arte do séc. XII, ou sendo tratadas como “... *o pequeno ser cômico e gentil com o qual as pessoas se distraiam com afeição...*” (Ariès, 1981, p.186).

Não estamos afirmando aqui, que ignoramos nestas situações, as crianças. Estamos discutindo o quanto a mentalidade do adulto desconsidera à infância e o processo de socialização.

Porém, contemporaneamente, após muitos séculos, estamos finalmente, reconhecendo o papel central que as crianças ocupam ou devem ocupar na sociedade, suas características, suas necessidades e interesses, além de reconhecermos que elas devem ocupar um lugar distinto na sociedade uma vez que, são diferentes dos adultos (e não desiguais). Este reconhecimento do lugar de pertencimento da criança como ser social, suas vivências, seu processo de aprendizado é um fato histórico que vem acontecendo de forma lenta, mas gradativa, principalmente a partir das contribuições dos estudos no campo da educação infantil.

A complexidade e o avanço das estruturas sociais na qual estamos inseridos, ao longo dos últimos séculos tem propiciado mudanças substanciais no tratamento dado aos pequeninos. A infância deixa ser percebida, apenas como um “produto da modernidade” permeado por constantes transformações para se inserir nos modelos e padrões pré-estabelecidos pela nossa sociedade. Neste contexto, a educação infantil deixa de ser um processo “civilizatório” para ser um momento de reconhecimento, inclusão e inserção ao meio social.

Neste momento, após estas nossas considerações sobre o reconhecimento da criança como ser social dotado de direitos recorro ao filme “crianças invisíveis”

dirigido, entre outros, por Spike Lee numa co-produção francesa e italiana. O filme divide-se em sete curtas, mas irei me ater o primeiro deles intitulado “Tanza”.

Tanza é o nome de um dos “adultos em miniatura”, “guerreiro-menino” como tantos que, infelizmente, encontramos nos países destruídos pela estupidez da guerra. Com aproximadamente 10 anos, o menino carrega nas mãos uma metralhadora enorme usada para se defender e defender seus pequenos parceiros de batalha com mesma faixa etária – que quando morrem são prontamente substituídos por outros e outros. Num dado momento do filme, após assistir a morte de mais um e seus companheiros que ao dar o último suspiro diz: - *hoje eu tive medo!* Tanza afasta-se do grupo, vai a um esconderijo, pega um estilingue¹, olha-o, o devolve ao buraco feito numa parede e vai a busca de um outro buraco, este agora tem em seu interior um lenço branquíssimo com duas moedas, um colar/pulseira e surpreendentemente três lápis de cor, ele os olha como se fossem verdadeiros tesouros, guarda-os e vai cumprir mais uma missão dada por seu pequeno chefe.

O interessante é que o menino chega à escola que tem por missão destruir, entra com uma bomba de dinamites, faz o reconhecimento do local, vê os brinquedos, fotografias das crianças que estudam na sala e um quadro negro no qual estava escrito:

Perguntas para amanhã:

Quem escreveu o livro da selva? Quantas pessoas vivem na África? Qual a capital da França?

O menino pega um giz, responde as questões do quadro negro e com os olhos cheios de lágrimas deita a cabeça sobre a dinamite e...

Minha intenção ao transcrever esta cena é uma tentativa de buscar respostas para muitas inquietações que me fazem questionar sobre até quando vamos fingir que não vemos nossas crianças ou transformá-las em invisíveis? Qual o futuro das crianças que servem como aviões do tráfico nas favelas cariocas, os meninos-soldados da África ou os viciados em crack nas ruas de São Paulo? Até quando vamos aceitar que essas crianças cresçam como adultos fracassados permitindo a “invisibilidade” de outras crianças? Será que nossas crianças terão um amanhã para responderem questões em quadros negros?

¹ Atiradeira feita com tiras de elástico usada pelas crianças e jovens desde a idade média.

E, embora reconheçamos os direitos das crianças, por que ainda não conseguimos, na maioria das vezes, *sair da teoria e dar às crianças a dignidade concreta?*(Debortoli, 2002. p.81). Por que mesmo sabendo e reconhecendo todos os direitos das crianças, ainda continuamos não lhes permitindo o direito simplesmente de ser crianças?

1.1. Alguns pensadores da infância e suas contribuições para a educação infantil no Brasil

Para apresentarmos estes pensadores, suas contribuições que nortearam e ainda vem norteando o campo da educação infantil, faremos sucinta uma apresentação em ordem histórica cronológica, de algumas concepções de educação e as estratégias que as mesmas propuseram para a educação e estudos da infância. Procuramos compreender estas concepções em seu contexto sócio-cultural, buscando identificar os seus impactos no reconhecimento da criança como ser social, cultural pertencente e construtora da cultura e da vida social.

Iniciaremos nosso trabalho, apresentando a *tendência romântica* surgida em um contexto de liberalismo no plano filosófico e social que enfatizava as modificações que estavam acontecendo na sociedade do século XVIII, dentre seus defensores estavam: Froebel, Decroly e Maria Montessori. Apresentaremos também a *tendência cognitiva*, concepção que é baseada nos inúmeros estudos de Piaget, que centralizou seus estudos no desenvolvimento psicogenético e no pensamento lógico-matemático utilizando para tal o “método clínico”. Por último a *tendência crítica* que defendia a associação entre a teoria e a prática, tendo como foco as concepções do trabalho coletivo de Rousseau, Pestalozzi, Freinet, Wallon e Vygotsky.

1.1.1. Alguns pensadores da Tendência Romântica

Friedrich Froebel (1782-1852)

“A criança traz em si a semente divina de tudo o que há de melhor no ser humano” (Froebel)

O educador alemão Froebel foi um dos pioneiros a considerar a infância como uma fase importante na formação dos sujeitos, portanto, esta deveria ser vista como uma fase com particularidades peculiares e com longa duração. Como outros pensadores do seu tempo, via as crianças como “plantinhas” em sua fase de formação e que, por isso, necessitavam de cuidados especiais para que crescessem saudáveis.

Fundador dos jardins-de-infância (Kindergarden) - instituições para a educação das crianças menores de oito anos, o educador, via nelas, uma essência boa e divina por ainda não terem sido corrompidas pelo convívio social. Froebel, via nas brincadeiras um recurso para a aprendizagem e não apenas como uma diversão esses momentos eram sempre acompanhados por músicas, versos e danças e, em geral, ao ar livre. Criou também brinquedos que eram chamados por “dons” ou “presentes” que para usá-los, as crianças deveriam seguir regras bem definidas. Essa convivência como o mundo natural e social, segundo Froebel, ativava a mente das crianças ajudando-as a aprender a aprender com o contato diário.

Após suas observações, no convívio com os pequenos, elaborou o conceito de auto-educação. A educação infantil, segundo ele, era indispensável e deveria propiciar uma unidade harmônica entre o homem e a natureza, além de desenvolver essa “semente divina” que trazia em si o melhor do ser humano.

Maria Montessori (1870-1952)

“A tarefa do professor é preparar motivações culturais, num ambiente previamente organizado, o depois se abster de interferir” (Montessori)

Maria Montessori foi primeira mulher italiana a se formar em medicina nas primeiras décadas do século XX. Especialista em educação infantil acreditava que a educação é uma conquista da criança, segundo ela, se forem dadas as condições ideais seremos capazes de educar a nós mesmos, pois já nascemos com esta capacidade. E para tal, as suas concepções educativas eram baseadas na atividade, na liberdade do aluno e no individualismo, sendo a criança sujeito e

objeto de ensino. Para Montessori, a partir de um currículo baseado na atividade, a criança seria preparada para a vida.

O atendimento individualizado aos alunos facilitaria o acompanhamento por parte do professor dos avanços no aprendizado da criança. Para se obter resultados mais eficazes, a criança deveria circular livremente pela sala de aula, tendo liberdade para tocar e manipular os objetos que estivessem ao seu redor para explorar e decodificar o mundo partindo do abstrato para ao concreto.

Objetivando tornar o processo educacional mais objetivo e motivador, projetou materiais didáticos para provocar o raciocínio das crianças com formas simples, mas com propriedades diferenciadas como formas, cor, textura, peso, cheiro e barulhos que provocassem curiosidades nas crianças.

Uma característica interessante também era a falta do horário do recreio, pois para a educadora, não há diferença entre o lazer e a atividade didática, as aulas não são baseadas simplesmente nos livros, e as crianças são incentivadas a fazerem pesquisas em bibliotecas e posteriormente apresentá-las aos colegas.

A concepção montessoriana de educação da infância se baseava no crescimento biológico, compreendendo que a evolução mental da criança acompanha o crescimento corporal.

Ovide Decroly (1871-1932)

“Convém que o trabalho da criança não seja simples cópia; é necessário que seja realmente a expressão de seu pensamento” (Decroly)

Médico e educador, o belga Ovide Decroly trabalhou com crianças com necessidades especiais e as ditas “normais”, defensor de uma educação baseada no aproveitamento das aptidões de cada faixa etária, tornou-se um dos mais atuantes na busca da reformulação dos modelos educacionais da virada do século XIX, propondo uma nova concepção educacional que levasse a criança a conduzir seu próprio aprendizado, usando sua própria experiência na escola – Decroly quando criança foi rotulado como indisciplinado por não se adaptar aos modelos

escolares autoritários da época, tornando-se quando adulto, um dos precursores dos métodos ativos ou centros de interesses. Para este educador, toda criança aprende a partir da visão do todo, que posteriormente se dividiria em partes e este “caos” obrigaria a criança a buscar a ordem, que seria o aprendizado facilitado pelo seu espírito de observação.

Decroly dissociou a idéia de inteligência e o domínio da linguagem convencional. Para ele, todas as formas de expressões da linguagem como os trabalhos manuais, a arte, o corpo, deveriam ser valorizadas.

Em suas escolas, as atividades e as metodologias tinham por objetivo desenvolver a observação, a associação e a expressão. Nesse sentido, privilegiavam o currículo por centros de interesses – as crianças decidiram o que desejavam aprender, construindo deste modo, seu próprio currículo. Como Froebel dava ênfase as brincadeiras ao ar livre e em grupo.

1.1.2. Alguns pensadores da Tendência Cognitiva

Jean Piaget (1896-1980)

“Se o indivíduo é passivo intelectualmente, não conseguirá ser livre moralmente”.(Piaget)

O cientista suíço, Jean Piaget teve grande influência na educação no século XX, embora não tenha criado uma teoria, suas descobertas científicas no processo de aquisição de conhecimento pelas crianças, trouxeram grandes impactos no campo educacional, principalmente nos processos de ensino-aprendizagem.

Este campo de conhecimento denominado por ele como epistemologia genética constituía uma teoria baseada no desenvolvimento natural da criança. Para Piaget, o pensamento infantil passa por quatro estágios básicos do desenvolvimento cognitivo, de zero até os dois anos é o estágio *sensório-motor*, de dois aos sete anos ocorre o *pré-operacional*, de sete aos onze o estágio das *operações concretas* e por volta dos doze inicia-se o estágio das *operações formais* e só atingia sua capacidade plena na adolescência.

Dentre as contribuições deste pensador para a educação, destaca-se o seu estudo do raciocínio lógico-matemático, que embora seja fundamental na escola, não poderia ser ensinado, pois dependeria do conhecimento próprio da criança. Os estudos de Piaget demonstraram que a transmissão do conhecimento é limitado, porque não se pode ensinar a criança o que ela ainda não está preparada para aprender, fazendo do conhecimento uma aquisição própria da criança, ou seja, o aprendizado é construído por elas por mecanismos de assimilação e acomodação.

Segundo Anthony (1976, p.68):

Piaget sustentou persistente, desde seus primeiros escritos, que o afeto e a inteligência eram dois aspectos distintos, porém complementares e inseparáveis, do comportamento, que exerciam funções diferentes, porém essenciais, no adaptar o indivíduo ao seu meio e que experimentam um desenvolvimento paralelo com fases correspondentes. Nem o afeto nem a inteligência pode ser considerado anterior, predominante ou casual, um relação ao outro. Os dois componentes desenvolveram um “modus vivendi” nas operações da vida cotidiana. (grifos do autor)

A partir do contato com a obra de Piaget podemos concluir que educar não é transmitir conteúdos, mas promover o desenvolvimento interno do sujeito para que este construa sua própria relação com o conhecimento.

1.1.3. Alguns pensadores da Tendência Crítica

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

*“Que a criança corra, se divirta, caia cem vezes por dia, tanto melhor, aprenderá mais cedo a se levantar ”
(Rousseau)*

O pensador suíço Jean-Jacques Rousseau defendia que o homem é bom por natureza, mas está inserido em uma sociedade corruptora e desigual e esta desigualdade priva o homem da sua liberdade. No entanto, se o homem desejar

retomar sua liberdade deveria, através da emoção fazer um mergulho em seu interior rumo ao autoconhecimento.

O escritor de *O Contrato Social* e *Emílio*², entre outros livros, defendia que a educação deveria pautar-se na formação do homem como cidadão e que este deveria se submeter às leis escritas e que foram criadas com a vontade da maioria, a educação para Rousseau tinha uma grande dimensão política.

Este pensador via a infância com várias fases de desenvolvimento, mas a criança como um ser completo e não incompleto. Para Rousseau, a criança deveria ser educada em liberdade e viver plenamente cada fase da infância para ele, a criança era praticamente só emoção e corpo físico e a razão começaria a se formar a partir dos doze anos.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

*“A semente traz em si o projeto para a árvore toda”
(Pestalozzi)*

O educador suíço, Johan Pestalozzi foi um dos pioneiros a trabalhar a questão do afeto como um colaborador no processo educacional. Para ele “o amor deflagra o processo de auto-educação”, e assim sendo, a escola deveria ser uma extensão do ambiente familiar o que favoreceria uma atmosfera segura e afetiva.

Pestalozzi defendia que a criança se desenvolve de dentro para fora – o que contraria a visão de “folha em branco”, ou seja, não havia algo a ser preenchido. O professor, nesta concepção deve respeitar os diferentes estágios pelos quais passam as crianças, as suas evoluções, suas aptidões considerando as diferentes faixas de idades.

Cristão protestante preparou-se para o sacerdócio, mas abandonou a idéia para se dedicar integralmente à educação, no entanto, seu pensamento continuava absorto nos ideais divinos e na caridade entre as pessoas e principalmente com as crianças. Tinha a concepção da criança como *“ser puro, bom em sua essência e possuidor de uma natureza divina que deveria ser cultivada e descoberta para*

2 No Emílio, Rosseau sustenta que o adulto deve proporcionar uma orientação que seja a mais reduzida possível, sem nunca pretender ensinar à criança as respostas correctas, mas ajudá-la, antes, a aprender a resolver os seus próprios problemas. (Pinto 1997, grifo no original).

atingir a plenitude". Para ele o professor deveria agir como um jardineiro que providenciaria as melhores condições para a semente (criança) se desenvolver, partindo do princípio de que a semente é uma árvore em potencial.

Para Pestalozzi (1988, p.69 e 82),

Toda educação é constituída de regras, que devem ser sempre iguais para todos e em todos os momentos. Tal fato não quer dizer ter "hábitos de obediência cega e de diligência e submeter-se às prescrições, mas preparar-se para um viver autônomo". As leis e as normas de comportamento existem para não ceder lugar aos instintos: Não posso recomendar nada mais que amor e firmeza. (Barbosa, p.93).

Henri Wallon (1879-1962)

"A emoção causa impacto no outro e tende a se propagar no meio social"
(Wallon)

Médico, psicólogo e filósofo francês Henri Wallon propunha uma escola que deveria formar o indivíduo de forma integral - uma novidade no início do século passado, Wallon rompeu com a idéia de que apenas o corpo da criança deveria estar na sala de aula, ao contrário, os sentimentos/emoções deveriam fazer parte do cotidiano escolar, baseando a educação em quatro elementos básicos: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. As emoções para ele são indispensáveis no processo de desenvolvimento educacional das crianças, pois ao externar o que sente ela revela seus desejos ocasionando conflitos e com eles provocando situações de confrontos entre "os dois mundos" o interior (dos sonhos e fantasias) e o real (onde se encontram os valores sociais e culturais), que facilitam a evolução da inteligência.

Na visão de Wallon, as escolas imobilizam as crianças pondo-as em carteiras que restringem seus movimentos e impedem que suas emoções fluam de forma natural. Além de ser um ferrenho defensor da não reprovação, pois entendia que esta era um mecanismo de exclusão da criança.

Célestin Freinet (1896-1966)

“A democracia de amanhã se prepara na democracia da escola” (Freinet)

Célestin Freinet, educador francês criou muitos conceitos que são seguidos até nos dias atuais, tais como: aula passeio ou estudos de campo, cantinhos pedagógicos, jornais de classe, reuniões de pais, os planos de trabalhos, entre outros. Um dos adeptos da corrente da Escola Nova por ser contrário ao ensino enciclopédico trouxe para as escolas a visão marxista de organização do ensino, centrada no coletivo, por acreditar que é de dentro da sala de aula que surgem as contradições sociais. Seu objetivo político-pedagógico era criar uma escola do povo, uma educação necessariamente popular.

Contrariando alguns pedagogos, incluindo os da Escola Nova, dizia que o objetivo da educação era preparar o cidadão para o trabalho livre e criativo, capaz de transformar e emancipar quem o exerce.

Esta concepção educativa defendia que o papel do professor em sala de aula deveria ser o de preparar um ambiente que estimulasse nas crianças a busca para as suas inquietações e necessidades, além de colaborar para o êxito das pesquisas. Contrário a utilização das cartilhas defendia que os próprios alunos fossem em busca do conhecimento em bibliotecas e que fizessem com os resultados obtidos com suas pesquisas, uma ficha de consultas posteriores, fazendo deste ato de pesquisa um mecanismo de possibilidade de apropriação do conhecimento.

Freinet, além da *pedagogia do trabalho* e a *pedagogia do êxito* propôs a *pedagogia do bom senso*, segundo a qual, a aprendizagem ocorreria na relação entre a teoria e a prática e entre o conhecimento pessoal do aluno e sua interação com os conhecimentos novos, construindo a partir daí, seu futuro na sociedade. Por considerar a escola de sua época como alienada da vida e da família se lançou a elaborar uma educação que fosse baseada na livre expressão e na cooperação mútua.

Lev Vygotsky (1896-1934)

“O saber que não vem da experiência não é realmente saber” (Vygotsky)

O psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky embora tenha morrido há mais de setenta anos continua sendo um dos mais estudados no campo do desenvolvimento intelectual da criança, tornando-se uma das maiores referências no meio acadêmico.

Para Vygotsky, as relações sociais têm um papel preponderante sobre o processo de desenvolvimento intelectual, “*na ausência do outro, o homem não se constrói*” contrariando a visão inatista do suíço Piaget que defendia o desenvolvimento intelectual como um processo interno e a dos empiristas que vêem o homem como um produto do meio. Para ele, a formação é uma relação dialética entre os sujeitos e com o ambiente, ou seja:

“O processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese. (...) É como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo “tomasse posse” das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas.” (Oliveira, 1997, p.38)

Outra concepção importante do psicólogo é o processo de *mediação*, que é determinante, para ele, em todo o processo de aprendizagem. E embora só possa ser conduzido pela própria criança ao internalizá-lo e apropriar-se dele, é facilitado na relação com o outro que pode ser um adulto ou mesmo uma criança mais experiente, o processo que foi nomeado como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que seria a distância entre o conhecimento real da criança e aquilo que ela teria potencial para aprender, ou seja, é o caminho entre o que a criança já sabe fazer com o que ela está perto de fazer sozinha. “*Quer dizer o que é hoje zona de desenvolvimento proximal, amanhã será nível de desenvolvimento real*”. (Kramer 1994, p.94). Saber lidar com esta distância é uma habilidade indispensável para o professor, segundo o psicólogo.

A partir das diferentes concepções sucintamente descritas, observamos que diferentes teóricos, desde o século XVIII, procuraram fundamentar uma concepção de educação da infância, que em mais ou menos grau enfatizou a criança enquanto sujeito do conhecimento, definindo a escola de educação infantil, ou mesmo o “jardim de infância” como um espaço privilegiado de educação e socialização das crianças, sejam estas ricas e/ou pobres, do campo e/ou da cidade.

Na certeza que o reconhecimento da criança como ser social, dotados de direitos, ainda merece muitos estudos, - da minha parte, recorro a Muniz (2003), quando esta faz a seguinte indagação:

O adulto como “ser social”, se percebe inserido dentro de um sistema consistente de significações, que constitui seu universo sócio-cultural. Tal percepção lhe proporciona relativa segurança...E a criança, que “entra em cena, nos acontecimentos de um filme já começado onde ela, ainda não conhece os sistemas de significações desse mundo”, sentir-se-á segura? (grifos da autora)

No capítulo seguinte, procuraremos conceituar o currículo da educação infantil, buscando identificar aspectos históricos, sociológicos, políticos e metodológicos que atravessam a organização curricular e se traduzem concretamente no cotidiano da escola de educação infantil, expressando concepções educativas, visões de infância e projetos pedagógicos, dentre outras questões.

II CAPÍTULO

2. O Currículo na Educação Infantil

O minidicionário da língua portuguesa Silveira Bueno (2000), define currículo como documento das atividades de alguém ou como disciplinas de um curso escolar. Etimologicamente, o termo currículo vem da palavra latina *scurrere*, significa correr, referindo-se a curso, à carreira (a um percurso que deve ser realizado). Em termos históricos, somente no século XVII, Oxford English Dictionary de 1633 designou o termo pela primeira vez como um plano de estudo estruturado. (Zotti, 2006).

O mesmo termo ao ser inserido no campo educacional passou por várias definições ao longo da própria história da educação, trazendo sempre na concepção tradicionalista, uma relação estreita entre matéria e disciplinas, grade e matriz e associado a planos de estudos. (idem)

As teorias progressistas delineadas a partir do XVIII deram um novo significado ao termo que passou de “planos de estudos” para designar o conjunto das experiências adquiridas pelos alunos ao longo de suas trajetória escolar. Os educadores progressistas buscavam respostas e a conseqüente solução para os problemas surgidos com a crescente urbanização e industrialização que trouxeram sucessivos problemas socioeconômicos para os Estados Unidos no final do século XIX. (ibidem)

Nas primeiras décadas do século XX, o currículo firma-se como campo de reflexão e de estudos, associados à racionalidade instrumental e técnica, baseado numa concepção científica que buscava desenvolver, nos adultos, aspectos específicos que objetivassem o processo de “como fazer e como controlar o processo educacional”.

Historicamente, a teoria curricular analisa o currículo escolar sobre duas vertentes a concepção tradicional ou conservadora e a concepção crítica. As duas concepções mesmo originadas nos Estados Unidos têm grande influência no campo educacional brasileiro.

No Brasil, a visão escolanovista iniciada na década de 1920 foi sendo substituída nas décadas de 1960/70 pela visão tecnicista no campo educacional e curricular. Ambas concepções conceberam o currículo como uma força redentora

entre educação e a sociedade, articulando e defendendo uma adaptação da escola e do currículo ao capitalismo. Neste contexto, o currículo foi sendo organizado a partir das teorias científicas do processo ensino-aprendizagem numa concepção psicologizante ora numa visão empresarial baseada nos princípios da ordem, da racionalidade e ora da eficiência (Saviani, 2006).

No fim das décadas de 60/70 inicia-se nos Estados Unidos e Inglaterra, estudos no campo curricular que fazem surgir uma nova concepção de currículo, a tendência crítica, tendência esta que busca, dentro de uma sociedade marcada pelas injustiças sociais, denunciar o currículo e a escola como reprodutora dessas desigualdades e, ao mesmo tempo apontar a direção para a construção de uma estrutura escolar e curricular que atendesse toda a sociedade de uma maneira mais democrática.

Duas correntes curriculares foram amplamente divulgadas no Brasil exercendo uma grande influência no campo educacional, são elas a Sociologia do currículo e a Nova sociologia do currículo com origem nos Estados Unidos e Inglaterra respectivamente (Carvalho, 1990).

Para a Sociologia do Currículo a teoria curricular deve estar vinculada ao estabelecimento de uma relação entre currículo e a sociedade, opondo-se ao tecnicismo que, nesta concepção organiza a educação não como uma ação neutra, ao contrário, a percebe como um campo de dominação e imposição cultural de um grupo que obtém o poder econômico em detrimento aos menos favorecidos economicamente.

Concebida por um esforço de sociólogos ingleses, a Nova sociologia do currículo analisa a organização do currículo escolar como uma forma de domínio de poder e controle social (idem).

Esta concepção de teoria crítica do currículo possibilitou no Brasil, nos anos 1980, uma compreensão das conexões entre as relações de poder e a organização do currículo escolar que, segundo esta teoria, sempre privilegia aqueles que detém o poder econômico.

A partir da década de 1990 é o pensamento pós-moderno que influencia a organização curricular. Nesta concepção, o currículo deve ser organizado através do estabelecimento das relações entre currículo e a construção de identidades e das subjetividades, entendendo que os alunos além das disciplinas escolares também adquirem valores culturais, pensamentos, perspectivas, ou seja, a escola é

um dos lugares em que se encontra uma grande diversidade cultural e que são, muitas vezes, caladas e cabe ao currículo ser a “voz” destes, na sociedade, uma vez que, privilegiasse e respeitasse as diferenças sócio-culturais dos alunos (ibidem).

Para discutirmos a questão do currículo e da própria organização curricular da escola de educação infantil, é necessário apresentar ainda que brevemente, o cenário da estruturação e implantação do atendimento à criança em equipamentos especializados dentro do contexto contemporâneo.

No mundo contemporâneo, as mudanças sociais ocorridas pós década de 50, como a II Grande Guerra Mundial, que entre inúmeros efeitos acarretou a perda de muitas vidas, principalmente a de homens jovens, deixando muitas famílias sem a figura masculina, e por conseqüência, entre outros fatores, propiciou a entrada da mulher no mercado de trabalho, a crescente industrialização que diminuiu a produção manufatureira e levou os adultos (homens e mulheres) às fábricas das grandes metrópoles. Estes fatores pressionaram diferentes grupos sociais a tentar resolver um problema que surgia com relação às crianças pequenas: onde e com quem deixá-las? Como educar e cuidar das crianças durante a jornada de trabalho familiar? Neste período já não se cogitava mais a possibilidade de deixá-las na “roda dos excluídos”³, pois já havia, neste contexto, um apego, um sentimento de amor entre adultos e crianças, já havia o conceito de família nuclear, como modernamente conhecemos.

No capítulo anterior pudemos constatar como as pesquisas no campo da educação, se tornaram fatores fundamentais na construção da identidade social da criança, buscando principalmente investigar e compreender as inúmeras transformações ocorridas na relação adultos/crianças ao longo do processo histórico, econômico, cultural e social no qual estamos inseridos.

É bem verdade que este reconhecimento da criança como sujeito de direito trouxe à sociedade questões emergenciais inerentes a este reconhecimento, demandando, portanto, políticas públicas e investimentos crescente no campo educacional e nas políticas sociais voltadas para à educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos no país.

3 Criada no século XII pela igreja católica, a “roda dos expostos” ou “excluídos” era um cilindro oco de madeira, com abertura de um único lado e que ficava na parte frontal das instituições religiosas. O recém-nascido era depositado ali. A pessoa tocava um sino e as freiras iam pegar a criança, sem qualquer contato com quem as deixou.

No Brasil, nas últimas três décadas, tem ocorrido um apelo maior da sociedade em busca de uma melhor qualidade para todos os setores ligados ao atendimento da população infantil como para a saúde, segurança e educação entendendo que:

“A creche e a pré-escola representam alternativas concretas para viabilizar a libertação da mulher para o mercado de trabalho, mas em todos os tipos de atendimento se coloca como igualmente relevante à necessidade de que o trabalho realizado no seu interior tenha não só um caráter assistencial, mas principalmente educativo...” (Carvalho, Kappel e Kramer, 1996-1997)

Portanto, não é mais socialmente aceitável mesmo nas camadas mais pobres da população, que instituições de educação infantil sejam “depósitos” de crianças, ou que não se tendo lugar ou com quem deixá-las, recorramos a escola de educação infantil ou a creche apenas para “guardar” a infância. Na atualidade, atender as crianças pequenas em equipamentos construídos com a finalidade específica de educá-las coletivamente, passa a se a melhor opção, tanto das famílias, como da sociedade. Ao contrário do passado, quando o atendimento à criança era destinado apenas às crianças pobres (a “guarderia”), a escola de educação infantil é hoje um direito adquirido de todas as crianças, pobres, e ou ricas. É um espaço de troca de saberes, de se conhecer e conhecer o outro, de relações permeadas de afetos, de mediações, de descobrimentos, de trabalho, lugar de ser e fazer o outro feliz.

“No entanto, por outro lado, a pré-escola é encarada, muitas vezes, como única opção para pais que trabalham fora (Escola Sossego da Mamãe, Recanto Feliz etc.) ou pelo menos como a melhor alternativa que deixar as crianças com uma babá... (Motta, 1988 p.17)”.

Estas questões nos levam a refletir em torno das disposições legais sobre a educação infantil, considerando o que nos indica a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB/1996) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

2.1. A Nova LDB Lei nº 9.394/96 e a abrangência da educação:

A Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei nº 9.394/96) aprovada pelo congresso nacional após um longo período de tramitação foi resultante da iniciativa do então senador Darcy Ribeiro e de intensas batalhas entre educadores e o bloco governista. Segundo Ciavatta e Frigotto (2003) a nova LDB é uma espécie de expost cujo formato, método de construção e conteúdo se constituem em facilitador para as medidas previamente decididas e que seriam, de qualquer forma impostas. A LDB é o norte da educação em todo o território nacional e abrange todas as escolas públicas e/ou particulares afirmando a função educativa da educação infantil, seu funcionamento além de uma base nacional para a educação no Brasil.

TÍTULO I DA EDUCAÇÃO

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

SEÇÃO II DA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

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

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

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

Como podemos perceber, a Lei De Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (LDB) tem como princípio básico, democratizar a educação fazendo-a chegar a todos os níveis da sociedade, sem distinções de classes sociais, cor, idade, raça, religião ou sexo. Ao mesmo tempo em que busca garantir o direito de acesso da criança à Educação Básica e (re) afirma a função educativa da educação infantil.

2.2. O currículo no contexto das relações sociais

A educação, como afirma o artigo 1º da LDB, se desenvolve na vida familiar, nas relações sociais, no trabalho, nas instituições de ensino, nas manifestações culturais, entre outros, portanto, torna-se necessária uma análise por parte dos profissionais responsáveis pela educação – sejam eles, professores ou diretores, para a escolha de um currículo que atenda as necessidades educacionais dos sujeitos aos quais este currículo irá ser submetido.

O cuidado com a implementação curricular para a educação é indispensável, pois sabemos que somos, no Brasil, uma população formada por povos e por várias etnias e, por conseqüência, recebemos variados valores culturais, além de sermos um país com dimensões continentais que podem propiciar distorções na implementação de um currículo único, inclusive na educação infantil.

Desse modo, o currículo deve ser um instrumento norteador das ações pedagógicas da escola e do professor propiciando elementos facilitadores da produção de conhecimento pela criança na relação com o outro, ao invés de segregar, homogeneizar ou criar “corpos dóceis” - recorrendo a Foucault (1977) em seu livro Vigiar e punir.

Em nossa concepção, Os currículos organizados em propostas abertas facilitam o desenvolvimento de um fazer pedagógico planejado para além das disciplinas preestabelecidas e podem ser ajustados no momento em que surgirem questões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem principalmente na educação infantil.

A organização curricular pode trazer melhores resultados se for baseada na necessidade educacional dos sujeitos, sejam eles da educação infantil ou pós-graduação, em um processo de socialização e autonomia do indivíduo, valorizando o sentido de territorialidade, a busca do respeito às diferenças, enfim, pautado principalmente, no processo de democratização, inclusão, inserção e da busca pelo direito de ser e fazer-se sujeito de suas próprias ações.

Ao falar da criança e dos sistemas educacionais, Claparède (1973, p. 202) afirma que:

“A escola não mais deve ser um leito de Procusto⁴, onde se deita a criança quer queira, quer não; ao contrário, a criança é que se deve tornar a medida dos métodos e dos processos educativos. A “escola para a criança”, e não mais “a criança para a escola...”

É importante salientar que, para que o currículo não se transforme em mais um objeto de relação de poder desigual entre os grupos sociais, é necessário que ele seja construído através da participação de todos os sujeitos do processo educacional, para que a educação aconteça por um processo democrático e de qualidade para todos.

E na educação da infância, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil busca ser o parâmetro curricular que norteia o trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil no país.

2.3. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Embora as discussões em torno da necessidade de uma proposta pedagógica para o currículo de educação infantil ser antiga, ela só ganhou força com a LDB (Lei 9394/96) quando a educação infantil foi incorporada ao sistema educacional.

Após pesquisas elaboradas pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) para conhecer as bases curriculares em vigor no país, nesta época,

⁴ Procusto era um bandido de Ática que construiu uma cama de ferro em sua casa, saía à rua e convidava os viajantes para jantar, quando estes iam dormir e não cabiam na cama, ele cortava-lhes as pernas para que se acomodassem à ela.

verificado uma fragilidade muito grande na maioria das propostas, além de sua inconsistência e heterogeneidade, sendo a heterogeneidade explicada pelo próprio multiculturalismo do povo brasileiro.

Segundo Garcia (2002, p.29),

“Embora esta homogeneidade fosse possível, uma vez atingida, teríamos a situação tragicômica de estar formando rebanhos como o do filme Anjo Exterminador de Buñuel quando, na última cena, um rebanho de carneiros, muito comportadinhos, em fila, vai entrando silenciosamente numa igreja. Numa metáfora ilustrativa sobre a condição do sujeito que tudo aceita para garantir a manutenção do status quo”.

Esta constatação trouxe um questionamento de âmbito ampliado: como elaborar um currículo com base nacional que respeitasse os direitos de uma população formada por várias etnias, faixas etárias, credos, classes sociais? Como estabelecer e assegurar um convívio democrático diante de tanta diversidade?

O meio ideal para resolução destas questões foi apontado pela própria LDB em seus artigos 12 e 13, ao incumbir as escolas de educação infantil juntamente com professores à elaboração das próprias propostas pedagógicas. Esta incumbência acabou sendo um reconhecimento à capacidade educativa do profissional da educação que convive diariamente com crianças de várias classes sociais, credos, culturas, entre outros aspectos.

Educação e Cultura (MEC) o Referencial Curricular Nacional para a Neste contexto, foi elaborado 1998 pelo Ministério da Educação Infantil (RCNEI) com o objetivo de estabelecer uma base nacional comum a todos os currículos da educação infantil. Este documento traz um conjunto de referências e representações pedagógicas – não se tratando, porém, de uma base obrigatória à ação docente.

O Referencial Curricular para a educação infantil é constituído por um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implementação de práticas educativas que promovam e ampliem as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileira. Além de contribuir com as políticas e programas de educação infantil socializando informações, discussões e pesquisas subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (RCNEI, 1988, p.13).

Segundo este referencial curricular para que a educação infantil seja um exercício de cidadania, há a necessidade de se considerar as crianças em suas especificidades afetivas, sociais, emocionais, e cognitivas dentro dos seguintes princípios:

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.

Com base nestes princípios, entendemos que a educação infantil é um direito adquirido pelas crianças e que este deve ser respeitado considerando-se toda a heterogeneidade do povo brasileiro, quer seja na creche ou na pré-escola.

Mesmo as instituições de educação infantil tendo nascido no Brasil, com uma característica mais assistencialista destinado à população de baixa renda, e na perspectiva de ser do Estado um favor àqueles socialmente excluídos, percebe-se que nos dias atuais esta concepção foi substituída por uma que reconhece o direitos de todos os grupos à educação, principalmente o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação na infância.

Neste sentido, a Constituição Nacional Brasileira em seu artigo (208, IV) atribui ao Estado o dever de garantir às crianças de 0 a 6 anos o atendimento em creches e pré-escolas, além de estabelecer as competências do Estado, do Distrito Federal e dos municípios na garantia da qualidade e oportunidade à educação. E garante ainda, a autonomia dos entes federados em um regime de colaboração indissociável, como requisito para obtenção dos direitos básicos da criança, entre os quais a educação.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) educar significa:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o

desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito, e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

O princípio básico da educação infantil é, portanto, criar situações para que as crianças possam desenvolver suas habilidades intelectuais na convivência com outras crianças além de ser cuidada, educada, incentivada em suas brincadeiras e em seus aspectos afetivos, emocionais, éticos, numa perspectiva que contribua para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Entendendo que cuidar significa, entre outros, observar os aspectos biológicos, qualidade da alimentação, saúde do corpo e da mente e estar atendo às necessidades das crianças, ou seja, interessar-se pelo outro. Na brincadeira, a criança cria e recria, aumenta sua auto-estima, e ao recriar as situações da vida dos adultos, por exemplo, ela internaliza os conhecimentos que já possui, interpretando e compreendendo o mundo no qual está inserida.

Cabe a escola também de educação infantil propiciar mecanismos que favoreçam a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito às diferenças, favorecendo a ética numa relação indissociável entre direitos e deveres.

2.4. A educação infantil em São Gonçalo: apresentando o local da pesquisa

Buscaremos neste momento mostrar de forma breve, uma contextualização a cerca da expansão e acesso das crianças de 0 a 6 anos nas escolas de educação infantil no município de São Gonçalo nos últimos anos.

O município de São Gonçalo é, segundo dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2000), o terceiro município mais populoso do estado, com cerca de 889.828 habitantes, concentrando um dos maiores bolsões de pobreza do estado. Ainda segundo o mesmo instituto de pesquisa, há no município cerca de 59.117 crianças na faixa etária entre 0 e 3 anos e 45.260 na faixa dos 3 aos 6 anos.

No Plano Municipal de Educação, não há dados relativos ao quantitativo de crianças de 0 aos 6 anos, o que poderia impossibilitar uma estratégia que viabilizasse a solução da grande demanda que há no município relativo à creches e pré-escolas.

Este Plano estabeleceu uma meta de ampliação e melhoria da qualidade do ensino no município num período de dez anos a contar a partir do ano de 2003 a 2013, garantindo a criação de pelo menos uma creche pública a cada ano.

O Plano Municipal de Educação elaborado em 2004, teve em sua elaboração várias entidades sociais como os representantes de grupos sociais, algumas instituições municipais, universidades públicas e privadas, além do poder público.

O município apresenta de forma majoritária, a oferta de creches e pré-escolas na iniciativa privada, sendo que apenas na década de 1990 é que houve por parte do município, a oferta desta modalidade de ensino na esfera municipal.

Houve no decênio 1997/2007, uma expansão de cerca de 47% de matrículas na rede municipal de ensino, havendo também a ampliação da oferta de creches comunitárias, este crescimento lento é desigual em relação à rede privada, que se aproveita do descaso do governo municipal e amplia cada vez mais sua rede de ensino.

Nos dezesseis anos compreendidos entre 1997/2003 houve um aumento quantitativo de 58% de matrículas na rede municipal de ensino, no entanto, apenas duas novas escolas foram adquiridas.

Sobre este fato convém ressaltar que a Constituição Federal (1988) atribui ao Estado o dever de garantir o atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas (art.208,IV), deixando claro que cabe aos municípios atuarem prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece em seu art.11. inciso V, que os municípios incumbir-se-ão de oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino Fundamental.

No entanto, percebemos que mesmo com as disposições legais da Constituição Federal (1988) reconhecendo os direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que estimula esta oferta, ainda percebemos muitas distorções no âmbito educacional, embora haja uma grande demanda, não percebemos uma oferta significativa por parte dos

entes federados, no que concerne as instituições de ensino, que preenchem as lacunas existentes no campo educacional.

O censo escolar de 1999 mostrou que o município de São Gonçalo dispunha de um numero muito pequeno de vagas destinadas à pré-escola, apenas 2.511, enquanto que a rede privada oferecia mais que o triplo destas vagas cerca de 8.075.

No triênio 2000/2003 continuou havendo o crescimento desproporcional⁵ entre as redes municipais e privadas de ensino, enquanto a rede privada crescia de forma acentuada, as creches praticamente não existiam e as pré-escolas municipais apresentaram um crescimento lento.

Somente no ano 2004, o município de São Gonçalo tem sua primeira creche pública, nos anos anteriores só havia instituições privadas com ou sem fins lucrativos. Em 2005 o número de creches municipais subiu para três, atendendo um total de 115 crianças, ou seja, três creches em um ano. O mais grave é que no período de 2006/2007 nenhuma creche pública municipal foi construída. A meta do PME de construir uma creche por ano, portanto não está sendo cumprida.

No entanto, o número de matrículas em creches e pré-escolas da rede municipal, apresenta no mesmo período, de 2006/2007, um acréscimo significativo passa de 137 para 379 e em creches privadas, de 1301 para 2393 em igual período. Vale ressaltar, porém, que não houve aumento quantitativo no número de oferta de creches municipais no período, houve apenas a municipalização de um Ciep e a sua adaptação para atender ao setor de educação infantil.

2.5. A UMEI Arca de Noé: o território “praticado” da pesquisa

O nosso território de “pesquisas interessadas” (Tavares, 2007) foi a UMEI Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé, pertencente à rede escolar do município de São Gonçalo, localizado na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

A escola recebeu no ano de 2007 um total de 132 crianças, na faixa etária compreendida entre 3 e 5 anos de idade, atendidas em dois turnos (manhã e tarde).

5 Tatiana G. Costa expôs em seu trabalho monográfico intitulado: “O Plano Municipal de Educação e suas repercussões no direito à educação infantil no município de São Gonçalo”, uerj/ffp, mimeo. 2008, todos estes dados de forma detalhada.

A parte física/estrutural da escola é formada por duas salas de aula, dois banheiros (usados por adultos e crianças), um depósito de mantimentos, uma secretaria, uma copa, uma cozinha e um pátio, “o grande curinga”.⁶ Na verdade, a unidade escolar funciona em uma casa adaptada para funcionar como escola.

Além desta estrutura física, a unidade escolar dispõe como material didático de apoio aos professores de um computador, um aparelho de vídeo e um de DVD além de uma televisão.

A UMEI Arca de Noé dispõe de cinco professoras, uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma orientadora educacional, duas inspetoras, uma auxiliar de secretaria, quatro merendeiras e uma faxineira.

A escolha deste local como campo de pesquisa foi possibilitado quando, no ano de 2007 fui monitora da disciplina Educação Infantil na UERJ – FFP local onde faço minha graduação em pedagogia.

Nesta oportunidade foi possível perceber que o trabalho de campo exige do pesquisador/observador um certo grau de neutralidade, embora entendamos que é difícil se manter neutro diante da realidade escolar que está, em geral, muito aquém de nossas expectativas. No entanto sabemos que cada escola é uma escola por ser constituída por sujeitos diferentes com histórias de vida diferentes e por isso mesmo não há a possibilidade de se fazer uma análise baseada em nossa visão pré-concebida.

O pesquisador deve ter uma escuta sensível para compreender o contexto em que está inserido o seu campo de pesquisa e a sua relação como os sujeitos envolvidos nele e, desse modo, poder analisar e conceber as respostas que necessita.

Por serem as crianças o agente, o sujeito, o grupo etário privilegiado em nossas ações e pesquisas na Educação Infantil foi preciso estar atenta a todos os detalhes de seus gestos, de suas falas, das respostas que nos davam através de seus desenhos, do modo como chegavam até nós para contar suas novas descobertas, as pesquisas que faziam, entendendo que estar em uma unidade escolar para pesquisar é deixar que os sujeitos escolares se percebam parte de um todo que é a escola.

6 Trato o pátio de grande curinga por tratar-se de um ambiente multifuncional, pois é constantemente transformado, diante das inúmeras dificuldades encontradas na escola, em sala de aula e de reuniões, refeitório, local de recreação utilizado pelos pequenos alunos, entre outros.

Não foi fácil trazer para uma escola em que as crianças eram meras reprodutoras um algo mais chamado “participação” ou “reconhecimento de suas capacidades”, pois esta escola, como a maioria, trabalha com o currículo baseado nas efemérides o que faz da criança muitas vezes, meras reprodutoras do que o professor a “transmite” em sala de aula – qual o sentido para as crianças usarem um chapéu de soldado no dia 7 de setembro senão têm a noção do que seja o Dia da Independência? - Aliás, independência é o que elas menos têm por estarem sempre subordinadas aos conhecimentos do professor/a.

Estas particularidades da escola nos fazem refletir sobre os vários aspectos que envolvem o seu dia a dia e de seus sujeitos exigindo de nós, um olhar mais atento às especificidades do ambiente em que permaneceremos por um período, mas ao mesmo tempo nos obriga a aprender com as dificuldades e seus conseqüentes desafios advindos de uma relação de reciprocidade e desafios que a pesquisa nos proporciona.

Contudo, reconhecemos o esforço daqueles profissionais que estavam ali desenvolvendo seus trabalhos mesmo com as dificuldades que enfrentavam como a falta de recursos didáticos, de uma estrutura física que as ajudasse no lidar diário com as crianças, entre outros problemas funcionais.

Vimos que a pesquisa estabelece vínculos - queiramos ou não, e nos dá a amplitude do que seja um fazer pedagógico baseado numa relação horizontal entre sujeitos transformando os nossos encontros em uma forma de perceber “*o eu que nós somos*” (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p. 199).

III CAPÍTULO

3. A UMEI Arca de Noé e o trabalho curricular por projetos

O trabalho de pesquisa desenvolvido na Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé, vincula-se as ações indissociadas de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelo núcleo Vozes da Educação: memória e história das escolas de São Gonçalo, sob a orientação da professora D^a Maria Tereza Goudard Tavares⁷, o qual fiz parte no ano 2007 como monitora da disciplina Educação Infantil.

O marco inicial de nossa pesquisa teve com base a pesquisa em curso na escola e negociado junto aos sujeitos do processo educacional da escola (pais, professores, além dos alunos e a equipe pedagógica), “Os pequenos e seus direitos”. Pois, segundo Sarmiento (2007, p. 37), “as crianças permanecem sendo o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos”. (Tavares, 2007).

“Os pequenos e seus direitos” foi o início do projeto de pesquisa realizado no local. Este projeto vem sendo desenvolvido na intenção de levar àquelas crianças o reconhecimento de que embora sejam pequenas, elas têm direito e que estes, devem ser respeitados. Embora saibamos que o não cumprimento dos direitos da criança não acontece apenas nas camadas pobres da população e que este desrespeito às leis é uma das características de muitas pessoas em nosso país.

Sabíamos que mesmo após a aprovação da convenção dos direitos da criança, 1989, e de seu reconhecimento jurídico no Brasil, em 1990, que as crianças historicamente não são reconhecidas como sujeito de direitos. A proclamação e reconhecimento jurídico de seus direitos, embora traga enormes avanços à condição infantil, não transforma por efeito da publicação das normas jurídicas, as desigualdades e as discriminações contra as crianças. Porém, insistíamos em fazê-los conhecer e debater os seus direitos, tendo como parâmetro que a cidadania da infância, se materializa nas relações sociais concretas que as crianças vivenciam (ou que deixam de vivenciar). (Tavares, 2007)

⁷ Professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores. Procientista da UERJ e pesquisadora associada ao GRUPALFA/UFF

Uma das preocupações que tínhamos ao irmos à escola era com o fato de que as nossas propostas fossem assimiladas pelas crianças e/ou professores de uma maneira que realmente pudessem ser agregadoras de conhecimentos, mas também de valores sociais, uma vez que buscávamos junto ao coletivo da escola “parceiros” que nos propiciassem uma via de trocas recíprocas de experiências fossem elas quais fossem.

Com o decorrer das nossas idas à escola percebíamos o quanto as crianças estavam instigadas em relação a uma busca constante de “novidades”. Percebíamos que quando elas estavam conosco em nossos encontros semanais elas sempre traziam um novo fato em relação ao assunto a que tínhamos discutido anteriormente, trazendo sempre para o nosso grupo e para as demais crianças as repercussões acerca do que haviam descoberto no decorrer das pesquisas.

Tínhamos a intenção de aproximar as crianças com as pesquisas, mas também estabelecer um ambiente em que se favorecesse o aprendizado mediado pelas inquietações inerentes ao dia-a-dia dos atores principais da educação - alunos e professores ligados à uma instituição social que é a escola, mas sem a capa do “ poder hierárquico” que vemos ser majoritário nestas instituições, onde o professor esquece-se do quão grandioso é ver uma criança feliz em realizar um trabalho do qual ela participou de sua elaboração do “início” ao “fim” compreendendo-se que o princípio educacional deveria ser de proporcionar à criança “*essa paixão de conhecer o mundo*” (M. Freire, 1987).

Neste sentido, nossas idas à escola vêm nos oportunizando a fundamentação para trabalharmos com o currículo por projetos ao mesmo tempo em que nos dá a chance de trazer para este local uma relação mais estreitada com todos os outros envolvidos no processo educacional dessas crianças.

Buscávamos através deste projeto, incentivar as crianças e suas famílias a buscarem seus direitos básicos (o direito ao nome, a educação, entre outros). Sabedores, que nem todos – principalmente as crianças sabem de seus direitos e o projeto junto à escola tem como um dos objetivos ser também um meio para que esses sujeitos se reconheçam e busquem o que lhes é tirado pela sociedade a qual estamos inseridos.

É notório que, trazer as famílias das crianças para o ambiente escolar e fazê-las participar do desenvolvimento do projeto que iríamos desenvolver e, junto delas a equipe da escola (professoras, equipe pedagógica, merendeiras, zeladoras)

facilitaram as nossas pesquisas, pois entendíamos que esta aproximação poderia facilitar as relações afetivas, uma vez que deixa de existir aquela hierarquia que em muitos casos acaba por distanciá-las.

No desenvolvimento da pesquisa, planejávamos atividades que tinham como objetivo principal os direitos da criança, buscando que elas conhecessem a “substância” de cada direito; por exemplo: o direito à proteção, à provisão e à participação.

É importante mencionar, porém, que o tema do projeto e o objeto de pesquisa nele envolvido devem ser um assunto do interesse das crianças, pois este é um fator determinante para que aconteça um processo de aprendizagem que possa responder aos desafios presentes no desenvolvimento do currículo da Educação Infantil.

Assim, no trabalho por projeto incentivamos nossas crianças a buscarem o conhecimento através das diferentes pesquisas que são feitas por ela e por nós, no papel de mediadoras. Entendendo que quando se trabalha na organização curricular por projetos, estas pesquisas são dispositivos que podem trazer significação e sentido para toda classe e para todos envolvidos no processo de construção de conhecimento.

Mais um ponto positivo que podemos demarcar no Currículo por Projetos é a possibilidade de haver uma mediação entre os sujeitos facilitando o aprendizado, o que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um mecanismo de mediação e interação entre sujeitos que facilita a busca do conhecimento através da possibilidade do desenvolvimento de uma maior proximidade entre todos que estão envolvidos direto ou indiretamente no processo educacional facilitando também as relações afetivas entre elas.

Deste modo, as crianças, no desenvolver das pesquisas se ajudam, se respeitam, aprendem a compartilhar conhecimentos e, conseqüentemente a expandi-los no momento em que trocam as informações que receberam com as pesquisas desenvolvidas na sala de aula e fora dela.

Trabalhar com projetos é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações dos alunos, aos problemas emergentes da sociedade em que vivemos, a realidade fora da escola e às questões culturais do grupo. Os projetos vão além do limite do currículo, pois os temas podem ser explorados de forma ampla e interdisciplinares, implicando em pesquisas, busca de

informações, experiência de primeira mão como vistas e entrevistas, além de possibilidades e realização de inúmeras atividades de organização e de registro, feitas individualmente, em pequenos grupos ou com participação da turma toda. (CORSINO, 2002. P.1).

Infelizmente, porém, o que ainda vemos ser majoritário, nas escolas de Educação Infantil é a prevalência da concepção da criança como um “papel em branco” que deve ser preenchido por aquele que detém o saber, ou seja, o/a professor (a). Esta concepção do processo de aprendizagem infantil entende que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança tome consciência e se apodere do verdadeiro processo dialógico presente no processo “de aprender a aprender” na escola e/ou na vida social mais ampla. Após nossas pesquisas entendemos o que esta concepção faz do processo de aprendizagem, ao contrário do que presenciamos no Currículo por Projeto, uma via de mão única.

Estamos percebendo na estrutura curricular por projeto, a possibilidade de a criança tornar-se sujeito de seu próprio conhecimento, especialmente, quando é estimulada a fazer pesquisas, e buscar soluções para as suas indagações, favorecendo e proporcionando um ambiente onde haja reciprocidade de informações e saberes entre alunos e professores, colaborando para o fortalecimento das relações dialógicas entre ambos os sujeitos inseridos no processo educacional, principalmente quando trabalhamos na educação infantil, pois como Edwards, Gandini e Forman, (1999, p.94) entendemos que:

(...) A aprendizagem e o ensino não devem permanecer em bancos opostos e apenas observar enquanto o rio corre; em vez disso, devem embarcar juntos em uma jornada rio abaixo. Através de um intercambio ativo e recíproco, o ensinar pode ser a força para aprender a aprender.(Edwards, Gandini e Forman, 1999. p.94)

O currículo por projeto pode ajudar as crianças a terem autonomia sobre o conteúdo de sua aprendizagem, fazendo-as produtoras e não simples reprodutoras de conhecimentos previamente escolhidos por seus (as) professores (as). É importante que façamos do trabalho de ensinar/aprender algo que faça sentido para as crianças e para todos os adultos que estão envolvidos neste processo.

Nesse sentido, buscaremos de maneira sucinta apresentar e discutir os princípios político-epistemológicos do trabalho com projetos no currículo da educação infantil, trazendo a experiência na UMEI Arca de Noé em São Gonçalo.

3.1. A Roda: a sua, a minha, a nossa voz na busca dos saberes

A roda é em nossa percepção, um procedimento pedagógico antes de tudo democrático, onde discutimos, defendemos nossas idéias, mas também ouvimos as idéias do outro, sendo um estímulo à participação efetiva no grupo. Neste sentido, defendemos que quando queremos trabalhar com o currículo por projetos na educação infantil, é interessante que se trabalhe com a roda para que desta forma, todas as crianças possam discutir sobre suas idéias, dúvidas, exercitando, deste modo, seu poder de fala, de argumentação, de fortalecimento de sua autonomia e responsabilidade com o coletivo.

Defendemos ainda, que esta deve ser feita preferencialmente, no início da semana para que alunos e professores discutam o tema e o objeto da pesquisa, tornando este mecanismo uma solução para a escolha para os muitos temas que surgirão entre as crianças, levando-se em conta que dúvidas, não faltam entre elas. Além de se reconhecermos que a criança é portadora de direitos, e que deva ser o ator (a) principal da sua história de vida ela, deva ter também o direito garantido de opinar acerca do seu processo educacional.

A roda pode ser utilizada também para se discutir as muitas questões que permeiam o cotidiano escolar. Neste momento, pode-se avaliar como e quais as intervenções pedagógicas que serão tomadas. Lembrando-se que a roda deve ser um meio de democracia e que as crianças deveriam participar das decisões da escola, guardadas as devidas proporções, sendo que o professor pode assumir o papel de mediador nesta relação.

Como o tema gerador do projeto não é pré-determinado, ao contrário, será definido na roda, é importante que o professor saiba “filtrar” as expectativas das crianças considerando o que as crianças já sabem e o que elas querem saber sobre o tema escolhido evitando assim a *standardização e homogeneização das fontes de pesquisas* (Hernández e Ventura, 1988, p.64).

Por acreditarmos que, na medida que o professor acredita e investe nas pesquisas das crianças, incentivando que elas aprendam a lidar com as divergentes opiniões que surgirão ao longo desta busca, e aprendam a respeitá-las, integrando-as, conseguirão se relacionar com o outro, ouvindo e sendo ouvida, entendendo que deste modo, possam contribuir para que os “laços afetivos” sejam mais

fortemente “amarrados”, uma vez que haja um estreitamento das relações diárias dentro ou fora da escola.

Sobre os relacionamentos, Pinheiro (2004, p.102) afirma que:

A capacidade de se relacionar é única, ímpar (...) Muitas vezes basta um olhar, um gesto, uma palavra e se estabelece o vínculo da empatia.(...) Os encontros e desencontros, as divergências de visualização que surgem a todo o momento no relacionamento não devem ser vistas como obstáculos que impossibilitem a consecução da meta, mas como desafios a serem superados conjuntamente. (Pinheiro, 2004, p.102).

Neste sentido, acreditamos que promover nas crianças os laços afetivos pode ser um facilitador para a solução de um problema que estamos enfrentando diariamente entre os adultos, que é o individualismo extremo afastando-os do outro e conseqüentemente da vida em sociedade. Percebemos que crianças que convivem com adultos com estas características podem reproduzi-las no ambiente escolar.

Com o currículo baseado na proposta por projetos temos como meta estimular as pesquisas, incentivando a imaginação, além suscitar a criatividade e a expansão das informações obtidas através das pesquisas feitas nas diferentes fontes de informações.

Uma das atividades que desenvolvemos na UMEI Arca de Noé e que trouxe a nós e as crianças muitas aprendizagens foi o “Projeto abelhas”. Nesta ocasião levamos à escola uma proposta iniciada na faculdade em nossas aulas da disciplina Educação Infantil, cujo tema inicial foi genericamente intitulado por “projetos animais”, mas que com as conversas posteriores foi sendo filtrado e chegou-se a definição que gostaríamos de estudar os insetos. Foram escolhidos três para as pesquisas: barata, escorpião⁸ e em nosso grupo em particular, abelhas.

Definidas as bases do projeto e o que queríamos saber sobre as abelhas e os outros insetos escolhidos, começamos as nossas pesquisas sobre o tema, nesta ocasião, pudemos contar com a ajuda de um biólogo/ professor Luiz Durvillé, da Faculdade de Formação de Professores, que em muito contribuiu para as nossas pesquisas.

⁸ Descobrimos através da palestra do professor Luiz Durvillé que este não é um inseto, mas um aracnídeo. No entanto, ele não foi excluído do estudo por ser um “inseto” muito encontrado no município de São Gonçalo.

Projeto preparado e pesquisas feitas fomos a UMEI Arca de Noé compartilhá-las com as crianças. Vale ressaltar que os “insetos” faziam parte dos temas dos constantes diálogos entre as crianças na escola.

Ao chegarmos à escola dispusemos para as crianças os resultados de nossas pesquisas como história em quadrinhos que falavam sobre as abelhas, um recipiente com algumas abelhas vivas, mel – um grande sucesso entre os pequenos pesquisadores, músicas, flores que recriavam um ambiente chamativo para os nossos insetos, enfim tentamos inserir as crianças no contexto de nossa pesquisa.

Com o desenrolar das conversas acerca das abelhas tivemos as melhores impressões do que seja um currículo baseado por projetos, pois percebemos que a todo o momento quando respondíamos a um questionamento de alguma criança éramos sempre ajudadas por outra criança, ou seja, não éramos os únicos a falar as crianças dividiam conosco a “missão” de responder as inquietações dos colegas a partir do que aprendiam com que ouviam, das conclusões que chegavam e a partir das próprias experiências pessoais sobre o assunto, por exemplo, muitas nos disseram que não se podia matar as abelhas porque elas eram as responsáveis pelos jardins da cidade, ou porque ela nos dá o mel para tomarmos quando estávamos com tosse - este comentário, aliás, fez muitas delas terem acesso de tosse repentino. Esta é só uma das *cem linguagens das crianças* que segundo Loris Malaguzzi (1999) a escola “*cisma*” em lhes roubar.

Assim, acreditamos que o currículo por projeto na educação infantil pode favorecer nas crianças o prazer pela busca de conhecimentos despertando, desse modo, a ludicidade e a co-responsabilidade com os processos de conhecimento que esta busca pode propiciar.

A experiência na escola Arca de Noé tem nos proporcionado e a toda equipe da escola, excelentes oportunidades de aprendizagens, pois acreditamos que aprender é uma troca e que também aprendemos quando ensinamos, além de reiterar a nossa percepção da indissociabilidade entre pesquisa e educação e educação infantil.

Como Freire (1987) concordamos que o caminho da dialética privilegia, o respeito aos saberes daqueles que estão buscando o conhecimento. Ele nos lembra que: “*ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*”.

Deste modo, o educador deve ter a consciência que ele é um mediador do processo educacional da criança e não o salvador/redentor. A criança não é mais aquele ser servil de antes, ela já se percebe com um ser social e com uma história de vida repleta de significações. E o papel de mediador transforma o educador e, conseqüentemente a educação em uma prática para a liberdade, pois esta troca de saberes propicia a ambos, educador e educando, a possibilidade de aprenderem juntos.

Para Freire, o que nos diferencia de outros seres é termos a consciência de nosso “*inacabamento*”, de nossa “*incompletude*”, ou seja, precisamos sempre estar em busca do conhecimento. Esta perspectiva do educador desfaz a tese do professor como o único capaz de ensinar e passa a vivenciar e a enfatizar o trabalho em equipe, utilizando como mecanismo de educação as experiências adquiridas no dia a dia das crianças, transformando-as como mais uma possibilidade de aprendizado e rompimento com uma educação opressora.

Esta educação comprometida e embasada no rompimento entre opressor e oprimido, organiza os saberes de forma que sejam respeitadas as diferentes visões de mundo, ou seja, a criança fala as suas palavras “*grávidas de mundo*” (Freire). Sendo assim, a educação passa a representar um método fundamental na libertação e construção de sujeitos críticos e em busca de sua libertação.

A valorização do diálogo proporciona ao educando, a sua politização e uma educação problematizadora gerando um contexto educacional participativo e conscientizado libertando o oprimido – em nossa perspectiva a criança, da sua condição “servil”.

Contudo é necessário que a educação, além de conscientizadora dos educandos seja a condição para que eles tenham a sua disposição mecanismos que os façam transformar a realidade em que vivem. O currículo escolar pode ser uma maneira de um fazer pedagógico baseado no respeito e na dignidade dos educandos, sejam eles da educação infantil ou não.

Neste sentido, para que haja realmente uma educação *como prática da liberdade* há a necessidade de uma sociedade em que os direitos dos cidadãos sejam respeitados, onde as condições econômicas, sociais e políticas não sejam tão diferenciadas, onde aprender e ensinar sejam construções e reconstruções diárias. E, essencialmente, haja respeito às subjetividades e particularidades dos indivíduos.

É verdade que UMEI Arca de Noé, não dispunha de um aparato técnico que nos facilitasse o trabalho (material didático, espaço físico, uma brinquedoteca, um laboratório, entre outros), porém, essa carência não nos impossibilitava a execução do nosso projeto pedagógico, ao contrário incentivava-nos a mostrar o quanto o nosso primeiro tema de pesquisa “Os pequenos e seus direitos”, vem ao encontro das dificuldades vivenciadas pelos sujeitos desta escola.

As dificuldades estruturais que encontramos na escola, nos ajudaram a incentivar/desenvolver na criança de forma diversificada a busca de conhecimentos e de seus direitos, sendo esta uma das contribuições que queremos compartilhar com a educação infantil. E o currículo planejado por projetos na educação infantil, pode ser um facilitador para que haja uma cumplicidade entre alunos e professores para que sejam “afetados” positivamente pelos saberes resultantes das pesquisas que realizarmos dentro e/ou fora da escola.

Pois concordamos com Madalena Freire (2001, p. 45), quando esta discorre sobre a importância da pesquisa e a troca de saberes entre professor e aluno fazendo com que este, tome para si o objeto da pesquisa assinalando que:

“(...) É fundamental que as crianças tomem consciência de que **elas** estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E que o professor, igualmente, com elas, os dois são sujeitos desse processo na busca do conhecimento. Daí que o papel do professor não é “dono da verdade”, que chega e disserta (...), mas sim o de quem, por maior experiência e maior sistematização, tem a capacidade de devolver às crianças, de modo organizado, as informações do objeto de conhecimento.” (grifo da autora)

Ou seja, professores e alunos juntos pesquisando, descobrindo e trocando informações fazendo com que a sala de aula se transforme em um ambiente de interação, e intercâmbios de diferentes idéias fazendo com que a criança se reconheça como o *lócus* do processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS QUE NOS CONVIDAM A NOVOS DIÁLOGOS.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos ocorrido nos últimos anos trouxe inúmeras transformações no campo educacional no mundo. Estas transformações impulsionaram as pesquisas que foram e são feitas no intuito de aperfeiçoar a própria educação infantil e reiterar a criança como ser social dotado de direitos.

Essas mudanças de comportamento em relação a educação infantil se deu em decorrência de fatores variados tais como a II Guerra Mundial, a industrialização, entre outros, que forçaram muitas famílias a saírem de casa e fazendo-os perceber que a criança necessitava de tratamento diferenciado em relação aos adultos. A família sem a figura paterna que foi ceifada pela guerra ou dos adultos (homens e mulheres) que saíram de casa com o fim das produções familiares e manufatureiras, “empurraram” a mulher para o mercado de trabalho tirando também do lar a figura materna e “protetora” que a criança tinha até então.

Surgem neste contexto as instituições voltadas para guardar as crianças desprovidas de quem as protegessem – em geral, a mãe. As instituições tinham mais um aspecto assistencialista do que educacional. Preocupavam-se mais com o aspecto físico que intelectual das crianças.

No entanto, com o próprio avanço dos estudos científicos surgem diferentes pesquisas que apontam a criança como um ser capaz de produzir conhecimento e por isso, a escola de educação para a infância não poderia mais se apresentar com um aspecto assistencialista, mas como local de aprendizagem.

Neste contexto, surgem muitos pesquisadores da educação infantil que promoveram com suas pesquisas, muitos avanços para a educação da infância tais como Froebel que via a criança como uma semente que precisava ser cuidada pelo jardineiro (professor) para que crescesse forte e produzisse bons frutos em seu Kindergarden. Piaget com sua concepção de educação com característica inatista que passava por estágios antes de atingir desenvolvimento pleno, que acontecia na adolescência. Rousseau que via o a criança como ser puro, mas que poderia ser corrompida com o convívio dos adultos, por esse aspecto ele defendia que a criança deveria ser educada com liberdade e vivesse cada fase da infância. Maria Montessori que baseava sua concepção de educação na liberdade, individualidade e atividade. Para ela, a criança deveria ser sujeito e objeto da própria educação.

Ovide Decroly foi um dos mais atuantes defensores de uma mudança na educação oferecida às crianças de sua época, pois achava que a escola como estava sendo oferecida mais alienava que educava as crianças.

Pestalozzi defendia que a educação acontecia de dentro para fora contrariando a visão da criança como uma “folha em branco”. Wallon defendia que os sentimentos/emoções deveriam fazer parte do cotidiano escolar, pois, segundo ele, favoreceria uma educação de forma integral, do corpo e mente. Freinet que defendia que as crianças deveriam ir a busca de respostas de suas indagações, era um grande incentivador das pesquisas pelas crianças. Vygotsky que concebia a educação como um resultado da interação entre as crianças e o meio social, embora defendesse que a educação só poderia ser conduzida pela própria criança ao internalizá-la e apropriar-se dela, este processo seria facilitado com a interação com o outro o que ele definiu com zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Após os estudos desses e de outros pesquisadores, o currículo passa a ser inserido no campo educacional. No entanto, desde o século XVII foi sempre considerado numa concepção tradicionalista tendo uma relação estreita entre matéria e disciplinas, grade e matriz sempre associado a planos de estudos.

A partir do século XVIII e mais precisamente no século XX, com as teorias progressistas o currículo passa a ser percebido com um mecanismo de imposição cultural estabelecendo uma relação de poder numa sociedade que se tornava cada vez mais capitalista e dividida em classes.

No Brasil, a partir de 1990 o currículo é organizado através do estabelecimento e reconhecimento da subjetividade e a construção de identidades entendendo que em todo espaço social como nas escolas encontra-se uma grande diversidade cultural.

Com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 que reconhece a educação infantil com uma modalidade educacional e tem como princípio básico democratizá-la fazendo-a chegar a todas as crianças brasileiras. Este avanço proporcionou e incentivou a entrada das crianças de 0 a 6 anos na escola e em consequência fez com que se reconheça a necessidade de um currículo que atenda a esta nova modalidade educacional, a educação infantil.

Na perspectiva de atender a toda população infantil brasileira na educação da infância percebe-se que não há como se adotar um currículo único para a educação, pois sabemos que vivemos em um país de grandes dimensões e com

características culturais muito diferenciadas o que tornaria o currículo único nacional uma forma de imposição e aculturação do povo brasileiro.

Neste contexto, foi construído o Referencial Nacional para a Educação Infantil que é um documento que traz um conjunto de representações pedagógicas elaborado por especialistas de educação infantil, tendo como função estabelecer um norte para a educação servindo de referência e não como base obrigatória para a educação da infância brasileira. Para o referencial a educação infantil deve propiciar o cuidado, aprendizagens e brincadeiras às crianças, não apartando o cuidado da educação propriamente dita.

A nossa preocupação face o currículo de educação infantil objetivou nossa pesquisa estimulada por nossa concepção de educação como uma fase imprescindível para o crescimento físico e psicológico do sujeito entendendo que a criança, tal qual o adulto produz conhecimento se assim forem incentivadas.

Nosso campo de pesquisa, a Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé pertencente a rede municipal de educação do município de São Gonçalo, foi para nós não apenas um campo de investigação empírico. No desenvolvimento do projeto “Os pequenos e seus direitos”, buscamos dialogar com as crianças e a equipe da escola numa perspectiva de “mão dupla”. A relação dialógica estabelecida confirma a perspectiva freiriana que “homens e mulheres (crianças) se educam em comunhão”.

Por acreditarmos que a educação acontece através de uma relação dialógica e horizontal entre os atores deste processo, é que estabelecemos o foco de nossa pesquisa no currículo estruturado por projetos na educação infantil, deste modo pudemos compreender o quanto à educação baseada no diálogo e no respeito mútuo pode propiciar trocas e reciprocidade de saberes. Além disso, as pesquisas produzidas pelas crianças transformaram-se em uma forma diversificada de produzir conhecimento e ao mesmo tempo propiciou uma relação mais estreitada entre todos os que fazem parte da escola, vendo a criança não mais como objeto, mas como sujeito do conhecimento.

Diante do longo percurso que foi o reconhecimento da criança com ser social é uma grande vitória, estarmos nos dias atuais, com a possibilidade da criança participar ativamente do seu processo educacional como protagonista.

A escola em que fizemos nossa pesquisa não dispunha de muitos recursos técnicos que nos auxiliassem na pesquisa. No entanto, este não foi um

impedimento, ao contrário, usamos esta dificuldade da escola como um incentivo para que todos os que se utilizavam daquele espaço pudesse ter consciência de seus direitos e buscassem no coletivo da escola, a solução para a falta de recursos pelo qual passavam.

A ida ao campo de pesquisa no trabalho monográfico foi uma tarefa árdua, se pensarmos que teremos que conviver com idéias muitas vezes contrárias as nossas. As escolas são diferentes, pois são feitas por sujeitos diferentes com experiências de vida diversa das nossas. São culturas e expectativas de futuro que variam de acordo com cada sujeito, o que torna a pesquisa de campo indispensável para o desenvolvimento de um trabalho sério, permeado por interesses múltiplos que devem ser fundamentados em projetos coletivos.

Este trabalho monográfico, longe de ser conclusivo me oportunizou experiências teórico-metodológicas indispensáveis para o longo trajeto que pretendo trilhar como profissional da educação entendendo sempre como Paulo Freire (1987) que *“ninguém educa ninguém, ninguém a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”*.

Creio que essa mediação é que possibilita a construção de conhecimentos, tornando a escola de educação infantil um espaço privilegiado para o desafio do conhecimento compartilhado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALL THE INVISIBLE CHILDREN. Direção: CHAREF, M. KUSTURICA, E. et. al. DVD. (Legendado português). França/Itália: Paris Filmes. 2005.

ANTHONY, E. J. Emoções e Inteligência. In: Piaget, Psicologia e Educação. Ved P. Varma e Phillip Williams (orgs.). – São Paulo: Cultrex, 1976.

ARIÈS, P. História social da Infância e a família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, M.C. S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil – Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica – Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. 2005

_____. Ministério da Educação e do Desporto / Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – ASSIS, Regina Alcântara de. (Relatora – conselheira). Parecer nº 022/98. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. MEC / BRASIL, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BUENO, S. Minidicionário da língua portuguesa – Ed. rev. e atual. – São Paulo: FTD, 2000.

CARVALHO, M. C. KAPPEL, M. D. & KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches e pré-escolas: uma análise dos resultados da pesquisa sobre padrões de vida/IBGE. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abril, 2001, nº 16.

CLAPARÈDE, E. A Escola sob Medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina, por Jean Piaget, Louis Meylan e Pierre Bovet. Tradução de Maria Lúcia do Eirado Silva – 3ª Edição - Rio de Janeiro: Fundo de Cultura S. A. 1973.

CORSINO, P. Trabalhando com projetos. Rio de Janeiro, 2002. mimeo.

COSTA, T. G. O Plano Municipal de Educação e suas repercussões no direito à educação infantil no município de São Gonçalo, 2008. mimeo.

DEBORTOLI, J. A. O. Múltiplas Linguagens. In: Desenvolvimento e aprendizagem. CARVALHO, A. GUIMARÃES, M. SALLES, F. (orgs). – Belo Horizonte: UFMG; Proex – UFMG, 2002.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância – tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. 15ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA – Revista Nova Escola – Edição Especial / Grandes Pensadores. Vol. I e II. – São Paulo: Abril.

GARCIA, R. L. Todas são crianças... mas tão diferentes ... In: Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas – GARCIA, R. L. (org). – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERNANDÉZ, F. e VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KRAMER, S. Com a pré-escola nas mãos. São Paulo: Ática, 1990.

_____. S. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. 2ª edição. São Paulo, Ática. 1994.

KUHLMANN Jr, M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica: Porto Alegre: Mediação, 1998.

MIZUKAMI, M. G.N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOTTA, M. L. C. O que se espera da pré-escola. In: ARANTES FAZENDA, I. C. Ta pronto, seu lobo? SP: EDUC – PUC, 1988.

MUNIZ, V. Representação e imagens da criança. Outubro, 2003.

OLIVEIRA, M. K.de. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico. – São Paulo: Scipione, 1997. - (Pensamento e ação no magistério).

PINHEIRO, C. L. Desafios do relacionamento entre alunos e professores: Encontros e Desencontros. In: Dificuldades de Aprendizagem: compreender para melhor educar – Revista Sinpro, Ano 3, nº 6, maio de 2004.

PINTO, M. A Infância como construção cultural. In: PINTO, M. SARMENTO, M. J. As crianças: contextos e identidades. Universidade do Minho / Centro de Estudos da criança. Portugal, 1997.

POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Grafia editorial, 1990.

TAVARES, M. T. G. Infâncias e periferias urbanas: textos, contextos e desafios para a formação das professoras da infância. Rio de Janeiro, 2007. mimeo.

ZOTTI, S. A. Currículo (verbete) – Campinas, S. P: HISTEDBR - UNICAMP. 2006.