

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Viviane Aparecida da Silva

**Análise da implantação de um currículo para a Educação
Infantil do Centro Social Marista Itaquera:
desafios e perspectivas**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da Prof^a. Dra. Mere Abramowicz.

São Paulo

2010

Banca Examinadora

À tríade André, Rafael e Guilherme, para sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente o aprendizado, o convívio e o afeto das pessoas que me incentivaram a realizar esta pesquisa, em especial:

Ao Aurimar, meu esposo companheiro, como se dissesse Mar, com amor e admiração, por me apresentar a rigorosidade com as palavras e a criticidade com a vida e me incentivar a cada dia a não fatigar minhas retinas.

Ao André, ao Rafael e ao Guilherme, meus filhos queridos, com todo meu amor, minha esperança e minha cumplicidade, em nome de nossas promessas.

Aos meus pais e irmãos, com carinho e saudade, pelo elo que nos une, mesmo na distância.

À Vó Cida, pelo otimismo e destino de borboleta, e ao Vô Orlando (*in memoriam*), por me prolongar a infância.

Às amigas nascidas no *Locus da Reflexão*: Aline, Cris, Ju, Márcia, Shirley e Zel, em ordem alfabética, pela presença amiga nas horas mais incertas.

À Prof^a. Dra. Mere Abramowicz, orientadora querida e dedicada, pelo seu sim, com todo meu carinho e afeto.

Às professoras doutoras Maria Malta Campos e Yara Pires Gonçalves, por qualificarem esta pesquisa.

Aos professores Cortella, Regina, Mazetto, Marli André, Alípio, Isabel Cappelletti e aos amigos da primeira turma, pelas inquietações epistemológicas.

Às crianças que conviveram no Centro Social Marista Itaquera, pelo brilho nos olhos e lição diária de resiliência.

Aos educadores que disseram sim ao convite para pesquisar a implantação do currículo e que foram companheiros na construção do Plano de Vôo. “[...] *vou me lembrar de vocês*”.

A todos os educadores e gestores que deixaram marcas no Centro Social Marista Itaquera, com a insistência em consolidar o Plano de Vôo, especialmente, ao Ir. Neri, à Elisa, ao Moacir, à Noêmia e à Daniella.

Ao educador popular Tião Rocha, divisor de águas.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

À Instituição Marista, por apoiar a pesquisa e fortalecer minha formação.

“A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.”

Manoel de Barros

RESUMO

O tema desta pesquisa refere-se à implantação de um currículo na Educação Infantil do Centro Social Marista Itaquera, na cidade de São Paulo. O estudo teve como objetivo investigar quais foram os fatores facilitadores e dificultadores da implantação curricular, na ótica dos educadores participantes. A investigação tomou como referência os questionários realizados com quinze educadores que participaram em pelo menos um ano dessa implantação. Como referenciais teóricos básicos para a pesquisa, foram utilizadas as orientações curriculares do Ministério da Educação (MEC), considerando as produções teóricas relevantes advindas desse órgão para a educação infantil. O estudo desvelou os pilares que contribuíram para a implantação desse currículo, bem como as dificuldades enfrentadas diariamente pelos educadores. Ademais, permitiu também verificar que o maior desafio dos educadores esteve em atender às demandas do *educar e cuidar* de bebês, o que apontou para a necessidade do aprofundamento dessa temática e acentuou a dificuldade de escutar os pequenos, acolher suas culturas e entender suas linguagens. Na implantação do currículo, houve dificuldades para conseguir o envolvimento de todos os profissionais e a aproximação com as famílias, para o estabelecimento de parcerias no contexto escolar, com vistas a um trabalho coletivo. A partir das discussões realizadas, foram percebidas a autoria e a participação dos educadores nas atividades de implantação do currículo, com ênfase na necessidade de um processo contínuo de formação dos profissionais e sistematização do currículo. Este estudo sobre a implantação de um currículo na Educação Infantil do Centro Social Marista Itaquera pretende contribuir para as reflexões necessárias sobre a importância do envolvimento, da autoria e da participação de todos os envolvidos com a educação das crianças, nesse processo de implantação curricular.

Palavras-chave: educação infantil; currículo; formação continuada.

ABSTRACT

This research concerns the implementation of a curriculum in the Early Childhood Education of the Centro Social Marista Itaquera, located in the city of São Paulo. The study aimed to investigate what factors facilitated or hampered the curriculum implementation, from the viewpoint of participating educators. The investigation took as reference the questionnaires carried out with fifteen teachers who participated during at least one year of the implementation. As basic theoretical references for the research, were used the curriculum guidelines of the Ministério da Educação (MEC), considering the relevant theoretical publications from this agency for early childhood education. The study unveiled the pillars that contributed to the implementation of the curriculum, as well as the difficulties faced daily by educators. Moreover, it also allowed to verify that the biggest challenge for educators was to attend the demands of educating and caring for babies, which pointed to the need to investigate this issue and emphasized the difficulty of listening to the little ones, to welcome their cultures and to understand their languages. Along of the curriculum deployment, there were difficulties in getting the involvement of all the professionals and rapprochement to the families, to establishment of partnerships in the school context, intending a collective work. From the discussions were perceived authorship and participation of the educators in curriculum implementation activities, with emphasis on the need for a continuous process of formation of professionals and systematization of the curriculum. This study about the implementation of a curriculum in the Early Childhood Education of the Centro Social Marista Itaquera intends to contribute to the necessary reflection on the importance of the involvement, authorship and participation of all people engaged in the education of children, in the process of curriculum implementation.

Keywords: early childhood education; curriculum; continuous formation.

LISTA DE SIGLAS

- ABEC** - Associação Brasileira de Educação e Cultura
- ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APC** - Associação Paranaense de Educação
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CPTM** - Companhia Paulista de Trens Metropolitanos
- DCOCEB** - Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EOL** - Escola On-Line
- GEEI** - Grupo de Estudos em Educação Infantil
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** - Ministério da Educação
- METRÔ** - Companhia do Metropolitano de São Paulo
- MIEIB** - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
- PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- Prodam** - Companhia de Processamento de Dados do Município de São Paulo
- SEADE** - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados da Secretaria de Economia e Planejamento do Governo do Estado de São Paulo
- SEADS** - Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo
- SEB** - Secretaria de Educação Básica
- UCE** - União Catarinense de Educação
- UFRGS** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Agrupamento das crianças | 53 |
| Tabela 2 - Equipe de funcionários e carga horária | 54 |
| Tabela 3 - Tabela-síntese referente à pergunta sobre os elementos que facilitaram a implantação da proposta curricular | 64 |
| Tabela 4 - Tabela-síntese referente à pergunta sobre os elementos que dificultaram a implantação da proposta curricular | 68 |
| Tabela 5 - Tabela-síntese referente à pergunta sobre os principais desafios da implantação | 72 |
| Tabela 6 - Tabela-síntese referente à pergunta sobre os procedimentos utilizados para a implantação | 75 |
| Tabela 7 - Tabela-síntese referente à pergunta sobre os fatores de resistência à implantação | 77 |
| Tabela 8 - Tabela-síntese referente à pergunta sobre os principais resultados da implantação do currículo | 78 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Apresentação | 01 |
| A pesquisa: sentimentos e anseios | 05 |
| 1. Fundamentos teóricos | 09 |
| 1.1 Educação infantil brasileira: algumas considerações | 09 |
| 1.2 O currículo como artefato sociocultural | 15 |
| 1.3 A questão curricular na educação infantil: rompendo fragmentos | 17 |
| 1.4 Caracterização dos sujeitos na educação infantil | 22 |
| 1.4.1 A criança | 23 |
| 1.4.2 O educador | 28 |
| 1.4.3 A família | 34 |
| 1.5 Gestão e organização da educação infantil: desafios pertinentes | 36 |
| 2 . Cenário da pesquisa | 40 |
| 2.1 Um olhar sobre Itaquera | 40 |
| 2.2 Da Creche e Pré-escola Itaquera I para o Centro Social Marista Itaquera | 41 |
| 2.3 O currículo pensado e vivido no Centro Social Marista Itaquera | 44 |
| 2.4 Organização do cotidiano: espaço e tempo | 50 |
| 2.5 Organização dos grupos de crianças e adultos | 53 |
| 2.6 Formação e comunicação entre os funcionários | 54 |
| 2.7 Participação das famílias | 55 |
| 3. O que dizem os educadores sobre a implantação do currículo | 58 |
| 3.1 Metodologia da pesquisa | 59 |
| 3.1.1 Procedimentos da pesquisa | 60 |
| 3.2 Apresentação e análise dos dados | 62 |
| 3.2.1 Apresentação dos eixos | 64 |
| 3.2.1.1 Elementos facilitadores da implantação do currículo | 64 |
| 3.2.1.2. Elementos dificultadores da implantação do currículo | 68 |
| 3.2.1.3. Principais desafios da implantação do currículo | 71 |
| 3.2.1.4. Procedimentos utilizados na implantação do currículo | 74 |

| | |
|---|------------|
| 3.2.1.5. Fatores de resistência na implantação do currículo | 76 |
| 3.2.1.6. Principais resultados da implantação do currículo | 78 |
| 4. Considerações finais | 83 |
| 5. Referências bibliográficas | 89 |
| 6. Anexos | 99 |
| 7. Apêndices | 100 |

APRESENTAÇÃO

Pretendo, com este trabalho, analisar a experiência da implantação do currículo para a Educação Infantil do Centro Social Marista Itaquera, no período de 2005 a 2009, sob a ótica dos educadores¹ envolvidos.

A inquietação gerada por questões sobre o currículo move-me como profissional, educadora e cidadã, ao compromisso de investigar as possíveis respostas acerca de elementos facilitadores e dificultadores da implantação curricular, sob a ótica dos educadores.

Dessa forma, após atuar no Centro Social Marista Itaquera como profissional e militante, será inevitável o compromisso de, como pesquisadora, tornar a experiência mais consistente, reavivando, por meio da pesquisa, sua relevância educacional. A oportunidade de desenvolver a pesquisa sobre a implantação da proposta curricular apresenta-me novos subsídios que, agora sistematizados, revelam elementos do cotidiano que interferiram na implantação do currículo.

Como estratégia de pesquisa, escutei os educadores que atuam diretamente com as crianças e que participaram da implantação por, no mínimo, um ano. Esta breve introdução será o primeiro esforço de apresentar o tema. Antes disso, imagino ser oportuno discorrer um pouco sobre algumas considerações a respeito de minha trajetória pessoal e profissional para contextualizar a escolha, o desejo e a necessidade de pesquisar a implantação do currículo nesse local. Acredito que tais elementos darão informações que contextualizarão o leitor no escopo desta dissertação.

Este trabalho é meu “poema pedagógico”², o registro escrito de uma experiência profissional em construção a serviço da educação, resultante do dia a dia em ambientes educacionais, no ano após ano de convivência com os meandros, recortes e facetas importantes da educação brasileira, em espaços públicos, privados, formais ou não, confessionais ou laicos, especialmente nos territórios e quintais da educação infantil.

O interesse em pesquisar o currículo acompanha minha trajetória profissional,

¹ Ao longo do texto utilizarei a terminologia “educadores” e não professores e professoras, para referir-me aos adultos responsáveis pelo trabalho direto com a criança, por ser a nomenclatura utilizada no Centro Social Marista Itaquera para designar esses profissionais.

² Título da obra de Makarenko (1985).

constituída nas funções de professora, coordenadora pedagógica e formadora de professores, ao longo de vinte e dois anos. Exemplificarei minha afirmação ao lembrar três experiências que determinaram a escolha deste tema no curso de pós-graduação.

Logo no início do curso de magistério, iniciei a profissão docente no ensino fundamental, em uma escola particular considerada de boa qualidade. O espaço físico escolar era organizado com carteiras enfileiradas, quadro negro e tablado para o professor. A metodologia de ensino primava pela repetição de uma série de exercícios previamente pensados por especialistas, que escreviam apostilas, executados incansavelmente por mim e meus vinte e cinco alunos de oito anos de idade. Nesta oportunidade, comecei a constatar a ausência da participação dos professores e das crianças na construção da proposta curricular.

O tema currículo despertou minha atenção por perceber o cruzamento de forças e interesses que habitam as escolas. Se as escolhas que fazemos ao construir o currículo determinam qual é o sujeito que iremos formar, é na sala de aula que elas mais se revelam.

Minhas principais reminiscências acerca do currículo remontam à consciência de que vivemos de referenciais. Para construir nossa maneira de ensinar, possivelmente nos remetemos aos alunos que fomos e aos professores que tivemos, às ocorrências incrustadas nas paredes da memória, sedimentadas ao longo da vida, o que constitui nosso corolário ideológico, e isso determina as escolhas pedagógicas e nosso envolvimento pessoal com o trabalho.

Após trabalhar dez anos na rede particular de educação, do sul ao norte do país, comecei a atuar nas organizações não governamentais no Projeto Jari - PA³. É importante relatar essa experiência, ainda que brevemente, já que a coordenação técnica de projetos sociais para crianças e adolescentes me fez olhar para a escola por outro prisma. Constatei, a partir da observação, que os currículos apresentados pelas escolas que conhecia naquela região, aparentemente, não valorizavam as potencialidades culturais e os saberes daquelas pessoas, uma vez que a riqueza cultural do local era pouco aproveitada dentro das escolas. Exemplifico minha

³ Projeto Jari é o nome de um grandioso empreendimento existente às margens do Rio Jari, na divisa dos estados: Pará e Amapá, para a produção de celulose e outros produtos. Lá estão os municípios de Almeirim-PA, Vitória do Jarí-AP e Laranjal do Jarí-AP.

afirmação ao observar que numa margem do Rio Jari as escolas de palafitas existentes em meio à degradação ambiental, em sua maioria, cumpriam o hediondo papel de estabelecer às crianças ribeirinhas a extrema obediência, a imobilidade e a repetição de exercícios que, aparentemente, não incentivavam à construção significativa da aprendizagem. Da outra margem do rio, as escolas públicas sofriam com o descaso dos gestores municipais, a falta de professores e o excesso de alunos em cada sala⁴. Enquanto isso, meninas e meninos balançavam seus pés embaixo das carteiras enfileiradas, insistentemente clamando pela “terceira margem” (ROSA, 2001). Essas crianças eram as mesmas que frequentavam os projetos sociais no contraturno da escola, e lá criavam teatros e danças, praticavam esportes, cultivavam hortas e jardins e mantinham projetos de gestão participativa. Se as mesmas crianças não se acertavam na escola, e demonstravam criatividade e interesse em outros espaços educativos, acredito que a causa estaria nas propostas curriculares desenvolvidas.

Por fim, outra experiência aconteceu de 2003 até 2009, em São Paulo, quando assumi a coordenação pedagógica de uma creche e pré-escola de responsabilidade da Associação Brasileira de Educação e Cultura (ABEC), mantenedora dos Centros Sociais Maristas⁵, a partir de um convênio técnico-financeiro com o governo do Estado de São Paulo. Essa experiência foi decisiva para definir minha área de pesquisa.

Nesse período, o serviço de creche foi municipalizado⁶ e a discussão da educação infantil destacou-se no cenário nacional, no redesenho da educação básica, pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/1996.

A partir do momento em que a educação infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica, aconteceram grandes avanços em nosso país⁷. Concomitante ao movimento nacional em prol da educação infantil, na Instituição Marista, ocorreu a construção do Projeto Curricular Marista para a Educação Infantil e a formação da equipe de educadores com profícua reflexão sobre o currículo.

⁴ Devido à falta de professores, as turmas de 35 a 40 alunos eram, muitas vezes, agrupadas e contavam com a presença de apenas um professor.

⁵ A Instituição Marista, nos estados: Paraná, Santa Catarina, São Paulo e Mato Grosso do Sul, além do Distrito Federal, têm três mantenedoras: a ABEC, a União Catarinense de Educação (UCE) e a Associação Paranaense de Educação (APC).

⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu em seu art. 11, inciso V, a incumbência aos municípios de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, apesar da prioridade dada ao ensino fundamental.

⁷ Registrados no capítulo I desta pesquisa.

A proposta criada destinou-se a orientar a implantação em cada espaço educativo⁸ visando à invenção de uma nova forma de habitar o currículo, com a possibilidade de descobrir caminhos inusitados e criativos, tentando superar a visão preparatória para o ensino fundamental, que prevalecia até aquele momento.

A intenção foi construir um currículo em movimento, com a participação dos educadores, que considerasse as crianças e as diversas manifestações das culturas infantis, em suas dimensões ética, técnica, estética e política; aquele currículo que nasce da macropolítica institucional, e se converte à micropolítica dentro de cada espaço educativo; que busca continuamente a dissolução de fronteiras entre o currículo pensado e o currículo vivido, a partir do momento em que os sujeitos educadores participam de sua autoria.

Os educadores do Centro Social Marista Itaquera, sujeitos desta pesquisa, participaram do processo por meio de representatividade nos encontros do Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEEI)⁹. Com o aporte teórico, cada espaço educativo construiu projetos locais, contratou funcionários, organizou a formação profissional continuada, reformulou espaços físicos e implantou o currículo. A sistematização dos princípios norteadores do currículo resultou em uma publicação¹⁰.

Uma das características do Projeto Marista para a Educação Infantil foi nascer de uma macropolítica institucional, que se transformou em micropolítica em cada espaço educativo, a partir da participação e da autoria dos educadores de cada localidade. Sua intenção foi dinamizar a reflexão, o questionamento e o processo local de construção curricular, sem perder a identidade marista, caracterizada pela formação em valores humanos, como a solidariedade, a acolhida, a consciência planetária e a religiosidade.

Segundo Moscheto e Chiquito (2007, p. 33), relatores do referido projeto,

Tal movimento de produzir um documento de política curricular para a educação infantil emergiu de uma necessidade sentida pelas professoras de sistematizar certos saberes e práticas já postas em circulação nas unidades e para consolidar concepções – educacionais, pedagógicas, curriculares – defendidas e praticadas pelas unidades e inspiradas em

⁸ Além do Centro Social Marista Itaquera, outros centros sociais e escolas em São Paulo, Paraná, Santa Catarina e no Distrito Federal.

⁹ O GEEI foi formado por coordenadores pedagógicos, professores e diretores das unidades educacionais mantidas pela ABEC, que se reuniam pelo menos a cada quatro meses para os estudos e debates sobre a proposta curricular.

¹⁰ Organizada por Marta Moscheto e Ricardo Santos Chiquito.

produções contemporâneas advindas de diversas experiências, e também, para anunciar outros tempos da educação da infância.

Nessa flagrante confluência de sentidos, o currículo está se edificando no cotidiano, o que nos exige a evolução para uma pesquisa que o retroalimente e confirme sua vocação semântica de reinventar-se sempre.

A presente pesquisa faz um recorte desse processo, pois se aproxima da experiência do Centro Social Marista Itaquera, local em que currículo, reinventado, ganhou o nome de Plano de Voo¹¹.

A pesquisa: sentimentos e anseios

O percurso profissional mostrou-me que os educadores tecem o currículo no cotidiano, porém, como afirma Moro (2009, p.160),

[...] nas questões que envolvam reorganização curricular, seja da sua própria formação ou da formação de seus alunos; mudanças na organização da escola, da forma de gestão, participação da comunidade de pais, entre outras, percebe-se que na maioria das vezes o educador assiste de fora.

O educador, agente fundamental na construção das propostas curriculares, na maioria das vezes, ocupa o lugar de meramente executor.

A hipótese que levanto a partir da afirmação da autora é que, sendo o educador quem detém mais informações sobre o cotidiano, conhece melhor a criança por conviver com ela diariamente e vivenciar todos os seus processos de construção de conhecimento, provavelmente, deva ser ele também quem detenha maiores informações a respeito da implantação exitosa de um currículo.

Nesse sentido, a experiência do Centro Social Marista Itaquera tem relevância porque os educadores participaram da elaboração e implantação do currículo. Durante o processo de implantação, pude acompanhar as inquietações, o envolvimento pessoal,

¹¹ Os educadores deram o nome de Plano de Voo ao currículo fazendo uma analogia com a linguagem da aviação. A justificativa é verem o currículo como mapa do percurso: do ponto de partida ao ponto de chegada. Nesse aspecto, o ponto de chegada é o fortalecimento da cidadania das crianças, garantindo o acesso à educação infantil de qualidade. Nos demais espaços educativos maristas surgiram outras propostas.

a busca por fundamentação teórica, a disponibilidade, bem como as dificuldades, a desistência, as incompreensões e indignações dos educadores diante das dificuldades da implantação.

Tal aspecto acentua minha hipótese ao afirmar que, tendo participado do processo de implantação, os educadores têm muito a dizer sobre elementos facilitadores e dificultadores da implantação, as principais resistências, os resultados percebidos por esses atores, bem como procedimentos mais relevantes na implantação do currículo.

Quando há participação e envolvimento dos sujeitos, acredito que as possibilidades de construir propostas curriculares exitosas aumentam. Para a averiguação da hipótese, a escuta dos educadores que participaram do processo de implantação do currículo no Centro Social Marista Itaquera foi essencial. Mesmo em uma localidade delimitada, com a participação de quinze educadores¹², a experiência da escuta apontou para alguns elementos que podem se repetir em escala, por exemplo, a importância da formação continuada em serviço para a sustentação da proposta curricular, ou, ainda, o entendimento do trabalho pedagógico com crianças até três anos de idade.

Para a pesquisa, considerei os educadores que trabalharam no Centro Social Marista Itaquera no período mínimo de um ano. Para escutá-los sobre a implantação do currículo, utilizei um questionário sobre as principais dificuldades, os elementos facilitadores, as resistências, os principais resultados da implantação do currículo e os principais procedimentos utilizados na implantação.

A coleta de dados foi realizada em 2009, ano em que o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) investiram na produção de documentos de referência para a educação infantil¹³. Esses documentos

¹² São quatorze mulheres e um homem. Atuar na educação infantil ainda é uma função predominantemente feminina. Segundo dados do Censo Escolar 2009, informados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na educação infantil, os homens são apenas 3%, dos quase 370 mil educadores.

¹³ Nesse ano ocorreram audiências públicas, encontros da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que culminaram na produção de documentos e na versão revisada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº. 20/2009 e Res. CNE nº. 5/2009). Alguns desses documentos subsidiaram as reflexões desta pesquisa. Entre eles, destaco a versão revisada das Diretrizes Nacionais de Educação Infantil, os

fundamentaram esta pesquisa.

A organização do relatório da pesquisa foi distribuído em três partes:

Na primeira parte, apontei referenciais conceituais acerca do currículo na educação infantil e os sujeitos que a habitam, tendo como base os documentos específicos do MEC e do CNE e o marco legal com ênfase no período pós Constituição de 1988.

Na segunda parte, apresentei o cenário da pesquisa, o Centro Social Marista Itaquera, com uma breve contextualização geográfica e histórica de como se deu a operacionalização do currículo. Destaquei elementos da proposta curricular, as formas de organização do atendimento e o perfil das crianças, educadores e familiares. Para complementar os dados da pesquisa, analisei relatórios e planos de trabalho institucionais.

No terceiro eixo, apresentei e analisei os dados coletados na pesquisa sobre os processos de implantação do currículo no Centro Social Marista Itaquera, na perspectiva dos educadores que participaram da implantação. A escuta para avaliar a implantação do currículo teve os seguintes objetivos:

- Levantar a opinião de educadores acerca dos elementos facilitadores da implantação do currículo;
- Conhecer a visão dos educadores acerca do que dificultou a implantação curricular;
- Caracterizar os fatores de resistência na implantação do currículo, na perspectiva dos educadores;
- Elencar os procedimentos utilizados no processo de implantação;
- Identificar a compreensão e o conhecimento dos educadores sobre os principais resultados do currículo implantado.

Os temas aqui apresentados foram organizados para responder ao seguinte problema: **Quais foram os fatores facilitadores e dificultadores de uma**

relatórios do MEC: Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil à Discussão Sobre as Ações Cotidianas na Educação das Crianças de 0 a 3 anos (MEC/SEB, 2009a) ; Contribuições dos Pesquisadores à Discussão sobre as Ações Cotidianas na Educação das Crianças de 0 a 3 anos (MEC/SEB, 2009b) e Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares (MEC/SEB, 2009c); Mapeamento e Análise das Propostas Pedagógicas Municipais para a Educação Infantil no Brasil (MEC/SEB, 2009d) e o documento Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil (DCOCEB/SEB/MEC 2009).

implantação curricular na educação infantil do Centro Social Marista Itaquera, na ótica dos educadores?

Apresentei a análise e discussão dos dados com base nas respostas apontadas pelos educadores e no referencial teórico. Como finalização, foram tecidas considerações acerca do percurso realizado e as conclusões finais a partir da pesquisa.

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1 Educação infantil brasileira: algumas considerações

Foram intensas as tensões e transformações ocorridas no contexto legal e político brasileiro, pelas quais o atendimento público de educação voltado às crianças de 0 a 6 anos passou nos últimos vinte anos. A fim de situar como se deram essas transformações, faz-se uma breve apresentação dos fatos e dispositivos sociais e jurídicos que se articulam para garantir o direito social à educação infantil.

A visão assistencialista de amparo e filantropia ou o enfoque escolarizante, pautado no modelo do ensino fundamental, predominaram nas propostas de atendimento a crianças pequenas durante muitos anos no contexto brasileiro (KUHLMANN, 1998). Em épocas de regime militar no Brasil, no período que precedeu a redemocratização, ganharam força as propostas pedagógicas compensatórias, para que as crianças mais pobres conseguissem acompanhar os currículos. As crianças com condições socioeconômicas mais favoráveis, por sua vez, tinham acesso a melhores oportunidades educativas. O acesso à educação com qualidade, como direito de todos, ainda estaria por conquistar.

Para Haddad (1998, p.1):

Nas informações históricas é comum a menção a dois tipos predominantes de estabelecimentos destinados ao atendimento à criança pequena desenvolvendo-se lado a lado, com objetivos e clientela bastante distintos. Um, com funções sobretudo tutelares, funcionando a maior parte do dia e orientado para atender as necessidades básicas (segurança, higiene, bem-estar, proteção alimentação e aquisição de hábitos) de crianças provenientes de famílias em condições precárias de sobrevivência. Outro de caráter intencionalmente educativo, dirigido prioritariamente às classes mais favorecidas, funcionando apenas algumas horas por dia e destinado a enriquecer e completar as experiências das crianças, através de atividades estruturadas.

Com o advento dos movimentos populares e do marco legal brasileiro, a educação de crianças começa a adquirir novo estatuto no campo das políticas e lutas educacionais.

Os movimentos sociais do final da década de 1970 tiveram importante papel social para a inclusão das crianças na educação infantil. Segundo Campos (1985, p.88

e 89), nessa época, moradores se reuniam em clubes de mães e outros tipos de associações de vizinhança, buscando juntar forças para lutar por seus direitos, porém “o Estado não atende totalmente às reivindicações populares, mas, na interação com os movimentos sociais, acaba por legitimá-las, respondendo, ainda que parcialmente, a muitas demandas locais”.

A luta por creches na cidade de São Paulo é um exemplo da participação comunitária e popular que antecedeu o momento de redemocratização do país, na década de 1980. Segundo Gohn (1985) e Campos (1991), as leis vieram depois das conquistas.

A partir dos anos de 1980, a participação foi referência obrigatória a todo plano, projeto ou política governamental como sinônimo de descentralização¹⁴, em oposição à centralização dos regimes militares. Mais tarde, a participação comunitária e popular dá lugar à participação cidadã e social. Na redemocratização do país, a participação passa a ser concebida como “intervenção social periódica e planejada, ao longo de todo o circuito de formulação e implementação de uma política pública, porque toda ênfase passa a ser dada nas políticas públicas” (GOHN, 2003, p.57).

A história de lutas por creches e pré-escolas, fortalecida pelos movimentos sociais, influenciou nas decisões dos governos, “principalmente aqueles que se instalaram pós-abertura política”, para investir na ampliação do direito à educação das crianças (BARBOSA, 2006, p. 15). Iniciava-se lentamente a mudança da concepção de creche como dádiva da filantropia para a garantia do direito de todas as crianças à educação de qualidade.

A criança deixou de ser objeto de tutela, para ser reconhecida como sujeito de direitos, a partir da Constituição Federal de 1988. Advinda das lutas sociais e da mobilização popular, a Constituição Federal de 1988 colocou crianças e adolescentes como prioridade absoluta quando enunciou, no art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à

¹⁴ Descentralização como princípio regulador das políticas públicas em que o vetor de mobilização deixa de ser o Estado e passa a ser a sociedade (MORO, 2009, p. 27).

dignidade, ao respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço por inaugurar um novo olhar para a implementação de políticas públicas para a criança, que passou a ter direito de ser atendida em creches e pré-escolas. A partir desse momento, iniciou-se o processo de vinculação do atendimento à área da educação, antes realizado pelas áreas da Assistência ou da Saúde.

Nos anos posteriores à Constituição de 1988 cresceram as preocupações sociais com a infância, pois a partir dessa legislação, concretizou-se a educação como direito público subjetivo¹⁵.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, veio referendar o art. 227 da Constituição e colocou, no art. 54, inciso IV, como dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Na esteira da nova Constituição e do ECA, a educação infantil brasileira teve sua regulação como primeira etapa da educação básica, a partir do marco regulatório da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu como finalidade da educação infantil o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade¹⁶, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. O art. 30 da LDB/1996 estabeleceu que a educação infantil seja 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".

Desse modo, no tocante à questão escolar do Brasil, com a LDB/1996 é declarada a obrigatoriedade do Estado à oferta da educação infantil. Porém, modificar a

¹⁵ Direito não somente declarado, mas que, além disso, prevê algum tipo de sanção em caso do não cumprimento.

¹⁶ Houve alteração na faixa etária da educação infantil. De acordo com a Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, a faixa etária da educação infantil passou a ser até 5 (cinco) anos de idade. As demais seriam matriculadas no ensino fundamental. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

concepção de educação assistencialista significa “atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre infância e aprendizagem” (RCNEI, 1998, p. 17).

Nesse sentido, nas últimas décadas, a educação infantil intensificou o processo de firmar sua identidade no campo educacional, no caminho de consolidar os direitos sociais da criança a um atendimento de qualidade. As políticas públicas foram influenciadas pela produção teórica sobre a infância, as crianças e as especificidades dos currículos para a educação infantil. O Ministério da Educação (MEC), para organizar e subsidiar os sistemas de ensino, nas últimas décadas organizou um conjunto de documentos orientadores da prática para a educação infantil. Um deles se destaca por ser utilizado por aproximadamente 58% dos professores¹⁷, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Consiste num conjunto de referências e recomendações não obrigatórias para as práticas pedagógicas, que objetivam garantir certa unidade qualitativa às propostas das instituições e fornecer subsídios teóricos aos professores de educação infantil. É importante relatar sobre esse documento, já que o foco desta pesquisa é investigar a implantação de um currículo para a educação infantil. A existência do RCNEI fez aproximações nos currículos desenvolvidos no território brasileiro, a partir de bases nacionais comuns. Iniciativas como essa trazem em seu bojo o discurso da qualidade na educação infantil.

Para Moreira (1993, p. 45), “pensar em uma escola de qualidade implica, em última análise, refletir sobre currículo e ensino, tendo-se em mente, entretanto, que a reflexão não pode ser desenvolvida sem uma significativa referência à sociedade”.

De acordo com Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (MEC/SEB, 2006), qualidade é “oferecer às crianças condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e produção de significados no mundo da natureza e da cultura” (p.18). Alguns aspectos são levantados para servir de subsídio para o conceito de qualidade na educação infantil, como a compreensão da dimensão do cuidado; a organização de espaços e do tempo; a concepção de criança integral, ou seja, com

¹⁷ Dados referentes a 2009, a partir de uma pesquisa do MEC feita por amostragem nas cinco regiões do Brasil, sobre os materiais utilizados para a organização de propostas pedagógicas (MEC/SEB, 2009d).

corpo, mente e sentimento, que aprende inserida num grupo e produz cultura com seus pares (BARBOSA, 2000; FARIA, 1999; HORN, 2003; ROCHA, 2001, 2000, 1999; MORO, 2009; SARMENTO, 2004). São questões que buscam superar concepções consolidadas nas décadas de 1970 e 1980, quando o atendimento era marcado pelo objetivo de compensar carências culturais das crianças de baixa renda ou prepará-las para o ensino fundamental, e afirmar a identidade da educação infantil, conforme asseverou Rosemberg (2002, p.77):

A busca na educação infantil [...] de igualdade de oportunidade para as crianças [...] [a fim de que] a educação infantil não produza ou reforce a desigualdade [...]; a adoção de uma concepção ampla de educação aberta, indo além dos modelos que aqui conhecemos, de educação escolar; isto é, uma concepção de educação em acordo com a nova maneira de olhar a criança pequena que se está construindo no Brasil, como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais e não apenas futuras.

Os primeiros anos são momentos de intensas e rápidas aprendizagens para as crianças. “Elas estão chegando ao mundo, aprendendo a compreender seu corpo e suas ações, a interagir com diferentes parceiros e gradualmente se integrando com e na complexidade de sua(s) cultura(s) ao corporalizá-la(s)” (MEC/SEB, 2009c). Portanto, a educação infantil, em sua especificidade de primeira etapa da educação básica, deve ser pensada como direito de todas as crianças. Considerado o acesso à educação um direito da criança, os sistemas de ensino assumem a responsabilidade por essa etapa da educação e comprometem-se em desenvolver propostas pedagógicas para o atendimento das crianças, considerando a importância de favorecer a constituição de espaços institucionais, não domésticos, de cuidado, de socialização e de educação infantil.

O art. 7, inciso II das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (CNE/CEB 05/2009) afirma que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

O uso da terminologia educação infantil e não de ensino infantil anuncia a necessidade de estabelecer um currículo apropriado para a criança pequena, que não reproduza a escolarização do ensino fundamental nem tampouco seja uma etapa preparatória para os anos seguintes de escolaridade (BARBOSA, 2006). Nessa perspectiva, as instituições de educação infantil que consideram as especificidades e singularidades de cada criança, devem privilegiar o acolhimento e o aconchego de cada uma delas, garantindo seu bem-estar.

É importante destacar que a educação infantil deve ser um lugar divertido, de reflexão, de investigação, de aprendizagem e de aproximação com as famílias. Um lugar onde o educar e o cuidar são indissociáveis. Nesse lugar as crianças se apropriam de conhecimentos, vivenciam a imersão em sua sociedade, expressam-se e produzem cultura. Segundo o documento *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (MEC/SEB, 2009c), a educação infantil tem o objetivo de promover a convivência, “aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais” (MEC/SEB, 2009c, p. 12).

Sua primeira função é social, que consiste em educar e cuidar das crianças, em parceria com as famílias; sua segunda função é política, que consiste em promover direitos sociais e políticos das crianças, no exercício da cidadania; sua terceira função é pedagógica, que consiste em ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos, segundo o mesmo documento (MEC/SEB, 2009c, p.9).

De acordo com a legislação brasileira, a educação infantil é direito da criança a partir do seu nascimento, dever do Estado e competência dos municípios.

Pensar em currículos para a educação infantil implica pensar na aurora que se anuncia para a educação das crianças, começando tal educação a definir-se como espaço para a criança viver a sua infância, brincar, socializar-se, aprender e ser feliz.

1.2O currículo como artefato sociocultural

Este texto apresenta alguns elementos que constituem o currículo, sobretudo na educação infantil, considerando que o objetivo desta pesquisa é investigar a implantação de um currículo sob a ótica dos educadores.

O currículo expressa a concretização de uma proposta de educação e agrupa uma série de intenções e ações, desenvolvidas nas instituições escolares, para manter ou renovar os conhecimentos historicamente acumulados. Segundo Sacristán (2000, p. 15-16), “é uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam”.

O significado do currículo compreende também a complexa relação entre o prescrito e o vivido, o esperado e o inesperado, o visível e o oculto que, conseqüentemente, dão forma e preenchem o currículo que, por sua vez, materializa-se na aprendizagem das pessoas.

Em decorrência das dimensões (política, pedagógica, social, cultural, econômica) que constituem o currículo, o processo educacional não está desvinculado dos interesses políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade. Há relações de poder no campo do currículo¹⁸, no que se refere à definição de quais sujeitos se pretende formar, para a manutenção ou transformação de normas, tradições e conhecimentos que são desejados por quem controla tal sociedade. Nesse sentido, o currículo passa a ser interpretado como um campo de lutas. Segundo Felício (2008, p. 29), “no interior desse campo, temas como identidade cultural, diferença, subjetividade, raça, etnia, gênero, multiculturalismo, saber e poder, entre outros, emergem com toda força” a favor desse ou daquele grupo. Dessa forma, não há neutralidade nos currículos, pois neles se revelam as concepções teóricas, ideológicas e o momento histórico vivido pelos agentes a quem ele serve (APPLE, 2006; MOREIRA, 2006). Por não ser neutro, produz não apenas conhecimento, mas também identidades.

¹⁸ O campo do currículo é entendido em constante movimento. Para Moreira, o “campo é formado por pessoas que escrevem textos a partir de limites historicamente estabelecidos e de tradições, regras e princípios que seus antecessores estabeleceram como razoáveis. Campos, pessoas, ideias, problemas, teorias e métodos se modificam de modo não linear, em velocidades que modificam e são avaliadas distintamente conforme as circunstâncias e os agentes pessoais envolvidos no processo” (MOREIRA, 2005, p. 14).

Refletir sobre o currículo implica ainda entender que o conhecimento é uma construção histórica e social com interferência da cultura. Para SACRISTÁN (2000, p.15), “o currículo é selecionado dentro de um campo social, se realiza dentro de um campo escolar e adota uma determinada estrutura condicionada por esquemas que são a expressão de uma cultura”, é, portanto um artefato cultural, com valores e interesses que se revelam nos processos educacionais como: (a) objetivos da escola; (b) seleção de conteúdos; (c) planos pedagógicos; (d) situações de aprendizagem; (e) formas de avaliação. O currículo se materializa por meio de um conjunto de significados, construídos, ensinados, aprendidos, produzidos e compartilhados em determinado grupo; em meio a práticas que propiciam a “produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais” (MEC/SEB, 2008, p. 27). É um território em que, em meio a conflitos, se produz e se reproduz a cultura¹⁹. Portanto, é essencial que o currículo incorpore as diversas manifestações da cultura e ultrapasse os campos do desenvolvimento cognitivo para alcançar os campos de produção e apropriação cultural.

A educação, ao formar as pessoas, preserva, transmite e produz a própria cultura. Segundo Lopes (2000, p. 18 e 19), “seu papel é identificar os elementos culturais que devem ser assimilados e preservados e, ao mesmo tempo, descobrir maneiras de fazer com que os indivíduos produzam sua existência com eles e transformem a partir deles”. O currículo, nessa perspectiva, é multicultural por considerar as diversas formas e arranjos de produção cultural do humano e um “conjunto de práticas significantes” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 27) em que os conteúdos que o preenchem nascem da cultura das pessoas, sobretudo porque elas podem refletir acerca das suas experiências, sem, obviamente, desprezar saberes instituídos por um conhecimento curricular considerado oficial.

Isso implica considerar, na escolha dos conteúdos, a transgressão dos diversos processos de colonização e dominação que homogeneizaram propostas curriculares (APPLE 2006; FREIRE, 1977; 1987). Dessa forma, é importante substituir os currículos

¹⁹ Cultura entendida como criação humana, resultante das relações complexas que o homem estabelece com a natureza material para a manutenção da vida, e no acúmulo de experiências pelo contato inventivo com o mundo natural (PINTO, 1979).

elaborados em gabinetes e valorizar os currículos constituídos na coletividade que, com as experiências culturais e a autoria de educandos e educadores, vão além das políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, e produzem práticas, conhecimento e valores significantes para a formação humana.

1.3 A questão curricular na educação infantil: rompendo fragmentos

Desde a Constituição Federal de 1988, a elaboração de currículos é uma competência, um direito e um dever dos sistemas de ensino, por meio de uma gestão democrática, que deve ter a conjunção de três subsídios: (1) metas definidas pelo Ministério da Educação (MEC)²⁰; (2) Diretrizes Curriculares Nacionais; (3) demandas de cada estabelecimento de educação.

Na educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1998c), instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, seguiram as orientações da LDB/1996 e definiram, em seu art. 3º, seus "princípios norteadores". São eles: (a) princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; (b) princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; (c) princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. Tais princípios orientam políticas públicas na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas curriculares e devem permear o atendimento à criança nas instituições de educação.

A educação infantil é a primeira experiência curricular das crianças, que estão indo cada vez mais cedo para as escolas. A Resolução (CNE/CEB 05/2009) que define a reformulação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, no art. 3º, enuncia que:

O currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças

²⁰ As metas definidas pelo MEC contemplaram a ampliação da oferta de vagas; o padrão mínimo de infraestrutura e de qualidade nas instituições; um programa nacional de formação dos profissionais; promoção da articulação das políticas de saúde, assistência e educação; gestão participativa; recursos pedagógicos; definição de fontes de financiamento e as orientações curriculares. Da definição das metas inicia-se a construção de uma *Política Nacional de Educação Infantil* enunciando diretrizes orientadoras da prática pedagógica voltadas ao desenvolvimento da criança, às interações entre as crianças, à autoestima e à identidade, ao respeito à diversidade de expressões culturais, ao brincar, como modo privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, ao trabalho cooperativo (MEC / SEF / COEDI, 1993).

com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Para assumir esta concepção de currículo, é importante ressaltar que as instituições de educação infantil são, conforme Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 87), “uma comunidade de agentes humanos”, habitadas por bebês, por crianças pequenas e por adultos que, juntos, vivenciam experiências de aprendizagem e socialização.

Segundo esses autores, é importante investigar e conhecer como esses agentes, principalmente as crianças, percebem o mundo, aprendem e produzem conhecimento e cultura.

Segundo o documento *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (MEC/SEB, 2009c, p. 53), tem predominado nos currículos para a educação infantil estas tendências: áreas de desenvolvimento, áreas do conhecimento, calendário de eventos, rotinas padronizadas, contextos educativos e linguagens:

Áreas de desenvolvimento: modelo curricular definido a partir dos campos de observação da psicologia do desenvolvimento, oferece, de modo progressivo, atividades ligadas às áreas de desenvolvimento (motora, afetiva, social e cognitiva) para possibilidade de desenvolver habilidades e competências.

Áreas do conhecimento: modelo das disciplinas escolares do ensino fundamental e médio. “São propostas de educação que emergem da concepção de que a função do estabelecimento educacional é a transmissão de conhecimento previamente organizado e que prioriza, portanto, a informações de listas de conteúdos - lineares e gradativos - e respectivas atividades” (MEC/SEB, 2009c, p. 53).

Calendário de eventos: organização curricular determinada pelo calendário religioso, civil e comercial. São as datas comemorativas que preenchem as propostas de atividades.

Rotinas padronizadas: o centro da organização curricular não é o aprendizado, e sim objetiva controlar a disciplina e ensinar as crianças a obedecer. “É muito mais um currículo para a submissão, para o disciplinamento dos corpos, das mentes e das emoções. Essas instituições geralmente não possuem uma proposta político-

pedagógica nem uma discussão clara sobre política e Pedagogia” (MEC/SEB, 2009c, p.53).

Contextos educativos e/ou núcleos temáticos: temas advindos da necessidade da população atendida, como sexualidade, violência, alimentação, separação dos pais, são utilizados para a organização de ensino. Geralmente são desenvolvidos projetos e temas geradores complexos para as crianças.

Linguagens: na educação infantil “as linguagens mais enfatizadas são, principalmente, as das artes visuais, do corpo e do movimento, da música, da literatura, da linguagem oral, do letramento, da natureza e da sociedade” (MEC/SEB, 2009c, p. 57). Segundo o documento do MEC, as linguagens são o que mais se aproxima da multidimensionalidade das crianças, pois “ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas”.

Pensar em um currículo para bebês e para crianças bem pequenas implica considerar as práticas sociais e as linguagens (MEC/SEB, 2009c, p. 80) e em considerar as crianças em sua totalidade, suas especificidades, e sua forma privilegiada de experimentar o mundo por meio do brincar livre, investigativo e espontâneo. Na educação infantil, a linguagem e a brincadeira são elementos articuladores entre os saberes e os conhecimentos. A oralidade tem papel central nas experiências iniciais da criança e “a brincadeira, como experiência de cultura e como forma privilegiada de expressão da criança, deve ser vivenciada tanto em situações espontâneas quanto planejadas, com e sem a intervenção do adulto” (MEC/SEB, 2006, p. 10).

O currículo emerge do que as crianças vivem com seus pares e com os adultos, seja nos momentos de cuidado físico, nas brincadeiras, nas rodas de história e música, nos momentos de descanso; ele está em constante criação para ampliar o repertório de conhecimento das crianças. Portanto, não poderá ser prescrito, sem a participação e a escuta dos sujeitos infantis e sem a necessária compreensão de educação e cuidado como “indissociáveis das ações dirigidas, aquelas que respondam às necessidades e capacidades, e que ofereçam diferentes experiências que possibilitem o desenvolvimento pessoal e social e a ampliação do universo cultural da criança” (Brasil,

1998a).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (CNE/CEB 05/2009) definem que:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; [...]

Conforme essa definição entende-se que é imperativo que a criança vivencie situações práticas aprendidas por um corpo que sente e pensa, desde seu nascimento. Conforme o documento *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* é preciso escolher “outras formas de priorizar, selecionar, classificar e organizar conhecimentos, mais próximos das experiências dinâmicas das crianças e não da visão fragmentada da especialização disciplinar, problematizada pela própria ciência” (MEC/SEB, 2009c, p.48).

É imprescindível salientar que a LDB/1996 define que a educação infantil não tem função preparatória para o ensino fundamental, o que enuncia a criação de currículos que rompam com a lógica da fragmentação dos conhecimentos em campos disciplinares e considerem as características da educação para crianças: a indissociabilidade do cuidar e educar, a ludicidade como expressão da própria infância, a convivência com outras crianças, a organização de espaços que respeitem o que é peculiar da faixa etária e a responsabilidade partilhada entre a família, a escola e a sociedade, na educação da criança.

A interlocução dos princípios: diversidade e singularidade; democracia, sustentabilidade e participação; indissociabilidade entre educar e cuidar; ludicidade, brincadeira e estética como experiência individual e coletiva (MEC/SEB, 2009c, p. 59)

aponta para construções curriculares que contemplem a diversidade, questionem a vida social, ensinem a celebrar, respeitem as culturas infantis e as culturas dos adultos, valorizem a autonomia e a cooperação, utilizem a ludicidade e as diferentes linguagens para mediar o conhecimento, e ainda considerem a participação da família e da comunidade na educação da criança. Para tanto, propostas que se resumem ao cuidado da criança meramente higienista, ou à celebração de datas comemorativas, ou a incansáveis exercícios repetitivos de coordenação motora não são adequados para atender a uma criança que tem direito de aprender, descobrir, investigar, brincar, interagir, ser cuidada, amada e protegida.

Nas propostas pedagógicas de educação infantil, conforme o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, o desenvolvimento e a aprendizagem são relacionados às possibilidades de brincar, “desenvolver imaginação, curiosidade e capacidade de expressão, ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura, diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação” (MEC, 2006, p.19).

São propostas que asseguram o movimento livre em espaços amplos, a exploração dos objetos, a comunicação e interação entre crianças, a expressão por múltiplas linguagens²¹, a ampliação do universo cultural e suas experiências sensoriais e expressivas. As experiências infantis são importantes para o desenvolvimento da criança, pois promovem o conhecimento do mundo social e da cultura. Ao explorar e investigar o mundo, todos os sentidos e todas as linguagens estão presentes, pois a experiência gera a descoberta e a curiosidade.

Percebe-se, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos documentos oficiais do MEC, que a educação infantil precisa de um currículo polifônico²², que tenha sensibilidade com relação aos interesses, capacidades e necessidades das crianças, e as apoiem na inserção no mundo social e cultural; que apresente propostas

²¹ O termo múltiplas linguagens corresponde a uma diversidade de maneiras de construção de significado. Cada linguagem comunica, demarcando apenas alguns aspectos daquilo que está sendo comunicado, produzindo sentido de uma maneira limitada e se complementa em outra linguagem. “A abordagem de múltiplas linguagens na educação infantil amplia a compreensão das crianças, fazendo com que o mundo seja percebido e construído de infinitas maneiras” (MOSCHETO; CHIQUITO, 2007, p. 111).

²² Um currículo que “escute as vozes infantis, dos educadores, da família e da comunidade em que está inserido. Nesse sentido, a cultura dos sujeitos e da comunidade onde a instituição educacional está inserida não pode se ausentar das práticas” (FELÍCIO, 2008, p. 33).

pedagógicas que ofereçam condições para um cotidiano intencionalmente organizado, com equipamentos suficientes, espaços adequados e educadores preparados.

Para garantir a abertura ao inesperado e a construção na ação, o currículo para a educação infantil não deve previamente definir-se, mas considerar o que emerge da experimentação com os cinco sentidos, com as emoções e com as vivências do cotidiano. “Dar visibilidade a esses saberes e práticas é a primeira tarefa que necessitamos realizar para desencadear propostas curriculares de educação das crianças pequenas que garantam sua aprendizagem e bem-estar (MEC/SEB, 2009c, p. 82), e assim criar o que alguns autores chamam de “pedagogia da infância” (ROCHA, 1999; BARBOSA, 2000; FARIA, 2002). Para a pedagogia da infância, a criança é construtora das práticas e vivencia o repertório cultural, experimenta e expressa sentimentos, é percebida como um sujeito que tem corpo, mente e sentimentos, faz parte de uma família e de uma sociedade, que tem direito de viver plenamente sua infância num espaço de educação infantil onde seus saberes e sua cultura são respeitados. Segundo esses autores, não se deve forçar a escolarização precoce, onde as crianças percam a oportunidade de brincar, de realizar atividades estéticas e corporais e de conviver.

Dessa forma, a partir da convergência de esforços dos pesquisadores da infância, dos movimentos populares, do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, pode-se constatar a busca pela identidade do currículo da educação infantil, que não é preparatória ou compensatória, mas que assume a criança como sujeito e se compromete com a educação em sua integralidade.

1.4 Caracterização dos sujeitos na educação infantil

Os principais agentes do currículo na educação infantil são primeiramente as crianças, mas também suas famílias e seus educadores²³, e isso supõe apresentar nesta pesquisa as concepções que definem quem são essas pessoas.

No passado recente da educação infantil, as crianças eram tuteladas pelos adultos, seus cuidadores, que estabeleciam com elas uma relação vertical e uma

²³ Educadores são todos os adultos que trabalham diretamente com as crianças, e os demais adultos que dão suporte na gestão e na organização da estrutura do atendimento, como equipe administrativa e pedagógica.

postura adultocêntrica²⁴. A família, nessa relação, era tantas vezes desconsiderada e afastada das instituições. A relação vertical se apresentava também nas formas de gestão e comunicação.

Algumas posturas, como as citadas acima, ainda hoje prevalecem nas instituições, porém, nesta pesquisa, não haverá seu aprofundamento, já que o que se busca enaltecer e destacar são as concepções que apontam a participação dos sujeitos em todo o processo educativo. Participação entendida como aquela em que “os sujeitos se unem com a intenção de conquistar espaços e objetivos comuns” (SOUSA, 2004, p. 24) e priorizam o diálogo, aquele que, na definição de Freire (1987), é o encontro em que se solidarizam a reflexão e a ação dos sujeitos e não se reduz no ato de depositar ideias de um sujeito no outro, mas uma relação construída na horizontalidade.

1.4.1 A criança

Crianças sempre existiram. Em algumas épocas eram menos vistas, ou tratadas como animais, como subalternos, frutos do pecado, ou desprezadas. A alta taxa de mortalidade contribuía para o pensamento de desapego sobre elas. Goulart (2008, p.23) descreve brevemente a evolução cronológica do conceito de criança desta forma: (1) infanticídio: combinação entre as práticas adotadas para lidar com a aura da morte e da *contramorte*, esta última baseada na prática de credices para combater a alta mortalidade; (2) abandono: quando as crianças eram negociadas: vendidas e trocadas; (3) ambivalência: sentimento produzido quando a criança é autorizada a ingressar no mundo adulto entre os séculos XIV e XVII; (4) intrusão e socialização: são quase simultâneas: a intrusão do adulto no percurso de vida da criança, a partir do século XVIII, e a socialização e a condução da criança no sentido de alcançar regras, valores e atitudes, a partir do XIX; (5) ajuda: os pais como meros auxiliares e construtores no processo de desenvolvimento dos filhos, a partir do século XX.

Essa síntese aponta para a análise das relações existentes entre os adultos e as crianças, ora com atitude de tutela, ora com desprezo ou abandono, ou, ainda, como projeção de alguém que o adulto não foi. É importante trazer aqui essas informações,

²⁴ O adultocentrismo como fator que determina o adulto no centro da relação com a criança, a falar por e sobre ela.

pois as escolhas pedagógicas passam, necessariamente, pelas formas de ver e as maneiras de dizer quem é a criança.

É certo que o presente momento histórico requer outro olhar para a criança. A complexidade do mundo atual, as evoluções científicas e tecnológicas, a expansão dos grandes centros urbanos, as organizações familiares e sociais têm colocado em crise algumas certezas que sustentavam as convicções humanas.

Há na atualidade uma gama de leis e declarações²⁵ que, a partir da década de 1980, garantem os direitos fundamentais da criança e a colocam como prioridade. Na legislação brasileira, ela é considerada um cidadão, com direitos. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/90, o art. 3º prescreve:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Além da legislação, crescem as pesquisas e os debates que defendem que ideia de infância não pode ser universal, fixa e precisa e que apontam para a diversidade de infâncias, constituídas a partir de contextos, épocas, culturas e histórias diferentes. Essas pesquisas se propõem a entender a infância na perspectiva da sociologia, e defendem a criança como agente social, construtora de si e dos seus contextos de vida, um ser social competente, com uma voz que exprime todo o seu pensamento racional e com competência para fazer escolhas (JAMES, ZENKS E PROUT, 1998; PINTO, 1997; PROUT E JAMES, 1990; SIROTA, 2001).

A sociologia da infância vê a infância como objeto sociológico, superando a visão biologista, que a reduz a “um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano; e psicologizante, que tende a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de

²⁵ Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, Resolução 44/25 de 1989, da Assembléia Geral das Nações Unidas; Declaração Mundial sobre Educação para Todos – 5 a 9 de março de 1990, Jomtien, Tailândia; Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90; Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 (GOULART, 2008).

existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles” (SARMENTO, 2004, p. 363).

Considerar as vozes das crianças e as culturas infantis no currículo da educação infantil pressupõe acreditar na concepção de criança como produtora de cultura e por esta produzida. A expressão “culturas infantis” refere-se às representações que são estabelecidas socialmente no *espaçotempo*²⁶ em que as crianças vivem e no que elas produzem com outras crianças. Essas produções constituem suas práticas significantes, em que as crianças “recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade. Elas fazem sua releitura do mundo, isso é, leem o mundo adicionando novos elementos geracionais, recriando-o e reinventando-o” (MEC/SEB, 2009c, p. 31-32), produzem criativamente o que alguns autores cunharam de “cultura de pares”, ou seja, um conjunto de atividades, artifícios, valores que a criança apreende do mundo adulto, cria e partilha na interação com o grupo de crianças (CORSARO e EDER, 1990; CORSARO, 1997; SARMENTO, 2004; DELGADO e MÜLLER, 2005).

Segundo Corsaro (1997, p. 5), “as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto”. Mais que imitação, suas produções são singulares e inovadoras. Considerá-las como sujeitos ativos e produtores de cultura, é destacar a imprescindibilidade de construir currículos que contemplem a produção simbólica das crianças e a “constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (PINTO E SARMENTO, 1997, p. 20).

Entender a infância como *categoria geracional* possibilita perceber o que separa e o que une as crianças dos adultos, assim como o processo em que as “variações dinâmicas que nas relações entre crianças e, entre crianças e adultos, vai sendo historicamente produzido e elaborado” (SARMENTO, 2004, p. 366), já que um dos componentes importantes da cultura infantil é a interação. A interação é uma necessidade e um desejo que a criança vivencia com outras crianças da mesma geração, definida esta por Karl Mannheim apud Sarmento (2004, p. 363) como

²⁶ Dimensão material do currículo que se entrelaça e deve ser assumido em sua multiplicidade e complexidade onde os anseios, sentimentos e pensamentos dos educandos devem ser ouvidos e considerados como forma de produção cultural (ALVES apud FELÍCIO, 2008, p. 23).

[...] grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida.

A interação social torna-se o “espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce” (VYGOTSKI, 1991). O encontro com os outros dá significado ao que a criança vai aprendendo do mundo. Sua aprendizagem vai depender das experiências de interações que estabelece. Vygotski chama a interação social de *situação social de desenvolvimento*, para afirmar que a relação estabelecida entre a criança e o meio que a rodeia é única e irrepetível em qualquer momento do seu desenvolvimento. Segundo Moro (2009, p. 109), “para ele, todas as mudanças que se processarão no desenvolvimento da criança durante uma determinada idade têm relação com esta *situação social de desenvolvimento*”.

A interação, o afeto e a certeza da presença efetiva do outro é essencial para a criança. De acordo com o documento *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (MEC/SEB, 2009c, p. 23):

As crianças pequenas e os bebês²⁷ são sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta, afeto. O fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais, os torna reféns da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro.

É certo que as crianças vivem, pensam, sentem e experimentam o mundo de um jeito muito próprio. Sendo assim, no decorrer da construção e elaboração do conhecimento, “as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar” (Brasil, 1998b, v. 1, p. 21 e 22). Esse conhecimento constitui-se nas interações e nas experiências cotidianas e coletivas que possibilitam o contato com um mundo concreto e complexo, o que permite que a criança, “ao se relacionar com esse mundo, complexifique também sua apreensão daquilo que conhece, e internalize

²⁷ Seguem-se nesta pesquisa as orientações do MEC que compreendem bebês como crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas de 19 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas entre 4 anos e 6 anos e 11 meses (MEC/SEB 2009c).

situações cada vez mais sofisticadas do ponto de vista de suas potencialidades psíquicas” (SOUZA, 2007, p.125).

Na construção e elaboração do conhecimento, a criança exercita a capacidade de construir hipóteses sobre o que deseja aprender, com uma linguagem que lhe é peculiar: o brincar. Para Meirelles (2009, p. 102), brincar se aprende brincando, e é brincando que se dá sentido às descobertas e que se busca a autorrealização. Segundo a autora, a criança aprende brincando espontaneamente e movimentando-se. O brincar e o movimento são necessidades vitais para a criança, tanto quanto o sono e a alimentação. Essa característica pede novos arranjos espaciais e temporais para a educação infantil, que possibilitem à criança brincar com seu grupo com autonomia para escolher materiais alternativos e brinquedos, com tempo livre para a criação e a imaginação, e ampliação de possibilidades espaciais para movimentar-se, que encorajem suas descobertas.

Cresce a ideia que a criança tem, desde seu nascimento, múltiplas linguagens²⁸ para se expressar, sendo a cultura lúdica a maior expressão da infância. Segundo Corsaro, ao brincar, as crianças imitam os comportamentos observados dos adultos, mas distorcem-nos para poder preencher os seus sonhos e encontrar soluções para as suas frustrações, medos, os desejos de controlar o (seu) mundo num processo de *reprodução interpretativa* (CORSARO, 1986, 2002). A ludicidade se articula tanto à aprendizagem quanto à interação, além de favorecer a produção imaginativa e a ampliação de repertórios. A criança pequena apreende brincando, sozinha ou com outras crianças, com a diversidade de linguagens que estão no mundo.

Para Vigotsky, a atividade mediada por signos é primordial no desenvolvimento de seres humanos, na qual a linguagem tem um papel principal. Ainda segundo esse autor, “decorrentes dessa mediação, as funções ou processos psíquicos inicialmente sociais, interpessoais, passam a ser internalizados, transformando-se em funções ou processos individuais, intrapessoais” (VIGOTSKY apud MORO, 2009, p. 109). Para o bebê e a criança bem pequena, a linguagem verbal viabiliza o contato e a descoberta

²⁸ Na experiência com parceiros, o bebê é ajudado a significar as situações vividas e a construir sistemas semióticos pelos quais vai se apropriando das múltiplas linguagens do seu meio: de início, as gestuais e expressivas e depois as linguagens simbólicas em sua presença como ação, como saber e não como conhecimento sistematizado (MEC/SEB, 2009c, p. 83).

do outro. Bodrova afirma que “a brincadeira de faz-de-conta contribui para o desenvolvimento de um aspecto importante da linguagem oral, a metalinguagem, ou seja, a consciência acerca das relações e estruturas da língua da qual ela é falante” (BODROVA apud MORO, 2009, p. 109).

Para Vigotsky, “quanto mais ver, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e se apropriar, quanto mais elementos reais dispuser em sua experiência, tão mais considerável e produtiva será, na igualdade das demais circunstâncias, sua atividade imaginativa” (VIGOSKY, 1990, p.18, tradução livre). As crianças pequenas aprendem nas atividades simbólicas e ações significativas. Vê-se assim que cuidar do desenvolvimento humano na infância requer estar atento às possibilidades de atividades relacionadas ao brincar e de interações oferecidas à criança, para que ela dê sentido ao mundo e interprete-o, se aproprie daquilo que sua cultura lhe propicia e faça novas contribuições para a cultura existente.

A partir da reflexão desses autores, o convite que se faz é para perceber e entender melhor as crianças; ouvir suas vozes, mesmo que ainda não dominem totalmente as regras da língua; respeitá-las, pois são sujeitos de direito; garantir seu cuidado e proteção, pois estão em condição peculiar de desenvolvimento e percebê-las pertencentes a uma geração que produz cultura e por ela é produzida.

1.4.2 O educador

Este texto aborda a especificidade da profissão dos adultos que trabalham diretamente com a criança na educação infantil. Porém, as dimensões apresentadas são importantes para os demais adultos, também educadores, que fazem parte das instituições como gestores ou equipe de apoio.

O profissional da educação infantil que trabalha diretamente com as crianças vive, a partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um momento de construção de sua identidade profissional. Essas leis, ao inserirem a criança de até seis anos de idade na educação básica, apontam para a necessidade de qualificar os profissionais para essa faixa etária que, no período anterior ao marco legal, era atendida por leigos, ou por profissionais com precária formação.

Segundo o art. 62 da LDB/1996, a formação dos educadores para a educação infantil deverá ser realizada em “nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. Não é verdade que todos os educadores da educação infantil já têm garantido a formação inicial²⁹ para a profissão e nem que ela dê conta do que é exigido desses profissionais no cotidiano.

Em relação à especificidade da educação infantil, a assertividade nas questões relacionadas à criança de até seis anos de idade, a integração do cuidar e o educar, a construção do currículo, o rompimento com práticas compensatórias ou preparatórias para o ensino fundamental, além da relação com a família da criança são questões que inquietam o cotidiano dos educadores e exigem dele a reflexão constante sobre suas ações. São características peculiares de uma pedagogia que atende a infância, que a formação inicial não responde completamente, embora seja a universidade, o espaço qualificado para essa tarefa.

De acordo com Tardif (2000, p. 20):

[...] o conhecimento profissional exige uma parcela de improvisação e adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não apenas compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Para Schön (2000), isso requer reflexão³⁰ sobre a sua ação não apenas durante o decorrer do trabalho, mas também em seguida a sua finalização. A reflexão na ação provoca no profissional a compreensão e a criticidade sobre suas práticas.

Garcia (1999) afirma que tanto a formação inicial como a continuada do profissional da educação deve preocupar-se fundamentalmente com a gênese do pensamento prático do professor, incluindo tanto os processos cognitivos como os afetivos que, de algum modo, se imbricam, determinando sua atuação. Na educação infantil, refletir sobre a prática torna-se fundamental, já que é preciso entender como pensam e agem crianças bem pequenas, para desenvolver uma pedagogia da infância.

²⁹ No relatório *Estatísticas dos Professores no Brasil* (BRASIL, 2003), os dados relativos à formação dos professores, 14% das funções docentes exercidas em Creche têm formação inferior ao ensino médio, sendo 5,3% com ensino fundamental incompleto e 8,7% com ensino fundamental completo.

³⁰ Segundo Carabetta Júnior (2007), a palavra reflexão vem do latim *reflectere*, que quer dizer "voltar atrás", portanto refletir significa rever, retomar, repensar, reexaminar de maneira crítica o que já foi feito.

A pedagogia da infância “constitui-se em um mundo de interações orientadas para projetos colaborativos em um contexto que promove a participação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 26). Desse modo, entender como mediar o conhecimento para bebês e crianças bem pequenas é uma questão complexa, mas urgente. Para tanto, é necessário encontrar o papel do docente da educação infantil que se profissionaliza, superando a visão idílica que marcou a profissão, como vocação maternal.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007, p. 14), a pedagogia se faz com o tripé: *ações, teorias e crenças*, ou seja, organiza-se “em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores”. Essa *triangulação praxiológica* chama a atenção para a importância da reflexão na ação, que não se reduz ao academicismo, nem tampouco se basta na experiência do cotidiano.

Para Oliveira-Formosinho (2007, p. 27), estabelecer a dicotomia teoria x prática, a reflexão na ação se propõe a:

[...] responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes.

É um exercício que exige do educador a superação da pedagogia da transmissão, aquela que “centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 27); exige, ainda, transcender a previsibilidade e a simplificação do juízo que fundamentam a ação docente, bem como problematizar suas crenças, teorias e ações.

Para Freire (1983; 2001), problematizar envolve a análise da realidade que vai sendo desvelada com a superação do conhecimento apresentado como acabado. É um ato dialético, uma vez que, ao problematizar, os sujeitos se sentem comprometidos com o processo que se instaura.

Na perspectiva da problematização, a ação docente produz conhecimento a partir da ação, considerando que o conhecimento não está pronto, e constitui-se a partir de fatores históricos, sociais, culturais e políticos, e é permeado por significados a

serem interpretados e reativados, o que permite encontrar-se novo sentido no velho e velho sentido no novo (ENTEL, 1988; GIROUX, 1981; MOREIRA e BARROS, 1992).

A construção de saberes docentes acontece na interação com suas histórias de vida e suas experiências pedagógicas. Para Moreira, “todos, portanto, produzimos conhecimento e todos precisamos assumir as responsabilidades derivadas do fato de nos reconhecermos como autores de nossos próprios discursos” (MOREIRA, 1991).

Oliveira-Formosinho (2007, p. 18) chama a ação centrada nos atores que constroem o conhecimento de “pedagogia da participação”. Nesse sentido, esses atores realizam um diálogo constante entre “a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura, que chamamos educação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.19).

A construção coletiva do conhecimento pelos educadores constitui a forma participativa de partilhar as maneiras de fazer pedagogia e de construir conhecimento e cultura, num contexto social chamado escola, constituído por atores que partilham memórias, saberes, culturas, crenças e são interdependentes, por viverem no mesmo contexto, já que, segundo essa autora (2007, p. 24):

A cultura é inseparável do contexto de que emana em uma tripla direção: porque o contexto não pode separar-se da dimensão temporal que o configura (a história na realidade humana); porque no contexto estão presentes, de igual modo, instrumentos materiais e simbólicos; porque um contexto envolvente é necessariamente um contexto social.

Há uma interdependência na ação docente, entre as crianças e seus contextos educativos, entre os educadores e as famílias, entre a equipe gestora e os educadores. Por isso, é desejável que as ações docentes estejam pautadas na escuta, na negociação e na participação de todos os atores do contexto.

A escuta das crianças é aquela que procura conhecer sobre as crianças, seus interesses, suas motivações, seus saberes, suas relações e seus modos de vida. A negociação “é um processo de debater e consensualizar [...] os processos e os conteúdos curriculares” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.28). Nessa perspectiva, rompe-se com o isolamento docente na sala de aula e cria-se a parceria, o trabalho

coletivo, a partilha entre educadores para a educação da criança. Para que isso aconteça, será preciso investir nas relações humanas e no trabalho cooperativo.

Para Roldão, a prática profissional deve ser uma “prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber *inter pares*” (ROLDÃO, 2007, p.102).

A autora propõe um salto na profissionalização docente quando se cria “um *saber profissional* mais analítico, consistente e em permanente actualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos” (2007, p.102). Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber advindo da experiência os quais o possibilitam dominar os instrumentos teórico-práticos necessários às suas funções.

Na educação infantil, o educador precisa responder às necessidades básicas dos bebês e das crianças (trocas de fralda, banho, alimentação e sono); organizar rotinas para grupos de crianças³¹; “estruturar ambientes acolhedores e desafiadores; planejar atividades de ampliação das experiências culturais das crianças; estar disponível à escuta; promover a participação das crianças no dia a dia; lidar com situações não-previstas”(MEC/SEB, 2006, p. 30).

Para responder a todas as demandas exigidas pela prática pedagógica, e ainda para perceber seus limites profissionais, a prática e a reflexão tornam-se indissociáveis e indispensáveis. Para Felício (2008, p. 40), a unidade entre a teoria e a prática é condição para entendermos o currículo “como práxis a fim de que seu significado não se resuma a uma atividade teórica que não se materializa, ou, em uma atividade prática sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica”.

Conforme Rios (2002), a formação do educador não se esgota na dimensão técnica (refletir sobre a prática à luz de teorias). A função do educador pressupõe uma dimensão política (compreender e posicionar-se no contexto social), uma dimensão ética (respeito à criança e aos princípios da justiça) e uma dimensão estética (do mundo simbólico) que complementam a dimensão técnica.

³¹ A separação dos grupos na educação infantil geralmente segue as orientações do Parecer CNE/CEB nº 22/98, de 17/12/98. Na relação adulto- criança, indica a seguinte proporção: 1 professor para 6 a 8 bebês de 0 a 2 anos; 1 professor para cada 15 crianças de 3 anos; 1 professor para cada 20 crianças de 4 a 6 anos.

Na dimensão política, pede-se desse profissional, como intelectual que é, “comprometer-se com o estudo e com a pesquisa, bem como posicionar-se politicamente” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 42). Quando compreendemos que a educação é uma forma de intervenção no mundo, o ato de educar incorpora o ato político. Segundo afirma Freire (1996, p. 103):

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino dos conteúdos [...] tão importante quanto ele, o ensino de conteúdos, é o meu compromisso ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço.

Nessa perspectiva, se acentua a condição de cidadania do educador, e a conscientização de que seu saber extrapola a transmissão de conhecimento, assumindo seu papel diretivo na educação da criança. Para Freire, a conscientização, compreendida como processo de criticidade das relações consciência-mundo, implica que os educadores “assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo, e dentro das possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos”(STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 100).

A dimensão ética, entendida como uma situação plena de humanidade e solidariedade, é “uma qualidade do sujeito humano como ser sensível aos valores, com um agir cuja configuração se deixe marcar por esses valores a que sua consciência subjetiva está sempre se referindo” (SEVERINO, 2006). A educação contribui diretamente para a construção do homem. As ações dos educadores, quando eticamente respaldadas, buscarão pela justiça e dignidade da pessoa humana.

A dimensão estética, segundo o documento *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*, é “entendida e vivida como lente de interpretação do mundo, diz respeito ao encontro entre imaginação e razão e o acordo entre elas pode ser concebido como fundamento da integração entre corpo e mente, entre sensível e inteligível” (MEC/SEB, 2009c, p. 74). É uma maneira intensa de perceber a realidade, pelas lentes da beleza e da sensibilidade, fazendo-nos prestar atenção nos detalhes que nos cercam.

Segundo o mesmo documento (MEC/SEB, 2009c, p. 75), a experiência estética é aquela:

[...] que exige o prazer que advém da experiência compartilhada entre o corpo, as coisas do mundo e as pessoas, é uma forma de conhecer: nos provoca a sentir de outros modos o já conhecido em busca de sentidos para nossa existência. Assim, o prazer estético que surge da alegria sensorial e afetiva de sentir de outros modos as coisas, torna-se um prazer intelectual.

O prazer estético diz respeito ao viver imaginativo, às artes, ao trabalho científico criador e à brincadeira. É a forma com que as crianças inauguram o mundo, e o educador só conseguirá proporcionar experiências intensas de estética com as crianças, se essa dimensão fizer sentido para ele.

A conjugação dessas dimensões e a reflexão sobre elas podem proporcionar autonomia aos educadores e a autoria³² do conhecimento docente. A autonomia docente, conquistada por meio de uma formação profissional sólida, pode ser decisiva para o “educador – configurador de um currículo, protagonista na tomada de decisões, interveniente na construção de um currículo comprometido com a diversidade dos educandos e com a realidade sócio-cultural em que a instituição educacional está inserida” (FELÍCIO, 2008, p. 37).

Estas dimensões, a técnica, a ética, a política e a estética, são importantes, não só na formação dos educadores que estão à frente na educação das crianças, mas também de todos os outros adultos, que trabalham na educação infantil.

1.4.3 A família

A família é a primeira instituição de socialização da criança. Seus membros interferem na construção do seu autoconceito, nos vínculos afetivos e na criação de modelos comportamentais para a criança.

Para Dessen e Polônia (2007), a família é a primeira mediadora entre o homem e a cultura. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e

³² Sobre a definição de autoria, recorre-se ao conceito de Assolini (2003), quando afirma que para poder ocupar a posição-autor é necessário que o sujeito possa, primeiramente, ter o direito e a possibilidade de ocupar e de transitar por diferentes lugares de interpretação e posicionar-se como intérprete, ou seja, como um sujeito que produz e atribui sentidos.

coletiva. Também é responsável pela transmissão de valores culturais de uma geração para outra.

As famílias contemporâneas são compostas por uma dinâmica rede de interações que, segundo Petzold (1996), envolve aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais. Não podem ser definidas apenas pelos laços de consanguinidade, mas sim por um conjunto de variáveis incluindo o significado das interações e relações entre as pessoas. Não existe uma configuração familiar ideal, estruturada a partir de um modelo, porque são inúmeras as formas de interação entre os indivíduos que constituem os diferentes tipos de famílias.

Antigamente, em certos contextos, a criança era educada e cuidada por sua família, até ingressar na escola de ensino fundamental. As interações que tinha com outras crianças se reduziavam a vizinhos ou parentes. Na contemporaneidade cresce o papel da mulher na vida econômica, política e social, e isso também faz com que as crianças se dirijam para a escola cada vez mais cedo e comecem a conviver com outras pessoas, que não fazem parte de sua família.

De acordo com o art. 5º da Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE/CEB 05/2009), a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias.

A escola e a família são responsáveis pela construção e transmissão do conhecimento culturalmente organizado e compartilham funções sociais e educacionais na vida da criança, portanto são fundamentais para desencadear processos de aprendizagem e socialização das pessoas. A escola é vista como um sistema organizado e formal para a transmissão e produção de conhecimento, e a família é vista “como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, idéias e significados que estão presentes nas sociedades” (KREPPNER, 1992).

Como as duas instituições têm a responsabilidade na transmissão e construção de valores e saberes, a articulação com a família visa, prioritariamente, fazer da educação infantil uma ação de complementaridade na educação da criança. Para isso, é preciso que a escola estabeleça laços de confiança e construa canais de escuta e

diálogo com as famílias com relação às crianças, acolhendo-as nas suas diferenças, com compreensão e apoio.

1.5 Gestão e organização da educação infantil: desafios pertinentes

Nos anos posteriores à LDB/1996, cresceram os debates sobre gestão democrática da escola, marcada anteriormente por tradições centralizadoras e autoritárias.

A gestão democrática na escola pressupõe que: (a) o poder e a tomada de decisão devem ser compartilhados por alguns ou por todos os membros da organização; (b) existe um conjunto de valores e de objetivos comuns que são compartilhados por todos os integrantes; (c) todos os membros da organização têm uma representação formal nos órgãos de decisão; (d) a organização deve determinar políticas e tomar decisões através de processos de discussão guiados pelo consenso (SANTOS GUERRA, 1994, p. 183).

A participação, numa gestão democrática, encontra-se em estreita vinculação com o processo de descentralização do poder e com a ampliação da cidadania. Nesse sentido, segundo Luck (1996, p. 37):

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (LUCK, 1996, p. 37).

Em uma instituição educativa, cuja principal função é formar cidadãos, é importante que as relações sejam pautadas no diálogo, na negociação e na transparência da ação comunicativa. Para Habermas, a ação comunicativa acontece sempre que as ações dos agentes envolvidos são coordenadas, não através de cálculos egocêntricos de sucesso, mas por meio de esforços para alcançar o entendimento. Para ele (HABERMAS apud SOUZA, 2006, p. 158):

Na ação comunicativa, os participantes não estão orientados primeiramente para o seu próprio sucesso individual, eles buscam seus objetivos individuais respeitando a condição de que podem harmonizar

seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum de situação. Assim, a negociação da definição de situação é um elemento essencial do conhecimento interpretativo requerido pela ação comunicativa.

Todos os envolvidos no processo educacional, independentemente de seus cargos ou funções, têm direito à participação e o dever com a intencionalidade educacional coletiva. O envolvimento pessoal, de acordo com Lima (2003, p. 76), dependerá das

[...] atitudes e do empenho variável dos atores face às suas possibilidades de participação na organização [...]. É que toda a participação acarreta algum tipo de envolvimento, quer este seja traduzido em forma de ação e comprometimento mais ou menos militante, ou, pelo contrário, pela rejeição do ativismo, que cede lugar a formas de intervenção orientadas por um certo calculismo ou mesmo certa passividade.

Um elemento importante a ser destacado na gestão, refere-se à interface entre os aspectos pedagógicos com os aspectos administrativos. O diretor escolar, por meio da sua função administrativa, está no centro do suporte para que as propostas pedagógicas aconteçam. A sua administração recai sobre a ação pedagógica. Saviani (1996, p. 208) assevera a função educativa da escola e, para ele, em face dessa função, primeiramente, o diretor é um educador:

A escola é uma instituição de natureza educativa. Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor da escola é, antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador, ele é um educador.

Gerir um estabelecimento de educação e cuidado para com as crianças pequenas nos dois aspectos exige dos adultos (diretor, coordenador, educadores e demais profissionais), o compartilhamento de decisões para o planejamento, a organização e a avaliação do atendimento, e, ainda, a aproximação diária com as famílias e a abertura para sua participação na vida da escola.

As peculiaridades da educação infantil pedem, ainda, o olhar da gestão para a criação e organização de espaços e recursos materiais para as crianças viverem suas infâncias. Segundo Dayrell (DAYRELL apud FARIA, 1999a, p. 84),

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma de construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento de seus usuários [...] O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa.

Esta concepção anuncia o desafio de criar identidade própria para os espaços de educação infantil, que não reproduzem os berçários de hospitais ou a escola de ensino fundamental. Nesse aspecto, o envolvimento e a participação de todos é fundamental, para que haja a compreensão e o entendimento do que é melhor para a criança.

Outro aspecto importante na gestão é assegurar tempo para a reflexão coletiva sobre a prática e o significado da educação de crianças pequenas em estabelecimentos educacionais. Para Luck (1998), nos mais bem sucedidos exemplos de gestão escolar participativa, observou-se que “os diretores dedicam uma quantidade considerável de tempo à capacitação profissional e ao desenvolvimento de um sistema de acompanhamento escolar e de experiências pedagógicas pela reflexão-ação” (LUCK, 1998, p. 27).

Além do diretor, o coordenador pedagógico ocupa lugar central para viabilizar a formação profissional e a organização pedagógica do cotidiano escolar. O trabalho desse profissional requer preparo técnico, para mobilizar a formação dos educadores e contribuir nas soluções dos problemas cotidianos.

Na educação infantil, há três princípios políticos que orientam a organização e a gestão da escola: a sustentabilidade, a democracia e a participação. Para garantir os princípios e diretrizes contidos na proposta educacional, Carabetta Junior e Cury (2007, p.47) apresentam o papel desenvolvido pelo coordenador pedagógico junto ao educador em face do conhecimento que o educando deve adquirir:

O trabalho desenvolvido pela Coordenação Pedagógica deve ser exercido basicamente na vivência da dimensão do encontro e do diálogo. Muitos são os encontros que ocorrem na escola, sendo que o mais importante é o do aluno com o conhecimento. No entanto, para que ele aconteça, é fundamental que existam outros encontros, entre eles o do coordenador com o professor.

Todos os adultos que trabalham na educação infantil interagem com as crianças e, desse modo, são potencialmente educadores. Segundo Elkonin (1960, p.498),

[...] graças aos adultos, a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades socialmente elaboradas e as formas de conduta criadas na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades.

A gestão deve estar “profundamente comprometidas com a garantia da presença de princípios éticos e estéticos no cotidiano com as crianças, com os professores e demais profissionais, assim como com as famílias” (MEC/SEB, 2009c, p. 67). Para isso, é importante considerar o envolvimento e a participação de todos que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social.

CAPÍTULO 2 - CENÁRIO DA PESQUISA

“Perto de muita água tudo é feliz.”

Guimarães Rosa

Neste capítulo, buscou-se apresentar a circunscrição do local em que se deu a experiência com educadores desta pesquisa, com uma breve contextualização sobre o Distrito de Itaquera, São Paulo, e o histórico do nascimento da Creche e Pré-escola Itaquera I, que atualmente se chama Centro Social Marista Itaquera.

Em seguida, o texto apresenta as características do currículo desenvolvido e a organização do cotidiano naquele local, a fim de explicitar os elementos que surgem da própria pesquisa com os educadores.

2.1 Um olhar sobre Itaquera

O Centro Social Marista Itaquera atende a 164 crianças até três anos de idade e está localizado no Distrito de Itaquera³³, na zona leste da cidade de São Paulo. É mantido pela Associação Brasileira de Educação e Cultura (ABEC) num convênio técnico-financeiro com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O Distrito de Itaquera fica no sentido leste, aproximadamente a 20 quilômetros da Praça da Sé, marco zero do município de São Paulo (veja o mapa no Anexo 1). Até há pouco tempo era considerado um bairro dormitório, pois seus moradores trabalhavam, estudavam e se divertiam fora dali. A construção de uma estação de metrô, em 1988, contribuiu para a melhoria do acesso à região.

O progresso chegou de forma desordenada em Itaquera. Com o crescimento do município de São Paulo, o antigo povoado tranquilo se transformou em uma região com aproximadamente 217.043 habitantes, dos quais aproximadamente 88.929 habitantes têm até nove anos de idade, segundo dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados da Secretaria de Economia e Planejamento do Governo do Estado de São Paulo (SEADE, 2009).

³³ O Distrito de Itaquera contém os seguintes bairros: Limoeiro, Cidade A E Carvalho, Itaquera, Jardim Aurora, Jardim Itapemirim, Jardim Liderança, Jardim Norma, Jardim Redil, Jardim Naufal, Parada XV, Parque Guarani, Vila Bozzini, Vila Brasil, Vila Campanela, Vila Carmosina, Vila Regina, Vila Santana, Vila Taquari, Vila Verde.

Falta de emprego formal e condições de moradia adequadas aumentam a desigualdade social na região e acentuam os problemas da população infantil. Em 2008, 9,34% das crianças nascidas em Itaquera tinham peso inferior a 2,5 Kg. No mesmo ano, 13% dos nascidos vivos eram filhos de mães com menos de 19 anos de idade e 16,2 em cada mil nascidos vivos morreram antes de completar um ano de idade (SEADE, 2009).

A alternativa de sobrevivência das famílias que se encontram em situação de desemprego é o trabalho informal no comércio. A proximidade da estação de metrô e a recente construção de um *Shopping Center* de grande porte ao lado do Centro Social Marista Itaquera facilitaram a propagação do comércio informal, devido ao grande número de pessoas que circulam diariamente pelo local.

As duas favelas localizadas próximas ao Centro Social demonstram a grande lacuna nas taxas de cobertura de políticas públicas de moradia e saneamento básico no bairro. Essa constatação influencia as formas de organizar a proposta de atendimento às crianças no Centro Social, e apontam para a importância de buscar a participação das famílias por meio de ações que favoreçam o seu desenvolvimento.

A Estação de Metrô Corinthians-Itaquera, que fica ao lado do Centro Social, integra o metrô, os trens da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM) e o terminal de ônibus. Em decorrência do intenso fluxo de trabalhadores diariamente no local, o Centro Social é considerado uma instituição “de passagem”, por localizar-se no caminho do trabalho das famílias atendidas.

2.2 Da Creche e Pré-escola Itaquera I ao Centro Social Marista Itaquera

No Governo Estadual de Orestes Quércia, simultaneamente à época em que o país discutia o direito à educação para todas as crianças, nascia em São Paulo um programa de creches com a construção de 29 equipamentos³⁴, sendo um deles a Creche e Pré-escola Itaquera I. A primeira creche e pré-escola, Unidade Tatuapé, foi inaugurada em 1988 pela Secretaria do Menor, órgão responsável pelo programa.

³⁴ Foram implantadas as unidades: Carrão I, Carrão II; Itaim I, Itaim II, Itaquera I, Itaquera II, Penha, Tatuapé, Aricanduva, Curuçá, Parque Ecológico, Patriarca, Jardim Guarapiranga, Capela do Socorro, Três Corações, Ermelino Matarazzo, Vila Prudente, Vila Maria, Jardim dos Álamos, Jardim Eledy, Guarau, Jardim Pedreiras, Vila Mara, Sapopemba, São Miguel Paulista, Jardim São Bento, Vila Guilhermina, Artur Alvim, Belém.

Segundo o documento *Creche/Pré-escola* (SECRETARIA DO MENOR, 1990), a Secretaria do Menor, para conseguir financiamento para a rede de creches, contou com empresas estatais do Estado de São Paulo para: projeto arquitetônico, construção, manutenção e compra de mobiliário, maquinário, vestuário, materiais pedagógicos, utensílios e instrumentos. Isso desobrigou a Secretaria do Menor a criar uma máquina administrativa própria para a rede de creches e diminuiu os custos do programa.

Com o objetivo de assegurar as melhores condições para as crianças, a proposta da Secretaria do Menor demonstrou preocupação com o projeto arquitetônico, a organização dos espaços físicos, a seleção de material pedagógico, a formação de educadores e o planejamento de práticas educativas que favorecessem a expressão infantil e sua livre experimentação. O projeto contemplou ainda aspectos voltados para a higiene, cuidado e saúde da criança. A proposta pedagógica alicerçada no cuidar e educar considerou a participação da família para garantir a responsabilização partilhada na educação da criança.

Um dos elementos de destaque da experiência foi seu projeto arquitetônico. Para a equipe da Secretaria do Menor, “o espaço constitui um dos primeiros elementos de contato da criança com o mundo. É nele que, ao longo da vida, a criança desenvolverá suas experiências, suas sensações e suas relações interpessoais” (SECRETARIA DO MENOR, 1990, p. 41). Por esse motivo, o planejamento arquitetônico da rede de creches contou com um projeto do arquiteto Ruy Ohtake³⁵, e contemplou um conceito inovador proposto pela Secretária Alda Marco Antônio³⁶. O pátio interno, o pátio externo e as salas se interligavam para dar ideia de liberdade. A estrutura modular, de praticamente 6m x 6m, se adequava a cada novo terreno, considerando luz do sol e peculiaridades topográficas.

Um dos equipamentos criados nessa época, em parceria com a Companhia do Metropolitano de São Paulo (Metrô), foi a Creche e Pré-escola Itaquera I, atual Centro Social Marista Itaquera.

³⁵ Rui Ohtake contou com a elaboração arquitetônica básica de Ana Maria dos Santos Seches (pedagoga), Fany Galender (arquiteta), Massako Matsumoto Kroll (arquiteta) e Mayumi Watanabe de Souza Lima (arquiteta).

³⁶ Da Secretaria do Menor.

Em 1995, momento de reestruturação das estatais no governo Mario Covas, a rede foi conveniada a empresas privadas e a Associação Brasileira de Educação e Cultura (ABEC) assumiu a unidade Itaquera I, em convênio estabelecido com a Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo (SEADS).

No início do convênio atendia a crianças até sete anos de idade. Em 2007, quando o convênio foi transferido para a Secretaria Municipal da Educação, passou a atender crianças até três anos de idade.

Em 2002, a equipe da Creche e Pré-escola Itaquera I iniciou sua participação nos estudos do Grupo de Estudos de Educação Infantil (GEEI) para alinhar concepções fundamentais para a educação infantil marista. Concomitantemente aos estudos, houve a necessidade de discutir a proposta curricular com a equipe de educadores, com elementos do currículo implantado pela Secretaria do Menor acrescidos da proposta marista.

Durante o processo de revisão do currículo, a equipe de educadores e gestores realizou visitas no entorno do Centro Social e entrevistou as famílias atendidas, para auxiliar na coleta de dados para conhecer a realidade local. O resultado desse trabalho orientou a criação de alguns projetos com as famílias, descritos posteriormente.

A existência de uma proposta curricular anterior, implantada pela extinta Secretaria do Menor, qualificou o novo currículo, tendo em vista que foi considerada como ponto de partida para a reflexão que se iniciaria. A atualização do currículo foi importante por possibilitar a ação desafiadora e instigante de todos os educadores acerca das práticas desenvolvidas complementadas pelos estudos contemporâneos da educação infantil, já que nos anos posteriores à LDB/1996 as pesquisas, as experiências diferenciadas e a produção de documentos orientadores oficiais tiveram grande crescimento no país.

A constatação de que as práticas curriculares desenvolvidas anteriormente na educação infantil marista enfatizavam a preparação para a 1ª série do ensino fundamental, negando, tantas vezes, a ludicidade e a valorização das culturas infantis, apontou para a importância de construir um novo currículo, com a autoria dos educadores. Para isso, as crianças foram intensamente observadas durante o processo de construção do currículo. As conversas, as brincadeiras, as diversas situações do

cotidiano foram registradas em vídeos, portfólios e fotografias. O material, selecionado e analisado pelos educadores, compôs a documentação pedagógica utilizada nas reuniões semanais de formação, nos debates e nos estudos de pequenos grupos de educadores.

A partir do momento em que a Secretaria Municipal de Educação determinou que as crianças com mais de três anos de idade seriam matriculadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil³⁷ e que a rede de conveniadas atenderia crianças até três anos de idade, o currículo, a formação dos profissionais, a organização do espaço e o atendimento às famílias sofreram alteração para adequar o atendimento a 164 bebês e crianças muito pequenas. Simultaneamente, a Associação Brasileira de Educação e Cultura (ABEC), reformulou suas unidades e a Creche e Pré-escola Itaquera I passou a chamar-se Centro Social Marista Itaquera. Para a ABEC a alteração da nomenclatura para Centro Social Marista Itaquera comunicaria melhor o trabalho desenvolvido com as famílias, além do atendimento à criança.

O Projeto Marista para a Educação Infantil produzido pelo Grupo de Estudos de Educação Infantil foi publicado em 2007 e é utilizado como ferramenta mediadora das formações dos educadores.

2.3 O currículo pensado e vivido no Centro Social Marista Itaquera

Segundo o documento *Plano de Ação 2009*, os objetivos do Centro Social Marista Itaquera são: (1) favorecer o desenvolvimento integral da criança, numa relação de parceria com a família e comunidade; (2) propiciar atendimento multidisciplinar à primeira infância, com qualidade reconhecida; (3) promover o fortalecimento da cultura dos infantis e a construção de significados; (4) desenvolver a sensibilidade solidária como condição para a formação de uma consciência planetária pessoal e coletiva. A partir desses objetivos se organiza o currículo do Centro Social.

O currículo na educação infantil marista teve como tônica, por muitos anos, a organização por disciplinas, e, nos últimos anos, a influência dos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998). Com o nascimento do

³⁷ A mudança teve impacto na vida das crianças e das famílias. As crianças que antes eram atendidas por 8 a 10 horas, passaram a frequentar a escola por 4 horas, desorganizando a vida das famílias que precisam trabalhar por 8 a 10 horas diariamente.

Grupo de Estudos de Educação Infantil (GEEI), os estudos e visitas a outras instituições³⁸ instigaram a romper com a tradição disciplinar que predominava no currículo anterior. Segundo Moscheto e Chiquito (2007, p. 59), relatores do projeto,

A disciplinaridade tem impedido muita coisa de acontecer. A estrutura disciplinar *atrapalha*. É preciso problematizá-la. As áreas do conhecimento precisam se (re) organizar. Desintegrar-se, talvez. Passar por uma lição de morte para fazer algo novo ter vida. Os nossos currículos disciplinarizados ainda são textos de roteiro: prescritivos demais, controladores demais, despóticos demais.

Na invenção de outra escrita curricular, optou-se por organizar o currículo a partir de dimensões, e não de disciplinas, por entender que abrem mais possibilidades de entrelaçar saberes e experiências dos diversos campos do conhecimento, num espaço mais amplo de discussão.

As dimensões também se apresentam como campos de saber. Podem ser, de outra forma, expressões de disciplinaridade. Porém, “o que deve ser levado em consideração é que elas são contextos que vão gerar novos contextos: têm energia para produzir novos cenários” (MOSCHETO; CHIQUITO, 2007, p. 61), por serem campos abertos e flexíveis, blocos de saber interdisciplinares.

As dimensões escolhidas para serem o eixo que organiza o currículo marista e o fio condutor do trabalho são:

Dimensão da acolhida e da solidariedade: ensina a conviver, aprender em parceria, com solidariedade e respeito ao outro. As crianças são motivadas a participar, expressar suas opiniões e sentimentos, e desafiadas a experimentar a vida coletiva e solidária. A escola, ao colocar o foco nas relações, criando um ambiente de respeito e acolhida, faz com que a criança aprenda outros valores, tais como: “a solicitude, a cooperação, a ternura, o perdão, o acolher na inteireza, a generosidade, as relações interpessoais, a doação, a disponibilidade para receber, a paciência” (MOSCHETO; CHIQUITO, 2007, p. 73).

Dimensão da religiosidade: aproxima a criança das manifestações culturais e com experiências estéticas voltadas para a contemplação da beleza e da alegria. Leva as

³⁸ Algumas das escolas visitadas foram: Creche da Carochinha, em Ribeirão Preto, SP; escolas de Reggio Emília, na Itália; Escola da Vila em São Paulo, SP, consideradas exitosas por desenvolverem experiências inovadoras como, por exemplo, o trabalho com projetos.

crianças a prestar atenção aos detalhes simples que as cercam e a vivenciar experiências com o lado sagrado da vida. A intencionalidade de formar o ser humano integral passa pela educação do espírito. Na educação infantil, a experiência religiosa é o “elemento mediador da construção da religiosidade que se revela nas crianças pequenas de forma vivenciada, experimentada, experienciada” (MOSCHETO; CHIQUITO, 2007, p. 76). São vivências que marcam a possibilidade de abertura para reconhecer a existência de um ser transcendente. Há, nessa perspectiva, “[...] um intercâmbio contínuo entre sujeito e cultura, sujeito e realidade” (MOSCHETO; CHIQUITO, 2007, p. 77), que o levam a ter uma experiência estética e transcendente.

Dimensão da consciência planetária: possibilita a vivência com o que é ecologicamente correto e economicamente viável. Ensina a criança a entender, desde cedo, que o ser humano é parte da natureza, por isso deve cuidar dela. O objetivo dessa dimensão está explícito no *Projeto Marista para a Educação Infantil* (MOSCHETO; CHIQUITO, 2007, p. 65):

É, pois, a edificação de uma consciência planetária um dos elementos que buscamos desenvolver no processo educativo escolar desde a primeira infância. A aventura que vislumbramos é a construção de uma pedagogia que garanta essa intenção e que nos chame a construir uma ecopedagogia, uma Pedagogia da Terra para que possamos formar em nossas escolas pessoas cuidadoras do Planeta e da vida em toda a sua extensão.

Nesse sentido, pretende-se estabelecer uma relação de cuidado com o planeta, ou seja, “a relação não é de domínio sobre, mas de convivência. Não é pura intervenção, mas interação e comunhão” (BOFF, 1999, p. 95).

Dimensão da criação: possibilita experimentar a criação e a construção lúdica, por meio de sons, cores, sabores, texturas, odores, toques, olhares que ampliam a criatividade, a invenção. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 77),

Vivemos em uma sociedade de mudanças rápidas, as demandas e as exigências que o futuro reservará às crianças podem ser difíceis de antecipar [...] e com isso, a escola necessita proporcionar às crianças [...] oportunidades de usar a sua curiosidade e criatividade para experimentar e assumir responsabilidades, realizar escolhas com relação à sua vida e ao seu futuro.

Além disso, a dimensão da criação indica a multiplicidade dos aspectos da cultura infantil, como as formas de representar ideias e significar experiências.

Dimensão da investigação: estimula a formulação de hipóteses sobre a aprendizagem cotidiana, a busca investigativa por respostas e a experimentação da criança. Considera seus saberes e nega respostas fáceis, estimula a sua dúvida e sua curiosidade. Pretende-se com essa dimensão criar uma *comunidade de investigação*, que permite às crianças a participação em todo o processo de aprendizagem, “por meio de questionamentos, pesquisas, criação e verificação de hipóteses” (MOSCHETO; CHIQUITO, 2007, p. 90), ao invés de somente receberem informações prontas.

Dimensão do cuidar e educar: o cuidar é “compreendido como uma atitude que envolve tanto aspectos afetivos/emocionais, quanto cognitivos, como pensar, refletir, planejar; ou seja, quando se compreende o cuidar como uma ação racional, estamos considerando que é possível educar para o cuidado” (CUNHA e CARVALHO, 2002, p. 7). A intenção dessa dimensão é demarcar o caráter educativo legitimado pela Constituição Federal de 1988 que garantiu a importância social e política da educação infantil. O cuidado vai além da higiene, promoção da saúde e alimentação. Conforme o documento do MEC *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (MEC/SEB, 2009c, p. 68-69), cuidar é acolher a criança, encorajar suas descobertas, criação e imaginação; respeitar a brincadeira; ouvir as crianças em suas necessidades, desejos e inquietações; apoiar seus desafios; interagir com elas, reconhecendo-as como fonte de informação, carinho e afeto. A dimensão do cuidado exige escutar necessidades, desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo.

Múltiplas linguagens: uma das características do currículo do Centro Social Marista Itaquerá é a manifestação de múltiplas linguagens na organização do trabalho com as crianças. Elas ouvem música, cantam, pintam, desenham, modelam, constroem objetos, aprendem poemas, parlendas e quadrinhas, brincam com livros e revistas, ouvem e contam histórias, dramatizam e encenam situações, exploram os brinquedos do parque e a caixa de areia, constroem brinquedos no ateliê. Essas atividades acontecem de forma lúdica e incluem momentos de conversa e pesquisa. As múltiplas

linguagens se manifestam nos momentos de higiene, na organização dos espaços, na alimentação, nos momentos de descanso que ocorrem após o almoço e nos projetos desenvolvidos com as crianças.

Segundo o Projeto Marista para a Educação Infantil, redigido por Moscheto e Chiquito (2007, p. 112):

Uma vez que nos permite transcender o mundo concreto, a linguagem é um dos importantes instrumentos da formação do mundo cultural. Através das suas representações-significações, sejam elas palavras, imagens ou representações resultantes de outras linguagens, podemos passar adiante aquilo que foi construído pela nossa experiência (o que chamamos de cultura), bem como podemos construir a cultura. Como o mundo é mediado pela linguagem, pela interpretação das pessoas, ela tem um papel decisivo no processo de construção de mundo, no processo de construção do *significado* de mundo, daquilo que passa a ser o próprio mundo, como uma espécie de referente.

Nesse sentido, o trabalho com múltiplas linguagens possibilita uma diversidade de maneiras de construir significados. Ao proporcionar um contato amplo com signos, a educação infantil ensina para a interpretação das linguagens existentes e para a criação de novas linguagens.

Projetualidade: o pensamento baseado em projetos existente no currículo coloca-se como uma das expressões da concepção de aprendizagem em rede, pois “permite às crianças analisarem os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e em sua globalidade, utilizando para isso os conhecimentos socialmente construídos e a sua experiência sociocultural (MOSCHETO; CHIQUITO, 2007, p. 103). A projetualidade, ou atitude de projeto, passa por toda a mediação entre os educadores, a criança e o conhecimento. Para tanto, em qualquer situação de aprendizagem, o ponto de partida é o que as crianças já sabem, as suas hipóteses, para, em seguida, a partir de suas experiências, tentativas, investigação e problematização, levá-las a explorar e aprender de maneira significativa.

Os projetos surgem do interesse manifestado pelas crianças ou da observação dos educadores. A atenção nesse momento é adequar os projetos para o que é interessante para cada faixa etária, levando as crianças a experimentar o mundo concreto.

A documentação pedagógica auxilia os educadores a refletirem sobre os projetos mais significativos para cada faixa etária, além de garantir a memória escrita dos

processos de aprendizagem das crianças. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.194):

Quando usamos o termo “documentação pedagógica”, estamos, na verdade, referindo-nos a dois temas relacionados: um processo e um importante conteúdo desse processo. A “documentação pedagógica” como conteúdo é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho [...]. Esse processo envolve o uso desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática.

No Centro Social Marista Itaquera, além de registrar o que as crianças dizem e fazem, a documentação pedagógica constitui um elemento presente nas reuniões semanais entre os educadores e a coordenadora pedagógica e é também um instrumento utilizado nas reuniões com as famílias. Assim, a documentação pedagógica auxilia tanto na formação e no planejamento da ação, quanto na comunicação com as famílias.

Segundo o *Projeto Marista para a Educação Infantil*, a documentação pedagógica serve como memória para as crianças acompanharem o que vivenciaram, como informação aos pais para que acompanhem o desenvolvimento de seus filhos, e, para os educadores, como avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Tornam visível o que é tácito, além de ser “oportunidade de dialogar com a teoria e de criar a necessidade de aprimoramento do seu fazer pedagógico” (MOSCHETO; CHIQUITO, 2007, p. 203).

De 2003 a 2009, as formas de documentar os processos pedagógicos no Centro Social Marista Itaquera foram os portfólios de cada grupo, construídos ao longo do ano letivo, com fotografias, produções das crianças e textos que descrevem e analisam a prática. Quando finalizados, passaram pela análise crítica de toda a equipe de educadores, foram apresentados às famílias e às crianças, e em seguida encaminhados ao acervo de livros para pesquisa nos anos seguintes.

É importante relatar que além dos portfólios, fotografias e filmagens complementam o acervo de pesquisa, além de livros adquiridos pelo Centro Social com temáticas relacionadas à educação infantil.

2.4 Organização do cotidiano: espaço e tempo

Um dos principais aspectos a se considerar, para viabilizar o trabalho com as crianças, é a organização do tempo e do espaço escolares, considerados como indissociáveis. É necessário construir no processo educacional, segundo Alves (1998), um *espaçotempo*, dimensão material do currículo que se entrelaça e deve ser assumida em sua multiplicidade e complexidade.

Nesse sentido, as vozes das crianças devem ser escutadas ao se pensar a materialização dos currículos na organização espacial e temporal, considerando os tempos, as culturas, as histórias e as manifestações infantis. Sob esse aspecto, rotinas também fazem parte do currículo. Podem ser utilizadas para controle e submissão, mas também para a novidade e a criatividade das crianças. Muito se ensina e se aprende com a rotina. Assim, de acordo com Moscheto e Chiquito (2007, p. 192):

[...] ela pode ser vista como modo de subjetivação³⁹ dos infantis, já que sujeitos são produzidos pelas práticas rotineiras na escola. Sujeitos bem diferentes, diga-se de passagem. Podem ser produzidos os obedientes, meros repetidores de ações e espectadores da vida cotidiana, mas também podem ser criados sujeitos autônomos, criativos, capazes de variar as ações de todo dia, produzindo dias diferentes. Esses são autores da própria história, são sujeitos desejosos de produzirem os próprios sentidos da vida.

A organização dos espaços e dos tempos na educação infantil deveria ultrapassar as paredes da sala de cada grupo e os horários inflexíveis das rotinas escolares. No Centro Social Marista Itaquera isso é dificultado na medida em que os horários são fragmentados a partir das necessidades da organização dos horários de alimentação, limpeza das salas, entrada e saída das crianças.

O Projeto Marista para a Educação Infantil (MOSCHETO; CHIQUITO, 2007, p. 131-132) enuncia que:

[...] precisamos ressignificar o papel social da escola, não mais caracterizando-a como um tempo de recortes, como portadora de uma rotina rígida e homogeneizadora que dificulta a vivência de direitos. Daqui para frente há que se construir uma identidade pela valorização dos

³⁹ Modo de subjetivação: modos de ser sujeito, produzidos nos mais variados aparatos socioculturais como o currículo, a televisão, o cinema, a propaganda, etc.

tempos do sujeito-criança, pelo resgate de seus direitos, das suas competências e dos seus saberes.

Percebe-se a incongruência entre o que é escrito como intenção e o que é vivido no Centro Social, na organização da rotina, pois constata-se que naquele local a rotina de cada grupo nasce a princípio dos horários determinados para a alimentação e a limpeza dos espaços para *encaixar* nessa rotina o trabalho pedagógico com a criança.

Há de se lembrar que os horários fixos de alimentação, descanso, entrada e saída proporcionam estabilidade e segurança para a criança, porém não se percebe flexibilidade nesse aspecto. Portanto, se uma atividade de investigação muito interessante estiver acontecendo no parque, é interrompida para a higiene das mãos para o almoço. Se numa roda a conversa evolui e a concentração de todos em um determinado assunto é visível, há a interrupção de um adulto que entra bruscamente na sala do grupo para entregar o suco ou o lanche.

O horário de entrada das crianças é das 7 h às 8h e o horário de saída das 16 h às 17 h. Realizam quatro refeições diárias: café da manhã, dois pequenos lanches, almoço e jantar, além da hidratação.

Durante o dia, as crianças fazem atividades pedagógicas nos diversos espaços do Centro Social, além da higiene e do descanso, logo após o almoço. As atividades pedagógicas são desenvolvidas a partir de temas que interessam às crianças. Os educadores observam em que as crianças estão interessadas e desenvolvem pequenos projetos contemplando as artes, o movimento e o brincar com diversos materiais. Além das atividades dos projetos, há atividades permanentes: contação de histórias, rodas de conversa e rodas de música.

Com os bebês de até um ano, as atividades são de exploração dos espaços e dos sentidos do tato, audição, paladar, olfato e visão, além de exercícios de estimulação para o desenvolvimento motor e da autonomia. Por esse motivo, as salas dos bebês não possuem berços; há colchões individuais para o descanso, com cobertores e travesseiros, e ainda espelhos, barras, móveis baixos e brinquedos sonoros. Os bebês também exploram os espaços coletivos com banhos de sol, passeios pelo parque, interação com os maiores em rodas de música e de histórias.

Em relação à organização do espaço, o *Projeto Marista para a Educação Infantil* (MOSCHETO; CHIQUITO, 2007, p. 137) anuncia que o espaço para aprender

[...] comunica como a criança é entendida, a postura da professora, os interesses, as interações e relações que nele acontecem, os papéis estabelecidos, as propostas de trabalho, a estética, o currículo, a relação com o tempo, entre tantas outras mensagens, bem como é linguagem condicionante e, com isso, fator determinante para a construção da cultura da infância.

Como o foco desta pesquisa é escutar os educadores sobre a implantação do currículo e os elementos que facilitaram ou dificultaram tal implantação, é importante narrar os detalhes do espaço neste texto, por ser ele facilitador para que as atividades planejadas com a criança aconteçam da melhor forma. Apresenta-se a seguir uma descrição física desse Centro Social.

No Centro Social Marista Itaquera, nos momentos em que a educadora está sozinha com um grupo de crianças, o espaço facilita para que todas as crianças tenham oportunidade de explorar, escolher e brincar, evitando momentos de espera pelo adulto.

O espaço físico apresenta boa estrutura para o atendimento. As sete salas de referência para os grupos têm solário, são interligadas e bem ventiladas e com abertura para o parque, que é amplo e possui brinquedos adaptados para crianças bem pequenas. A possibilidade de desenvolver a autonomia das crianças se revela na preocupação com a altura dos materiais, percebida em todo o espaço do Centro Social. Na biblioteca infantil, por exemplo, há uma variedade de recursos, como livros e fantoches, à altura e à disposição das crianças. A localização central e aberta da biblioteca onde ficam esses recursos, facilita a utilização livre e espontânea desse material.

Na parte central do prédio, com paredes transparentes está o ateliê, com pincéis, cavaletes, tintas e um conjunto de sucatas para livre criação. As crianças utilizam o ateliê em pequenos grupos, acompanhadas de seus educadores.

O auditório na área externa tem palco, motocicletas pequenas e mesas para atividades. No pátio externo há horta, quiosque com redes e piscina com areia azul e brinquedos de plástico à disposição das crianças. Em todo o espaço há rampas para crianças com deficiência.

O refeitório, para as crianças de um a três anos, está organizado com mesas pequenas e plantas. Algumas vezes, no momento das refeições, há música ambiente. O refeitório dos bebês é repleto de cadeirões, móveis e tem um lactário. Os banheiros, com espelhos e pias à altura das crianças, são adaptados para banho e troca de fraldas.

A brinquedoteca, com escorregador e um acervo de fantasias, espelhos e brinquedos de montar, fica em uma sala pequena nos fundos do prédio.

A sala dos educadores é chamada de *Locus de Reflexão* e tem portfólios que registram projetos dos anos anteriores, um acervo de livros referentes à educação infantil, computadores com acesso à internet e sofás para estudo e descanso. Os educadores utilizam essa sala em seus pequenos horários livres⁴⁰.

O prédio conta também com ateliê para trabalho com as famílias, salas de apoio administrativo para depósitos, almoxarifado, escritório e salas para reunião.

2.5 Organização dos grupos de crianças e adultos

As 164 crianças atendidas são divididas em sete grupos, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Agrupamento das crianças

| Turma | Grupos | Crianças / grupo | Faixa etária | Educadores |
|------------|--------|------------------|------------------|------------|
| Infantil 1 | 2 | 21 | até um ano | 3 |
| Infantil 2 | 2 | 25 | um a dois anos | 3 |
| Infantil 3 | 3 | 24 | dois a três anos | 2 |

Além dos dezoito educadores formados em pedagogia, que trabalham diretamente com as crianças, há mais três educadores, também pedagogos, que substituem quando há faltas, auxiliam na organização diária e dão suporte à

⁴⁰ Uma hora de almoço ou 15 minutos diários de descanso e café pela manhã e à tarde.

coordenadora pedagógica, além do pastoralista⁴¹. A equipe ainda conta com outros profissionais, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Equipe de funcionários e carga horária

| Função | Número de funcionários | Carga horária semanal |
|----------------------------------|------------------------|-----------------------|
| Diretor Geral | 01 | 40 h |
| Coordenador Pedagógico | 01 | 44 h |
| Assistente Administrativo | 01 | 44 h |
| Auxiliar de Apoio Administrativo | 01 | 44 h |
| Auxiliar de Enfermagem | 01 | 44 h |
| Assistente Social | 01 | 22 h |
| Pastoralista | 01 | 22 h |
| Educadores | 21 | 44 h |
| Auxiliar de Serviços Gerais | 07 | 44h |
| Auxiliar de Serviços Gerais | 01 | 20 h |
| Zelador | 01 | 44 h |
| Cozinheira | 01 | 44 h |
| Auxiliar de Cozinha | 03 | 44 h |

2.6 Formação e comunicação entre os funcionários

Para o Centro Social Marista Itaquera, os adultos que atuam com as crianças na educação infantil são aqueles que irão tecer os fios que irão conduzir as práticas, são também aqueles que irão cultivar sonhos, abrir caminhos, ajudar as crianças e encorajá-las a descobrir o mundo. É por essa responsabilidade que é crucial o movimento reflexivo e a atitude pesquisadora desses adultos. Freire (1996, p. 32) afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

⁴¹ A Congregação Marista tem natureza religiosa e desenvolve trabalhos pastorais que seguem o carisma de seu fundador, Marcelino Champagnat. É um trabalho pastoral voltado para o desenvolvimento de valores humanos, coordenado pelo pastoralista.

Para atender a essa importante questão da aquisição de conhecimentos, a equipe de educadores realiza duas horas de formação contínua por semana, com a orientação da coordenadora pedagógica. Os encontros são remunerados e neles os educadores estudam referenciais teóricos da educação infantil, planejam e discutem sua prática diária. O complemento da formação acontece com a participação em seminários, congressos e simpósios promovidos e sediados pela própria instituição ou em eventos externos.

Para envolver todos da equipe no trabalho com as crianças, mensalmente acontece o encontro de formação com todos os funcionários. Nesses momentos, os educadores conversam a respeito de assuntos relacionados à gestão, à avaliação do trabalho e à formação profissional continuada. Pode-se constatar a ênfase no trabalho coletivo nesses momentos. Dessa forma, criam-se condições para a fluência da comunicação e a participação de todos nas decisões e nos estudos.

Um grupo tem destaque na gestão do Centro Social: o comitê de funcionários. Nele há representantes do grupo de educadores, de gestores e de equipe de apoio. É formado por doze pessoas escolhidas por votação, que se reúnem quinzenalmente e discutem assuntos de interesse de todos, com foco na gestão do Centro Social.

Um trecho retirado do *Plano de Ação 2009* confirma a intenção do comitê de funcionários: “Sempre houve uma preocupação com a integração da equipe, que todos se sentissem educadores e participantes do processo, porém o trabalho só se tornou de fato participativo com a formação do comitê de funcionários, em 2004”.

A equipe de coordenação se reúne semanalmente para tratar de assuntos relacionados à área pedagógica, social e administrativa. A equipe gestora responde à supervisão da Secretaria Municipal de Educação e à supervisão da Associação Brasileira de Educação e Cultura (ABEC).

2.7 Participação das famílias

Para a educação infantil marista, a aproximação com as famílias das crianças possibilita a responsabilização partilhada na educação da criança.

No Centro Social Marista, o envolvimento com as famílias ainda tem um agregado a mais, por tratar-se de um centro social localizado numa região com alto índice de vulnerabilidade social. Por esse motivo, no ato da matrícula das crianças, as famílias são acolhidas pela assistente social, que procura conhecer os aspectos socioeconômicos dos novos integrantes e as principais necessidades em relação à qualificação profissional ou à recolocação no mercado de trabalho. A partir do diagnóstico, algumas famílias são inseridas em projetos locais de geração de renda ou encaminhadas a outras instituições.

O *Plano de Ação de 2009* apontou que 12% das famílias atendidas naquele ano não tinham renda e 72% das famílias atendidas recebiam até dois salários mínimos. Esses dados justificaram o desenvolvimento de três projetos coletivos de atendimento às famílias:

Projeto Cidadania: tem o foco na formação das famílias e na autonomia. Com reuniões quinzenais, discute princípios da economia solidária⁴² e formação político-cidadã.

Projeto de Atenção à Família: tem foco no atendimento àquelas famílias que têm seus direitos fundamentais violados e que necessitem de proteção social especial. É desenvolvido em parceria com a rede socioassistencial, composta por organizações governamentais, pelos órgãos gestores municipais e pelas organizações e entidades de assistência social.

Projeto Descobrimo Meus Talentos: contempla oficinas de atividades manuais, participação em feiras e eventos para incentivar as famílias no desenvolvimento de habilidades e inserção no mercado de trabalho.

A participação das famílias também é considerada nas atividades pedagógicas desenvolvidas, visando à responsabilização compartilhada da educação das crianças. As atividades pedagógicas envolvendo as famílias iniciam-se no período de adaptação das crianças, e estendem-se por todo o ano letivo, em reuniões, comemorações, apresentações de projetos pedagógicos, avaliação anual do atendimento e ainda em eventuais trabalhos voluntários. Essas ações buscam estabelecer canais de diálogo e aproximação, e isso requer um novo olhar da equipe de profissionais. “Um olhar

⁴² Essas iniciativas têm sido desenvolvidas para a superação das desigualdades e buscam um caráter alternativo, a favor do comércio justo, solidário e sustentável.

crystalino e luminoso, que possa substituir os olhares acostumados à rotina, ao medo da participação, os olhares cegos aos anseios das famílias de contribuírem com a Instituição que abraça carinhosamente seus filhos” (MOSCHETO; CHIQUITO, 2007, p. 210).

CAPÍTULO 3 - O QUE DIZEM OS EDUCADORES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO

Neste capítulo buscou-se apresentar o resultado da pesquisa, que foi realizada em 2009 com os educadores, acerca das possibilidades e limites encontrados na implantação do currículo para a Educação Infantil do Centro Social Marista Itaquera.

O grupo de sujeitos, 15 ao todo, foi selecionado por ter vivenciado pelo menos um ano da implantação do currículo⁴³. Esse período foi estabelecido devido à experiência construída entre educadores e crianças, desde a adaptação, no início de todo ano letivo, até a finalização da documentação pedagógica, quando se encerra cada ano. Durante um ano, o educador do Centro Social vivencia aproximadamente 160 horas de formação contínua em serviço, considerando duas horas semanais e oito horas mensais, em dez meses⁴⁴. Realiza também pelo menos cinco reuniões com as famílias, além de participar com elas de uma assembléia de avaliação dos trabalhos. O ano letivo é ainda um período de rica experiência de observação da criança, organização dos espaços e vivência desafiadora com os educadores que partilham o mesmo grupo de crianças.

Todos os educadores convidados para a pesquisa aceitaram o convite. Três deles saíram da instituição há algum tempo, um para assumir a coordenação pedagógica de outra unidade marista; outro voltou para o seminário, para seguir sua formação vocacional e o terceiro assumiu a coordenação pedagógica de outra instituição. A escuta dos educadores ocorreu entre os meses de outubro a dezembro de 2009.

A seguir, o texto demonstra a metodologia utilizada para esta pesquisa e a apresentação, análise e discussão dos dados.

⁴³ Todos os educadores apresentaram mais de três anos de experiência na Associação Brasileira de Educação e Cultura (ABEC) ou em outras instituições, garantindo experiência mínima em educação infantil. Segundo Huberman (1992), há um ciclo profissional do professor, de uma fase de “tateamento” ou “choque do real” para uma fase de consolidação da profissão que se configura num período mínimo de três anos.

⁴⁴ No mês de janeiro acontecem as férias, e em fevereiro a prioridade é a adaptação das crianças, e esse fato pode comprometer as reuniões durante esse mês.

3.1 Metodologia da pesquisa

A metodologia da pesquisa utilizada neste trabalho buscou desvelar as percepções dos educadores sobre a implantação do currículo, focalizando-os como autores da proposta, numa abordagem de pesquisa qualitativa, por entender que esta abordagem desvela o processo da construção de significados dos sujeitos pesquisados.

Segundo André (1989), a experiência humana é medida pela interpretação. Na abordagem qualitativa, voltamos o interesse para as interações sociais e significados que os indivíduos desenvolvem em sua vida cotidiana. A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, leva em conta todas as influências de uma situação e se contrapõe ao esquema meramente quantitativo de pesquisa, por entender que esse esquema divide a realidade em unidades mensuráveis e isola-as no estudo.

Para André (2004, p. 18), nessa abordagem está presente o *interacionismo simbólico*, pois defende que a experiência humana é medida pela interpretação das interações sociais que o sujeito estabelece em seu cotidiano. A abordagem qualitativa estuda as maneiras que os sujeitos pensam e organizam suas vidas, entendem e constroem a realidade que os cerca. Em toda sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significado para organizar o cotidiano e para significar o mundo em que vivem. Esses sistemas de significados constituem a sua cultura (SPRADLEY *apud* ANDRÉ, 2004).

Na abordagem qualitativa de pesquisa, investigar a história humana e os fatos sociais não se limita a repetir procedimentos de mensuração com modelos predeterminados. A pesquisa é descritiva e se preocupa mais com o processo, do que simplesmente com o resultado.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 32),

[...] os levantamentos sociais têm importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa envolve a participação dos sujeitos pesquisados e “imprime rigorosa análise interpretativa e reflexiva da ação” (LARA, 2007), permeada por princípios éticos que levem a uma situação justa e satisfatória. Há

ainda a possibilidade de o pesquisador estabelecer um canal de comunicação entre os sujeitos pesquisados, a interpretação dos dados e o cenário da pesquisa. Esse conjunto de fatores enriquece “o rico movimento para o pesquisador captar a diversidade inerente à concreticidade do mundo real, que não se deixa conhecer pelo uso da razão” (BORBA, 2001, p. 44).

A escolha da metodologia da pesquisa se deu na intenção de “captar o silêncio que persiste em cada língua que pergunta, [...] e a tolerância discursiva dos sujeitos” (SANTOS, 1996, p. 49), procurar conhecer o que antes não era conhecido e revelar aspectos que interferem no entendimento da realidade. Para Kosik (1995, p. 44),

A realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e, que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e que, portanto, não é imutável nem dado de uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado) no seu conjunto [...].

Com o entendimento do dinamismo da realidade, o investigador deixa de ser retórico e faz a opção de unir o que vê, escuta e observa. “Sua ação é envolvente e crítica, porque reconhece no aparente caos da ação investigada, a dialética da sua produção, exigindo-lhe assumir um diálogo com o objeto pesquisado e uma ação deliberada no coletivo” (BORBA, 2001, p. 47).

A escolha da abordagem qualitativa utilizada buscou acentuar a dimensão ética que permeia a pesquisa, por possibilitar o respeito e a acolhida do conhecimento e do pensamento crítico dos sujeitos pesquisados e do pesquisador.

3.1.1 Procedimentos da pesquisa

Para envolver os educadores, realizou-se uma reunião para apresentar as intenções da pesquisa, colocando em relevo a importância da participação de cada um e comprometendo-se em partilhar com o grupo os resultados da investigação.

Dos vinte presentes, doze aderiram à pesquisa, por terem vivenciado o período de um ano na implantação do currículo. Outros três educadores que já haviam se

desligado da instituição foram convidados posteriormente e também aceitaram o convite, totalizando quinze educadores.

A relação estabelecida anteriormente entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados facilitou a adesão dos educadores, porque eles acompanharam a trajetória desde a intenção em pesquisar o currículo daquele local, no ato da apresentação do projeto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, na PUC-SP, quando eu ainda exercia o papel de coordenadora pedagógica do Centro Social Marista Itaquera.

O processo da pesquisa iniciou-se com a explicação do questionário com seis perguntas abertas sobre a implantação do currículo (Apêndice A). A sugestão dos educadores presentes em responder posteriormente ao questionário foi acatada, com o argumento de que precisariam de tempo para dedicar-se a cada questão. Um canal virtual de comunicação foi estabelecido para sanar possíveis dúvidas em relação às perguntas. Foram devolvidas as respostas dos questionários um mês depois, em dezembro de 2009, data combinada com o grupo.

As respostas obtidas (Apêndice B) foram analisadas e categorizadas, para posterior discussão dos dados. Conforme Kishimoto (2007, p. 252), a categorização requer estratégias para sua realização. “Ao apreender classes de objetos e eventos de seu mundo – as categorias – o ser humano compreende o mundo e comunica-se com os outros”. As formas de agrupá-las são construções ou invenções da sociedade. Para categorizar, vamos além das informações dadas e utilizamos interpretações para agrupar o que é equivalente ou se relaciona. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 221),

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões, bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação.

Aderindo a essa orientação, teceram-se as relações da predominância de respostas agrupadas por similaridade, com campos que favorecessem sua compreensão, e estabeleceram-se categorias dentro de cada questão apresentada. De acordo com Lüdke (1986, p. 43), “Não existem normas fixas nem procedimentos

padronizados para a criação das categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante”. Na criação das categorias que constituíram as tabelas-síntese, utilizou-se a análise quantitativa dos dados. “Esse procedimento se baseia na reiteração, isto é, na frequência com que os itens ocorrem” (ABRAMOWICZ, 1989, p. 12).

A construção de tabelas-síntese para cada questão se deu a partir da análise do conteúdo dos questionários que, segundo Abramowicz (1989, p. 12), “consiste em uma técnica para fazer inferências que visam compatibilizar os dados colhidos com um padrão teórico de referência”.

Além do fator quantitativo utilizado, a relevância de alguns trechos das respostas dos educadores às questões ganhou importante destaque por possibilitar a sua análise qualitativa. A identificação numérica foi utilizada para garantir o anonimato e preservar os educadores para que sentissem plena liberdade ao responder às perguntas.

É importante ressaltar que, quando necessário, os dados do questionário foram complementados com as informações observadas em visitas ao local e com a leitura do Plano de Ação 2009. Em um período de dois meses foi realizada a leitura de todo o material e incluídas anotações e interpretações pessoais. Iniciaram-se a análise e a categorização dos dados coletados, a partir da fundamentação teórica que norteou a investigação.

Os quinze questionários foram lidos integralmente de modo vertical. Em seguida, foi realizada a leitura horizontal de cada uma das questões. Da análise definiram-se as categorias.

3.2 Apresentação e análise dos dados

A presente pesquisa nasceu da escuta dos educadores que trabalharam em regime efetivo no Centro Social Marista Itaquera, no período de implantação do currículo. Pretende-se aqui demonstrar, a partir da coleta e análise dos dados, os elementos facilitadores e dificultadores da implantação.

Para atender a esse propósito, foram construídas tabelas-síntese referentes prioritariamente às seis questões do questionário aplicado aos educadores, por

considerá-lo suficientemente significativo para mapear as principais dificuldades e facilidades na implantação do currículo em questão.

Na primeira coluna das tabelas-síntese, foram demonstrados os elementos que predominaram nas respostas; na segunda coluna, a porcentagem que esses elementos se manifestaram e, na terceira coluna, as categorias. Os elementos que apareceram apenas uma vez nos questionários também foram considerados nas tabelas, em razão de sua relevância, já que a abordagem qualitativa permite considerar outros méritos, além do quantitativo.

A esquematização das tabelas-síntese seguiu as fases: (1) transcrição das respostas; (2) seleção e listagem dos elementos predominantes; (3) cálculo das respectivas porcentagens; (4) categorização; (5) criação das tabelas-síntese.

Cabe ressaltar que algumas categorias se repetiram em mais de uma questão e foram analisadas e discutidas.

Para maior compreensão dos dados, com base no que foi desenvolvido na pesquisa, foram estabelecidos eixos que nortearam as discussões dos dados. As tabelas-síntese apresentadas abaixo foram organizadas a partir dos seguintes eixos temáticos, que irão justificar e problematizar a implantação do currículo, sob a ótica dos educadores:

1. Elementos facilitadores
2. Elementos dificultadores
3. Principais desafios
4. Procedimentos utilizados
5. Fatores de resistência
6. Principais resultados

A escrita dos textos referentes a cada um dos eixos está permeada pela análise e discussão das respostas do questionário. Quando a análise contou com uma citação do educador, a transcrição do trecho se deu com a resposta literal do educador, indicado por numeração.

3.2.1 Apresentação dos eixos

Eixo 1. Elementos facilitadores da implantação do currículo

Na escuta dos educadores sobre a implantação do currículo, vários elementos foram apontados como facilitadores. Alguns deles relacionaram-se à ação direta da coordenação pedagógica com os educadores, outros às formas de gestão e organização do cotidiano.

A relação direta com a criança também mereceu destaque nas respostas, bem como o envolvimento pessoal do educador, conforme aponta a Tabela 3. As categorias elencadas neste eixo, analisadas e discutidas ao longo do texto, foram: formação continuada, participação dos sujeitos, envolvimento pessoal, gestão e organização do cotidiano.

Tabela 3 - Tabela-síntese referente à pergunta sobre os elementos que facilitaram a implantação da proposta curricular

| SÍNTESE DAS RESPOSTAS | % | CATEGORIAS |
|---|------|-----------------------------------|
| reuniões para formação | 21 | Formação continuada |
| estudos em pequenos grupos | 8 | |
| acompanhamento da coordenação pedagógica | 7,8 | |
| debates | 5,9 | |
| avaliação permanente | 2,6 | |
| confeção da documentação pedagógica | 2,6 | |
| alinhamento teórico vindo dos estudos | 2,6 | |
| utilização e leitura da ferramenta mediadora | 2,6 | |
| investigação sobre o cotidiano | 2,6 | |
| estudos sobre o currículo | 2,6 | |
| construção coletiva da proposta curricular | 15,7 | Participação dos sujeitos |
| escuta das vozes das crianças no currículo | 2,6 | |
| estrutura física adequada para a proposta | 7,8 | Gestão e organização do cotidiano |
| apoio dos gestores à implantação | 2,6 | |
| autonomia oportunizada aos educadores | 2,6 | |
| crença na transformação social a partir das contribuições da educação | 5,2 | Envolvimento pessoal |
| coerência das concepções de criança e de educação infantil | 2,6 | |
| criatividade dos educadores | 2,6 | |

Os educadores apontaram a importância da formação continuada como facilitadora da implantação do currículo em 58,3 % das respostas e colocaram em

relevo o ato de refletir sobre o cotidiano nas reuniões, nos pequenos grupos de estudo e nos debates. A formação continuada auxiliou o alinhamento teórico do grupo e ajudou a entender o currículo, aproximando concepções e realizando a avaliação permanente, conforme argumenta o educador 5:

A formação contínua com o corpo docente foi fundamental à implantação do currículo; pensar, refletir e conhecer o seu conceito foram formas de nos aproximar de algo que viveríamos em nosso cotidiano, nas nossas práticas. A participação no processo de sua construção (discutíamos, em nosso grupo de educadoras, as discussões, reflexões e escritas que um grupo menor – os autores – faziam para a construção de nosso currículo) fez com que o currículo tivesse sentido para nós. Percebemos que o currículo é coerente com a concepção de criança, de educação infantil e de mundo que temos em nosso grupo. Esse fato foi facilitador para sua implantação. Portanto, os elementos fundamentais foram a formação, que nos nutriu no sentido de sabermos o que era e como utilizá-lo em nosso cotidiano; conhecer a construção do currículo e considerá-lo coerente às nossas concepções também foram fatores fundamentais.

Este depoimento apresenta uma característica fundamental para a formação continuada atender às necessidades dos educadores, que é a relação constante com o cotidiano, conforme apontou Felício (2008, p. 40). Os assuntos da formação emergiram dos problemas reais, vividos pelos educadores em seu dia a dia. A formação aconteceu na horizontalidade e as vozes dos educadores tiveram eco nesses momentos, dando sentido ao currículo e aproximando concepções individuais com as coletivas, na “construção de saber *inter pares*” (ROLDÃO, 2007, p.102).

Percebe-se que, na metodologia utilizada para a formação continuada, houve articulação das concepções teóricas com as crenças e os valores dos educadores, conforme apontou Oliveira-Formosinho (2007, p. 27).

A coordenação pedagógica, segundo dados da pesquisa, exerceu papel de facilitadora do processo de formação e acompanhamento. O educador 1 apontou esse profissional como alguém para trocar experiências com os educadores nas “constantes reuniões”. O coordenador pedagógico, nesse processo, foi aquele que proporcionou a dimensão do encontro e do diálogo (CARABETTA JUNIOR e CURY, 2007) entre os saberes dos educadores, as práticas e as teorias. Os educadores destacaram, ainda,

que a construção da documentação pedagógica auxiliou a ampliação do olhar dos educadores, conforme aponta o educador 4:

Um elemento forte e marcante desse processo foi a formação continuada que facilitou o entendimento da proposta do currículo em movimento concomitante ao processo do grupo na participação da construção dele; o segundo elemento que me chamou a atenção na facilitação da proposta foi a de avaliação e documentação pedagógica que possibilitaram uma visão ampla e externa de como estava acontecendo esta implantação.

Três elementos se relacionam nesse depoimento: a formação profissional continuada, a documentação pedagógica e a avaliação. Apresentaram-se como instrumentos complementares que subsidiaram as práticas. A documentação pedagógica cumpriu o papel de registrar o processo, porém, na perspectiva da reflexão sobre a ação, conforme o pensamento de Schön (2000). Com essa intenção, a documentação utilizada nas reuniões de formação tornou-se fonte de pesquisa e de avaliação da prática, de uma “maneira muito rigorosa, metódica e democrática” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p.194).

A participação dos sujeitos, ou seja, crianças e educadores, foi apontada em 18,3% das respostas sobre elementos facilitadores da implantação. As formas de participação que apareceram nas respostas foram a escuta das crianças no cotidiano, subsidiando os planejamentos, e a construção coletiva da proposta curricular, garantindo a escuta dos educadores no currículo. Os educadores apontaram na pesquisa que as vozes das crianças e as culturas infantis foram escutadas para a construção do currículo. Escutar a criança é um dos princípios da pedagogia da infância (ROCHA, 1999; BARBOSA, 2000; FARIA, 2002). Por se tratar de bebês e crianças bem pequenas, a escuta exigiu dos educadores muita sensibilidade, observação e percepção aguçadas pelos múltiplos sinais manifestados pela criança.

O educador 9 afirmou que a facilitação da implantação se deu devido à “participação das educadoras na construção do currículo, tornando-o significativo e contextualizado com concepções, reflexões e estudos”, o que situa muito bem o pensamento de Moreira (1991) sobre a responsabilização “derivada do fato de nos reconhecermos como autores de nossos próprios discursos”. A participação de todos

nas discussões, elaborações e avaliação do processo de implantação do currículo deu ao grupo o sentimento de autoria e de responsabilidade.

Alguns educadores afirmaram que o envolvimento pessoal foi um dos elementos facilitadores da implantação do currículo. Em 10,4% das respostas, constatou-se esse elemento. O educador 6 definiu envolvimento pessoal como “todos estarem com a mesma proposta de trabalho [...] e um mesmo propósito”. Sua definição foi complementada pelo educador 2 quando afirmou que se envolver é “acreditar em uma educação transformadora, acreditar em uma mudança na visão de educação infantil”.

O educador 3 apontou como elemento facilitador o fato de algumas pessoas do grupo de educadores estarem abertas para mudanças. O depoimento apontou que não foi unânime a adesão e que alguns do grupo contribuíram mais que outros no processo da implantação do currículo.

O educador 13 apontou que o entendimento do currículo ampliou a criatividade do grupo, dizendo que:

Facilitou no sentido de ver no currículo um marco direcionador que ajuda o educador no processo e na proposta de ensinar e aprender com os educandos, ou seja, serviu como facilitador da construção dos projetos pedagógicos, fomentando nossa criatividade.

A criatividade faz parte da dimensão da estética, do viver imaginativo, da brincadeira. É a forma com que as crianças inauguram o mundo, portanto é uma das dimensões fundamentais do educador e fomentá-la nos momentos de formação parece ser bastante relevante.

A estrutura física foi apontada em 7,8% das respostas. No capítulo 2 desta pesquisa, percebe-se a importância dada aos detalhes do espaço físico do Centro Social Marista Itaquera. O projeto arquitetônico, que contou com uma equipe de arquitetos e pedagogos, favorecendo a criação de um espaço interativo, multifuncional, iluminado e ventilado, foi aprimorado com a posterior adaptação à faixa etária até três anos. O espaço ganhou novos elementos que contribuíram para expressar a concepção educativa (DAYRELL apud FARIA, 1999a) e facilitaram a implantação do currículo.

A gestão e a organização do cotidiano foram apontadas em 5,2 % das respostas, com destaque para a autonomia oferecida aos educadores pela equipe gestora. Pode-se afirmar que a demonstração do compromisso ético dos educadores (FREIRE, 1996)

e a responsabilidade com o trabalho geram a autonomia. Porém, depende da abertura dos gestores para a “ação construtiva conjunta de seus componentes” (LUCK,1996), promovendo a participação e o envolvimento de todos.

Eixo 2. Elementos dificultadores da implantação do currículo

Os elementos apontados como dificultadores da implantação do currículo, segundo os educadores, sugeriram cuidado especial com a gestão e organização do cotidiano.

A formação profissional continuada apareceu como dificultadora, e precisa ser discutida enquanto categoria contraditória, já que ela também é apontada como a maior facilitadora da implantação. Outros elementos se referem ao envolvimento pessoal, categoria que aparece também no item de elementos facilitadores, conforme Tabela 4.

Tabela 4 - Tabela-síntese referente à pergunta sobre os elementos que dificultaram a implantação da proposta curricular

| SÍNTESE DAS RESPOSTAS | % | CATEGORIAS |
|---|-----|-----------------------------------|
| número de educandos por educador | 9 | Gestão e organização do cotidiano |
| falta de tempo para estudo | 4,5 | |
| rotatividade dos educadores | 4,5 | |
| falta de educadores | 9 | |
| pouco tempo com a coordenação pedagógica | 4,5 | |
| falta de experiência de alguns educadores | 4,5 | Formação continuada |
| falta de conhecimento sobre a criança | 4,5 | |
| dificuldade de interpretar a ferramenta mediadora | 9 | |
| falta de conhecimento sobre o currículo | 4,5 | |
| adaptação à faixa etária dos educandos até três anos | 4,5 | |
| medo de mudança | 10 | Envolvimento pessoal |
| concepções anteriores de alguns educadores divergentes à proposta | 4,5 | |
| não houve dificuldades | 27 | Não houve dificuldades |

A gestão e a organização do cotidiano apareceram em 31,5% das respostas, principalmente em relação ao tempo com a coordenação pedagógica e para planejamento. A falta de tempo é um dificultador porque pode comprometer os acordos coletivos feitos nas reuniões de formação, o planejamento das atividades e a

documentação pedagógica. Os educadores apontaram as faltas como empecilhos da organização do tempo. É uma sinalização que mereceria olhar diferenciado para entender os motivos que fizeram os educadores faltarem. No quadro de funcionários há três educadores volantes, porém, isso não significa que estejam desocupados quando não há faltas. O apoio a quem está em sala nos momentos de banho e troca de fraldas, a organização dos espaços e materiais, o apoio à coordenação pedagógica na cobertura de horários de planejamentos preenchem a rotina desses profissionais. No caso de faltas, essas atividades serão comprometidas.

Alguns educadores apontaram que o número de crianças para cada adulto era excessiva, o que exigiu “uma rígida organização do tempo” (educador 2). A situação também se complicava quando havia faltas, conforme afirmou o educador 4:

O número tantas vezes excessivo de crianças nas salas e a ausência dos educadores em alguns dias da semana provocam um desgaste no trabalho que deixa de ser implantado como deveria e dizem respeito a aspectos muitas vezes administrativos, mas que interferem diretamente.

As faltas comprometeram o tempo para estudos, agravada pela “falta de conhecimento sobre currículo pela maioria do grupo” (educador 14). Essa constatação justificou o porquê de alguns deles solicitarem mais momentos com a coordenação pedagógica, já que, conforme citado anteriormente, esse agente poderia significar o apoio na solução dos problemas.

A rotatividade dos educadores⁴⁵ foi “um fator que dificultou a implantação, pois os que chegavam depois não tinham participado de partes do processo” (educador 5). Sabe-se que os profissionais de educação infantil precisam ser mais valorizados em nosso país. Por ser uma profissão que exige esforço físico e intelectual, a baixa remuneração, tantas vezes, pode ser um fator que aumenta a rotatividade. Uma das possibilidades que mereceria ser investigada na instituição pesquisada é a hipótese de haver sobrecarga de trabalho, já que, além do que é exigido pela faixa etária, há demandas institucionais para produções escritas, leituras, participação em comitês e grupos de estudo. É evidente que esses elementos agregam valor à profissão, porém, com faltas excessivas de educadores e rotatividade, tais elementos podem se

⁴⁵ Não foram obtidas informações sobre os motivos da rotatividade dos profissionais naquele local.

transformar em sobrecarga, na medida em que, quando há desligamento de um profissional, sua substituição demora, devido ao processo seletivo que conta com dinâmica de grupo, entrevista e prova escrita, além dos exames médicos e tais procedimentos não ocorrem na mesma semana.

A formação profissional continuada aparece como elemento dificultador em 27% das respostas. É uma categoria contraditória, pois aparece também como facilitadora da implantação. O que se percebe a partir das respostas é que alguns conteúdos precisariam ser abordados com maior profundidade nas reuniões de formação. Os educadores contavam com esse fórum para suavizar suas inquietações e dúvidas. Alguns deles apontaram dificuldades no conhecimento sobre o currículo e sobre a criança de até três anos. Anteriormente a 2007, com a faixa etária de até 7 anos, talvez não se percebesse a especificidade dos bebês e crianças bem pequenas. Porém, com a alteração da faixa etária, ampliou-se o olhar para os pequenos e percebeu-se a complexidade em entender crianças de um, dois, três anos e oportunizar a elas o que Vygotski (1991) chamou de situações sociais de aprendizagem.

Apresentaram também dificuldades em resolver questões como a boa mediação educativa, garantindo a indissociabilidade do cuidar e educar, nos momentos de troca de fraldas, banho ou alimentação, quando a proporção pode ser de oito a doze crianças por adulto. A tendência desses momentos é que o educador atenda em série as crianças e não consiga dar a atenção individualizada que elas precisam.

Anunciaram ainda dificuldades de entendimento do vocabulário da ferramenta mediadora do currículo, a publicação do *Projeto Marista para a Educação Infantil*. Como esse material foi concebido na coletividade, mas sistematizado por um grupo de pessoas, percebe-se que a linguagem utilizada na escrita foi um elemento complicador, por utilizar um vocabulário de difícil compreensão.

O envolvimento pessoal dos educadores surgiu em 14,5% das respostas, já que a “dificuldade de se libertar do que era feito sempre, para abrir espaço ao novo e o medo de mudança”, conforme escreve o educador 1, poderia comprometer a implantação do currículo. Alguns utilizaram a terminologia “saberes cristalizados” ao se referir a esse aspecto. A formação continuada, apesar de ser a força na implantação do currículo, parece não ter dado conta de todas as questões que dizem respeito à

adesão, ao envolvimento e ao comprometimento individual. Pode ser que a rotatividade aumentou essa dificuldade, já que, como escreveu o educador 5, “os que chegavam depois, não tinham participado de partes do processo”. O educador 2 aponta que o fato de “a maioria dos educadores serem novos na instituição, estavam assimilando a proposta e vieram de instituições com concepções diferentes” também criou dificuldades.

Um dado interessante a ser apresentado é que quatro educadores não responderam sobre dificuldades na implantação do currículo e um disse não haver dificuldades, totalizando 27% das respostas. Pode ser que realmente para essas pessoas não houve dificuldades, ou pode ser ainda que os elementos facilitadores foram tão fortes, e os resultados tão visíveis, que as dificuldades não mereceram destaque em seus questionários. Como os pesquisados não seriam identificados na pesquisa, não me parece que teriam receio em colocar alguma dificuldade que viesse a comprometer sua relação empregatícia.

Eixo 3. Principais desafios da implantação do currículo

Na questão sobre os principais desafios da implantação do currículo, alguns elementos da Tabela 4 se repetiram na Tabela 5, como a rotatividade de educadores, a dificuldade no entendimento da linguagem da ferramenta mediadora (educadores 5,6 e 12) e a adequação da faixa etária de até três anos.

Outro elemento apontado por alguns educadores como desafio da implantação do currículo foi o alinhamento de concepções. É interessante ressaltar que este elemento apareceu anteriormente como facilitador advindo da formação continuada. Percebe-se que o mesmo elemento facilitou e dificultou, já que dentro do grupo existiam concepções divergentes sobre educação infantil.

Outros elementos apareceram como desafios, conforme apresentados na Tabela 5, organizados nas categorias: formação continuada, participação dos sujeitos, envolvimento pessoal, gestão e organização do cotidiano, analisados a seguir.

Tabela 5 - Tabela-síntese referente à pergunta sobre os principais desafios da implantação

| SÍNTESE DAS RESPOSTAS | % | CATEGORIAS |
|--|------|-----------------------------------|
| alinhamento de concepções dos educadores | 12,9 | Formação continuada |
| entender a linguagem utilizada na ferramenta mediadora | 12,9 | |
| adequar a proposta à faixa etária | 8,6 | |
| não seguir modelos | 8,6 | |
| planejamento coerente com as concepções | 12,9 | |
| mudar o olhar das famílias sobre educação infantil | 4,3 | Participação dos sujeitos |
| participação dos educadores na construção curricular | 4,3 | |
| a criança como protagonista | 9,7 | |
| romper com concepções antigas | 8,6 | Envolvimento pessoal |
| rotatividade dos educadores | 4,3 | Gestão e organização do cotidiano |
| não houve | 12,9 | Não houve desafios |

A Tabela 5 demonstra que, em relação aos desafios enfrentados na implantação do currículo, a formação continuada teve concentração de 55,9% das respostas dos educadores. A necessidade em entender e planejar atividades para crianças de até três anos de idade foi um dos desafios relativos a essa categoria. Conforme o depoimento do educador 2, “adequar a proposta à faixa etária de zero a três, ter sensibilidade para ouvi-los e identificar seus interesses” foi preocupante. O educador 3 complementou esse pensamento quando apontou como maior desafio “fazer atividades que não tínhamos modelos como parâmetro”. Possivelmente, a formação continuada poderia ter aprofundado os estudos sobre as formas que bebês e crianças bem pequenas aprendem, como as múltiplas linguagens (MEC/SEB, 2009c) e o brincar (CORSARO, 1986, 2002; MEIRELLES, 2009).

Para o educador 9, “a inovação para o pensar a educação infantil dispondo-se de valores, intenções, objetivos e escolhas, descartando maneiras prescritivas de pensar o currículo”, também foi desafiadora.

A participação dos sujeitos aparece em 18,3% das respostas ao questionamento sobre os desafios. Os educadores apontaram como desafiador mudar o olhar das famílias em relação à educação infantil, garantir a participação dos educadores na construção curricular e, principalmente, promover a participação das crianças.

A participação das famílias foi promovida por meio de muitas estratégias no Centro Social Marista Itaquera. Além dos projetos desenvolvidos para apoiá-las em sua situação socioeconômica, discutiu-se com elas o aprendizado da criança, por meio da democratização da documentação pedagógica e das reuniões entre os educadores e as famílias. Porém, isso não garantiu que a aproximação com as famílias fosse resolvida, apesar do aparente esforço. Outro fato importante a ser ressaltado é que a família e os educadores partilham a responsabilidade na educação da criança. Isso é facilitado se houver entre eles a comunicação tranquila e a relação de parceria. Porém, alguns educadores apontaram que é um desafio fazer com que a família entenda o papel da educação infantil, que não é de guarda, nem de cuidado meramente físico.

Sabemos que a maioria dos familiares trabalha e isso compromete o tempo para participar de reuniões. É preciso tempo para ocorrer o diálogo. Há ainda a insegurança gerada por mães de filhos bem pequenos, ao deixá-los com outro adulto em ambiente desconhecido e coletivo. Esses elementos, se não contarem com a flexibilidade e abertura por parte dos educadores e da equipe gestora para acolher as famílias, podem causar resistência e incompreensão.

Além da participação das famílias, a escuta da criança também compôs a categoria da participação dos sujeitos no eixo dos principais desafios. Entender a criança pequena e aprender a escutá-la foi um desafio para os educadores. Nesse aspecto, ressalta-se a importância de aprimorar os estudos em relação ao bebê e à criança muito pequena, porque, para acreditar de fato na criança como capaz, protagonista, criativa, produtora de cultura é preciso romper com concepções que, apesar de não estarem mais nos discursos, podem se revelar nas práticas. Nesse sentido, é importante problematizar o cotidiano a partir do tripé “ações, teorias e crenças” (Oliveira-Formosinho, 2007), para desfazer concepções de criança que não condizem com as intenções da educação infantil. É um movimento difícil e lento, por isso desafiador.

O envolvimento pessoal apareceu em 4,3% das respostas, em relação ao rompimento com concepções antigas e abertura ao novo, conforme aponta o educador 4:

Toda proposta que se pretende implantar conta com a necessidade de alinhar concepções das pessoas que irão concretizá-las iniciando assim

um grande processo de construção coletiva e que me pareceu ser o maior desafio. Em âmbito geral, na implantação do currículo, esse momento representou um grande desafio inicial que logo foi superado. Num âmbito específico aconteceram os desafios diários que vão desde as questões administrativas até os planejamentos que necessitavam ser coerentes com as concepções.

As questões administrativas não apareceram somente nesta resposta. Os educadores apontaram a rotatividade dos profissionais como um elemento desafiador da implantação do currículo, em 4,3% das respostas. Esse aspecto apareceu também como dificultador, conforme explicitado acima.

12,9% não responderam a essa questão ou disseram que não houve desafio.

Eixo 4. Procedimentos utilizados na implantação do currículo

Ao serem questionados sobre os principais procedimentos utilizados na implantação do currículo, os educadores apontaram informações que foram classificadas em quatro categorias já citadas nas outras questões: formação continuada, participação dos sujeitos, envolvimento pessoal, gestão e organização do cotidiano. Como essas categorias se repetiram nas questões sobre elementos facilitadores e dificultadores da implantação do currículo, provavelmente, em algum momento do processo, houve a intenção em dar respostas aos elementos dificultadores e desafiadores, como se observa na Tabela 6.

Tabela 6 - Tabela-síntese referente à pergunta sobre os procedimentos utilizados para a implantação

| SÍNTESE DAS RESPOSTAS | % | CATEGORIAS |
|--|------|-----------------------------------|
| reuniões para a formação dos educadores | 20 | Formação continuada |
| escrita de um currículo flexível | 2,2 | |
| construção do currículo no processo | 2,2 | |
| estudos da ferramenta mediadora | 6,6 | |
| reuniões com a coordenadora pedagógica | 4,4 | |
| desenvolvimento de projetos coletivos | 2,2 | |
| disponibilização de livros sobre educação infantil | 18 | |
| grupos de estudo | 15,8 | |
| confeção da documentação pedagógica | 2,2 | |
| participação em formações externas | 2,2 | |
| debates | 4,4 | |
| realização de seminários | 2,2 | |
| estudo de pesquisas recentes sobre educação infantil | 2,2 | |
| trabalho com as famílias | 6,6 | Participação dos sujeitos |
| realização da autoavaliação | 4,4 | Envolvimento pessoal |
| planejamento das atividades com autonomia | 2,2 | Gestão e organização do cotidiano |
| diagnóstico do público atendido | 2,2 | |

Percebe-se que os procedimentos para promover a formação continuada predominaram na implantação do currículo, com 84,6% de citações nas respostas. Os educadores apontaram uma diversidade de estratégias, conforme a primeira coluna da tabela, as quais problematizaram o cotidiano (FREIRE, 1983; 2001) e, provavelmente, significaram, dando novo sentido às práticas (ENTEL, 1988; GIROUX, 1981; MOREIRA e BARROS, 1992). Percebe-se isso ao longo das respostas dos educadores a essa questão (Apêndice B), onde muitos quantificaram a periodicidade das reuniões de formação profissional continuada.

A variedade de estratégias citadas nos questionários, como leituras, apresentações de projetos, participações em seminários, grupos de estudos, reuniões, debates e a confecção da documentação pedagógica, demonstrou a preocupação e a valorização da formação continuada pelo grupo de educadores. Esse sentimento, vindo deles, pode gerar a responsabilização coletiva pela formação, já que, quando depositada apenas no coordenador pedagógico, corre o risco de haver a personalização do que é, por essência, coletivo. Interessante seria promover o que OLIVEIRA-FORMOSINHO (2007) chamou de “pedagogia da participação”.

Outro procedimento apontado em 6,6% das respostas foi o acompanhamento realizado com as famílias. Considerando o apontado na análise do eixo 3, tais procedimentos não foram suficientes para aproximar a família do Centro Social. A formação continuada poderia auxiliar nessa questão, para preparar os educadores, já que a equipe contou com profissionais multidisciplinares. Porém, sabe-se das dificuldades encontradas pelas famílias contemporâneas para garantirem a sua participação no Centro Social.

A gestão e organização do cotidiano apareceram em 4,4% das respostas, com ênfase na autonomia dos educadores ao implantar o currículo e na importância de se realizar um diagnóstico do público atendido.

Percebe-se a necessidade de ampliar os esforços nos procedimentos administrativos e de gestão do Centro Social nessa categoria, já que foi a que mais apresentou questões que dificultaram a implantação do currículo, conforme Tabela 4.

Nas respostas não apareceram procedimentos administrativos para resolver a falta de tempo para planejamento, a rotatividade, as insatisfações por causa das faltas que ocasionaram número excessivo de educandos por educador.

O envolvimento pessoal também apareceu em 4,4% das respostas. Esta categoria apareceu anteriormente como elemento dificultador, conforme Tabela 4, porém está diretamente relacionada à formação continuada dos educadores, que é o procedimento que mais teve destaque nas respostas.

Eixo 5. Fatores de resistência na implantação do currículo

Ao serem questionados sobre fatores de resistência na implantação do currículo, alguns elementos se repetiram nas respostas dos educadores. Percebe-se que, na medida em que alguns elementos dificultadores não eram resolvidos, transformaram-se em fatores de resistência ao currículo. Todavia, 47,7% do grupo não respondeu ou disse não haver fator de resistência, conforme Tabela 7:

Tabela 7 - Tabela-síntese referente à pergunta sobre os fatores de resistência à implantação

| SÍNTESE DAS RESPOSTAS | % | CATEGORIAS |
|--|------|-----------------------------------|
| adequar o currículo para a faixa etária até três anos | 5,8 | Formação continuada |
| alinhar as concepções de todos | 5,8 | |
| compreender a ferramenta mediadora | 5,8 | |
| falta de conhecimento sobre educação infantil | 5,8 | |
| educadores resistem ao novo devido a saberes cristalizados | 11,7 | Envolvimento pessoal |
| falta de compromisso de alguns educadores | 5,8 | |
| quantidade excessiva de criança por educador | 5,8 | Gestão e organização do cotidiano |
| falta de tempo para planejamento | 5,8 | |
| não houve | 47,7 | Não houve resistência |

Quando questionados sobre os fatores de resistência, os educadores destacaram 23,2% de elementos que se relacionam à formação continuada. Apontaram a necessidade de adequação do currículo para a faixa etária das crianças, as concepções divergentes entre os educadores, a falta de compreensão da ferramenta mediadora e a falta de conhecimento sobre a educação infantil como elementos de resistência à implantação do currículo. O educador 15 definiu resistência como “falta de conhecimento epistemológico” e o educador 4 escreveu que

[...] a resistência inicial diz respeito à concepção de homem, mundo e sociedade que cada educador traz consigo e no processo de desconstrução dessas concepções os fatores de resistência vêm dos próprios educadores que precisam passar pelo “fogo” [...], até que o grupo passe a pretender chegar ao mesmo destino com o trabalho.

Os saberes cristalizados, ou seja, saberes anteriormente construídos em cada educador, e que dificultam a abertura a novas concepções, também foram citados como resistência à receptividade do novo currículo. O educador 3 fez a seguinte interpretação em relação aos fatores de resistência:

Acredito que não teve um fator de resistência, tiveram pessoas que não aderiram ao processo ao mesmo tempo em que as outras, pela falta de empenho, de envolvimento ou estudo, talvez, e os resultados pareciam superficiais.

A falta de compromisso de alguns educadores foi lembrada, totalizando 17,5% das respostas que apontam o envolvimento pessoal como fator de resistência. A gestão

e organização do cotidiano apareceram em 11,6% das respostas, em relação à quantidade excessiva de educandos por educador e a falta de tempo para planejamento.

Eixo 6. Principais resultados da implantação do currículo

A questão sobre os principais resultados da implantação do currículo foi a que mais apresentou respostas dos educadores (ver Apêndice B).

A pesquisa demonstrou, conforme as análises anteriores, que a implantação de um currículo enfrenta desafios, dificuldades e resistências. Na educação infantil, por se tratar de bebês e crianças muito pequenas, num contexto característico da periferia de uma grande cidade, esses elementos podem ampliar e comprometer a implantação curricular.

Tabela 8 - Tabela-síntese referente à pergunta sobre os principais resultados da implantação do currículo

| SÍNTESE DAS RESPOSTAS | % | CATEGORIAS |
|---|----|--|
| escuta do currículo emergente das crianças | 4 | Produção de conhecimento teórico-metodológico para a educação infantil |
| escrita do currículo no processo | 6 | |
| referência para outras instituições | 4 | |
| fortalecimento da proposta marista para educação infantil | 4 | |
| adequação do espaço físico para a faixa etária até 3 anos | 2 | |
| utilização de projetos no trabalho pedagógico | 2 | |
| utilização de múltiplas linguagens no trabalho pedagógico | 4 | |
| construção participativa do currículo | 6 | |
| sistematização do cotidiano | 6 | |
| compromisso dos educadores com a educação infantil | 2 | Qualificação dos profissionais |
| maior criticidade dos educadores | 2 | |
| prática coerente com a teoria | 8 | |
| comprometimento da equipe | 2 | |
| ascensão na carreira profissional dos educadores | 4 | |
| qualificação dos educadores | 10 | |
| concepções fundamentadas em estudos | 6 | Educação de qualidade para as crianças |
| aprendizagem das crianças | 10 | |
| educandos sujeitos de sua história | 8 | |
| educandos produtores de cultura | 2 | Responsabilidade partilhada na educação da criança |
| reconhecimento e participação das famílias | 8 | |

Os resultados apresentados na Tabela 8 demonstraram que, considerando todos os fatores limitantes e complicadores, houve resultados visíveis à ótica desses educadores. Todos terão destaque nesta pesquisa, elencados nas seguintes categorias: produção de conhecimento teórico-metodológico para a educação infantil, qualificação dos profissionais, educação de qualidade para as crianças e responsabilidade partilhada na educação da criança.

Neste estudo, consideram-se resultados da implantação os benefícios produzidos pelo currículo implantado, verificados no âmbito da aprendizagem das crianças, e, ainda, nos âmbitos da família, dos educadores e das instâncias externas ao Centro Social.

Os resultados da implantação do currículo se fizeram sentir em diversas dimensões, envolvendo uma gama de agentes, segundo os depoimentos dos educadores.

A questão sobre os principais resultados dessa implantação foi a que mais apresentou respostas dos educadores. Para o educador 4, “os resultados passaram por situações que envolveram desde as pequenas alegrias diárias que foram bem celebradas pelo grupo até as mudanças nas atitudes das crianças, famílias e educadores”. Com esse depoimento, entende-se a diversidade de elementos apontados pelos educadores, já que consideraram como resultados pequenas conquistas, observadas inclusive nas situações obstaculizantes.

38% deles apontaram a produção de conhecimento teórico-metodológico para a educação infantil como um grande resultado da implantação. Constatam-se a documentação escrita, as metodologias criadas, a organização do espaço e do tempo, as formas com que o grupo organizou a gestão, tudo isso tornou-se produção de conhecimento para o grupo e para outras instituições, conforme apontou o educador 2.

Para o educador 1, foi possível “compartilhar com educadores de outras instituições o compromisso com a proposta e os desafios de boas práticas”.

O educador 4 afirmou que “a construção de um currículo participativo propiciou ao grupo um processo de apropriação da proposta, chegando a ponto de uma imensa parte do grupo afinar falas, práticas e concepções, o que conseqüentemente influi no

trabalho direto com as crianças”. Percebe-se, neste depoimento, o que Roldão (2007) chamou de “um saber profissional mais analítico”.

A sistematização do currículo e o investimento na formação profissional continuada tiveram grande contribuição para esse resultado, ou seja, a implantação de um currículo participativo, porque as respostas demonstram sentimento de apropriação e adesão dos educadores à proposta dessa nova implantação curricular.

Ainda no que tange os resultados dessa implantação, concluiu-se sobre a importância da adequação do espaço físico para crianças até três anos de idade, o trabalho com projetos e com múltiplas linguagens também apareceram como produção de conhecimento. Provavelmente isso ocorreu devido ao fato de esses educadores terem que encontrar caminhos para solucionar os desafios apresentados no atendimento a bebês e crianças muito pequenas. Quando houve a mudança do atendimento para até três anos, o espaço teve que ser revisto, o que exigiu estudo específico.

A busca por novos caminhos também aconteceu nos planejamentos de atividades para as crianças. Esses saberes, colocados em prática no cotidiano, descritos e analisados na documentação pedagógica, transformaram-se em produção de conhecimento e fonte de pesquisa para outros educadores, conforme o depoimento do educador 7:

Hoje, o currículo representa nosso trabalho; um instrumento de pesquisa e fonte de conhecimento, revelando nossas práticas, não só com nossos educandos, mas com as famílias, fortalecendo o vínculo e fundamentando as nossas concepções sobre infância e educação.

Percebeu-se aqui a concepção de um currículo vivo, coletivo, em movimento, e não um material produzido em gabinetes. Além desse aspecto do currículo, outro resultado apontado em 34% das respostas foi a qualificação dos profissionais. Nas respostas percebe-se referência à criticidade do grupo de educadores, o compromisso com a causa da educação infantil, a coerência da prática com a teoria, e até mesmo a ascensão na carreira, o que o educador 9 chamou de “formação consistente”. As citações abaixo confirmam esta afirmação:

A formação profissional continuada vem oferecendo aos educadores oportunidades de reflexão que buscam as práticas exigidas pela infância (educador 10).

Uma prática embasada na teoria, com resultados positivos para o grupo de educadores e educandos. O facilitador do que sempre buscamos aproximar teoria e prática, para ir ao encontro dos desejos de nossas meninas e meninos (educador 11).

Conhecimento técnico para aprofundar nossa práxis e então de maneira diferenciada colocar o que refletimos em prática nos momentos com nossos educandos e seus familiares (educador 12).

O principal resultado é de enxergar o grupo que construiu uma identidade única de educadores críticos, comprometidos e criativos, que têm uma ideia aprofundada de concepção de crianças e que contribui para o crescimento desta junto com os familiares e o grupo de apoio (educador 13).

Trabalhar um projeto em comum, onde todos saibam onde querem chegar e quais os caminhos que irão seguir; os resultados de aprendizagem das crianças aumentaram significativamente; a avaliação dos familiares em relação à aprendizagem das crianças e a todo o Centro Social melhorou bastante; o interesse dos educadores em estudar cada vez mais sobre o currículo, seus caminhos e a troca de experiências entre os locais que já trabalhavam com esta proposta; todos os espaços do Centro Social eram pensados antes de existirem, desde para quê? Por quê? Qual a intencionalidade? (educador 14).

A educação de qualidade para as crianças foi afirmada em 20% das respostas. O significado da educação de qualidade apareceu vinculado a uma concepção de criança sujeito de sua história, protagonista ou, ainda, “um cidadão capaz, uma criança produtora de cultura, que tem voz, que tem que ser respeitada como tal” (educador 3). A partir dessas afirmações, começa-se a confirmar a importância atribuída à pequena infância, à cultura que lhe é própria, e indica o reconhecimento das especificidades infantis, a formação de uma “pedagogia da infância” (ROCHA, 1999; BARBOSA, 2000; FARIA, 2002).

O educador 4 apontou que:

[...] os procedimentos de ensino e aprendizagem mudaram e as práticas mostraram cada vez mais significativas para as crianças. A felicidade não é possível de ser medida, mas os indicadores cotidianos de avaliação das crianças foram percebidos pelos educadores que cotidianamente se expressavam em registros, discussões, formações e até em conversas corriqueiras.

De acordo com o depoimento do educador 4, houve a preocupação em selecionar o “conjunto de práticas significantes” (MOREIRA e CANDAU, 2007) para a criança. Nesse depoimento, percebe-se ainda a manifestação da afetividade no processo de avaliação. A felicidade é subjetiva, mas é percebida pela sensibilidade do educador; é a manifestação da dimensão estética da docência (RIOS, 2002). Ao afirmar que “os indicadores cotidianos de avaliação das crianças foram percebidos”, o educador 4 trouxe ainda o elemento da reflexão na ação (SCHÖN, 2000).

A participação e valorização da família também apareceram em 8% das respostas. Para o educador 4, “os resultados no olhar da família em relação ao trabalho no Centro Social foram inquestionáveis, e que poderia ser avaliado segundo alguns indicadores de comportamento das famílias que constantemente avaliavam como importante e positivo o trabalho”. Pelo que se pode analisar, a aproximação com as famílias pode gerar a responsabilização compartilhada na educação da criança. Contudo, essa aproximação está intrinsecamente relacionada às concepções que a equipe da educação infantil têm sobre as famílias, livres de preconceitos ou modelos (PETZOLD, 1996). Nota-se a importância do desenvolvimento de projetos sociais voltados para a família, num contexto de vulnerabilidade social, pois essa intervenção transcende o apoio econômico para fortalecer vínculos entre a família, a criança e os educadores. No entanto, concluiu-se que o fortalecimento do vínculo entre escola e família ainda é incipiente na vivência dessa nova implantação. É ainda uma conquista a ser realizada por todos da comunidade que envolve as crianças nesse Centro Social. É ainda um desafio a sua plena implantação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar o processo de implantação de um currículo na Educação Infantil do Centro Social Marista Itaquera alguns elementos fundamentais se destacaram, ora como possibilitadores, ora como limitadores da sua implantação.

Foram considerados, nesta pesquisa, os vários componentes que constituem uma instituição de educação infantil. Envolvem sujeitos, estrutura, gestão, organização do cotidiano e os principais elementos da proposta educativa.

Como referencial para a pesquisa, foram utilizadas, prioritariamente, as orientações curriculares do MEC e do CNE, considerando as produções relevantes advindas desses órgãos para a educação infantil. Como complemento às orientações oficiais, utilizou-se o embasamento teórico de pesquisadores nacionais e internacionais que demonstram propriedade ao tratar de temas relacionados à criança e à pedagogia da infância, além dos críticos do currículo.

Entretanto, esses referenciais ficariam incompletos sem a contextualização da educação infantil brasileira, com ênfase no período pós LDB/1996, momento em que passou a ser a primeira etapa da educação básica.

Pesquisar a implantação do currículo na educação infantil ganha relevância, por ser uma área que está se organizando politicamente para, além de garantir o acesso, proporcionar educação de qualidade para as crianças. Nesse sentido, apesar de ser uma experiência localizada em apenas um centro social, esta pesquisa possibilitou colocar em relevo alguns elementos que acontecem e se relacionam na implantação de um currículo, que podem vir a ser comuns em outros locais.

Os resultados da pesquisa apontam a atenção especial para as dimensões da formação profissional continuada, da participação de todos os envolvidos com a educação infantil, da necessidade do investimento de recursos, do envolvimento e da escuta dos sujeitos para se implantar um currículo para a educação infantil de qualidade.

O propósito desta pesquisa foi relacionar os elementos teóricos com a prática do Centro Social Marista Itaquera, visando assinalar uma relação de fatores que emergem de uma implantação de currículo, além de integrar as diferentes perspectivas dos educadores, lembrando que, segundo Moro (2009), são esses agentes que possibilitam

a execução pedagógica do currículo no cotidiano. Os dados coletados nasceram a partir das seguintes questões:

1. Que elementos facilitaram a implantação da proposta curricular?
2. Que elementos dificultaram a implantação da proposta curricular?
3. Quais foram os principais desafios da implantação?
4. Quais procedimentos foram utilizados para a implantação?
5. Que elementos foram fatores de resistência à implantação?
6. Quais foram os principais resultados da implantação do currículo?

Verificou-se que, a partir da ótica dos educadores, algumas condições foram fundamentais para facilitar a implantação do currículo, tais como: reuniões, estudos em pequenos grupos, acompanhamento da coordenação pedagógica, debates, avaliação permanente, confecção da documentação pedagógica, alinhamento teórico vindo dos estudos, utilização e leitura da ferramenta mediadora e investigação sobre o cotidiano.

Esses elementos demonstraram a grande força da formação profissional continuada na implantação do currículo. Porém, a mesma categoria, ou seja, a formação profissional continuada apareceu como elemento desafiador e dificultador da implantação do currículo, apontando para a necessidade de aproximar os estudos com as necessidades do cotidiano da educação infantil, principalmente no que se relacionou à faixa etária, à participação da família, ao envolvimento de alguns educadores e ao entendimento da linguagem da ferramenta mediadora do currículo. Garcia (1999) apontou a importância da formação continuada preocupar-se com a “gênese do pensamento prático”. Percebe-se que, nesse caso, o planejamento de atividades para bebês e para crianças bem pequenas foi um dos elementos que mais desafiou os educadores.

A formação profissional continuada teve o maior destaque nesta pesquisa, porém esta pesquisa também assinalou que garanti-la exigiu, além de investimento financeiro, organização de tempo e espaço, preparo da equipe mediadora e continuidade. Nota-se que, ao ser interrompida, pode comprometer o trabalho do grupo.

Foram identificados também alguns pontos desafiadores em relação à gestão e à

organização do cotidiano escolar. Apesar da organização de fóruns específicos para tratar dos problemas coletivos, como comitês e reuniões, algumas questões dificultadoras com relação ao excesso de faltas dos educadores, a sua sobrecarga de trabalho, a rotatividade de educadores e a falta de tempo para planejamento não parecem ter sido tratadas nesses fóruns. Percebe-se que havia autonomia para a equipe solucionar problemas, mas havia também os limites, quando os elementos dificultadores se relacionavam a questões administrativas. Na relação de procedimentos utilizados na implantação do currículo, nota-se a pequena atenção oferecida a tais demandas.

A estrutura física do Centro Social mereceu destaque na constituição do que Moscheto e Chiquito (2007) chamaram de “um espaço para aprender”. A organização do espaço para a faixa etária facilitou a implantação do currículo e demonstrou que ele também educa, se intencionalmente planejado.

Ao mesmo tempo em que apareceu o elemento “envolvimento pessoal” na maioria das questões dificultadoras, percebeu-se um esforço para promover a participação e o envolvimento dos sujeitos, principalmente dos educadores no processo de implantação. Porém, o envolvimento de todos é um complicador, porque, se alguns sujeitos não acreditam na proposta, podem convencer os outros que ainda não a entenderam completamente a não aderirem. Há, contudo, que se ter cuidado para que atitudes de rejeição e resistência transformem-se em comprometimento e participação de todos.

Destacou-se, nesta pesquisa, a autoria dos educadores no currículo, o que reforçou a ideia da “triangulação praxiológica” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) na implantação. As reflexões sobre ações, teorias e crenças estão relacionadas ao processo formativo vivido pelo grupo.

A participação e escuta das crianças também tiveram destaque, reforçando que a educação infantil é “uma comunidade de agentes humanos”, conforme Dahlberg, Moss e Pence (2003). Ao mesmo tempo em que foi desafiador entender como escutar as crianças, os educadores apontaram que a escuta gerou aprendizagem de qualidade para as crianças e possibilitou seu protagonismo. Apesar de a escuta ser valorizada, não apareceu nas respostas uma das formas fundamentais da escuta, que é a

adequação de horários da rotina às necessidades das crianças.

Os resultados da implantação do currículo atingiram primeiramente os educadores, que produziram conhecimento para si e para o grupo, encontrando soluções na prática para desenvolver trabalhos com bebês e crianças muito pequenas (apesar de apontarem esse trabalho como um desafio). Os resultados advindos do processo de estudos, da prática e da documentação pedagógica extrapolaram os limites do Centro Social, atingindo outras instituições que ali buscaram referência. Esse resultado se deu devido ao grande investimento no tempo para a formação profissional continuada e na sistematização do currículo, refletindo diretamente na prática dos educadores, qualificando esses profissionais, tornando-os mais críticos e comprometidos com a educação infantil.

Em seguida, pôde-se observar que os resultados se deram no aprendizado da criança. Em se tratando de bebês e crianças bem pequenas, esses resultados são perceptíveis nas pequenas manifestações do dia a dia, escutados e percebidos pelos educadores e pelos familiares das crianças. Não apareceram nas respostas quais linguagens predominaram nesse aprendizado, mas percebe-se que a aprendizagem se deu devido à seleção de um “conjunto de práticas significantes” (MOREIRA e CANDAU, 2007).

A seleção de práticas pedagógicas significantes para crianças de até três anos de idade merece aprofundamento posteriormente, já que é assinalada pelos educadores a necessidade de aprimorar os estudos sobre práticas que valorizam as culturas infantis, o brincar, a oralidade, a exploração, a investigação, a criação e a representação, para essa faixa etária.

Posteriormente, observou-se como os resultados atingiram as famílias, na responsabilização partilhada da educação da criança. Este aspecto, tão importante, mereceria melhor empenho do grupo, para que o maior número de familiares se aproximasse da instituição. O histórico da participação das famílias na educação infantil na perspectiva do direito, e não da tutela, ainda é recente. A família, sendo a primeira mediadora entre o homem e a cultura (DESSEN e POLÔNIA, 2007; KREPPNER, 1992), precisa ocupar esse lugar na vida da criança também na escola. Como as crianças estão indo cada vez mais cedo para o ambiente escolar, a aproximação com a família

poderia possibilitar o respeito e a valorização da sua cultura. Nessa perspectiva, a educação infantil passaria a ser o local de encontro dos agentes que educam, promovem e protegem a criança.

Em suma, constatou-se a partir desta pesquisa a fundamental importância da existência de uma política de formação de recursos humanos num processo de implantação de um currículo. Acredita-se que, dessa forma, as respostas aos problemas cotidianos emergem do grupo, em uma atuação comprometida e consciente.

A educação infantil configura-se atualmente em assunto de grande importância, principalmente por tratar-se do atendimento educacional de uma faixa etária pertencente à maioria da população brasileira. Com uma história marcada por experiências compensatórias ou preparatórias para a etapa seguinte, a educação infantil vive atualmente a afirmação de sua identidade como primeira etapa da educação básica.

Apesar de estar longe ainda de garantir a universalização do acesso, a educação infantil vem afirmando-se por meio da profissionalização dos educadores e das pesquisas e experiências inovadoras que desvelam infâncias plurais, produtoras de cultura, vividas por crianças que demonstram condições para aprender, interagir e explorar o mundo, desde bem pequenas.

Entretanto, aqueles que são responsáveis pelo cuidar e educar esses pequenos, trazem para o cotidiano *saberes, querer e fazeres* que merecem alinhamento conceitual que fundamente e qualifique as ações com as crianças. São eles, os educadores, que podem, por meio da sua formação e da sua participação, encontrar as melhores respostas para o cotidiano da educação infantil, e, ainda, fazer as melhores perguntas que garantem a vida e o movimento do currículo. São os educadores, apoiados pelas instituições, que podem promover um currículo rico de possibilidades para a criança, que valorize o brincar, as suas expressões, a interação, a convivência com seus pares e familiares. Eis os motivos para se colocar toda força na formação profissional continuada e na promoção da participação dos educadores na construção e implantação de currículos, visando à superação de práticas tutelares, à produção de conhecimento e à instauração da educação infantil com a qualidade que todas as crianças têm direito.

Por fim, os dados deste estudo apontam a importância da realização de novas pesquisas para ampliar a compreensão sobre assuntos relacionados ao currículo para bebês e crianças bem pequenas, e, assim, subsidiar educadores para superarem limites e tomarem nas mãos as possibilidades concretas da construção de uma nova pedagogia para a infância.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. *O espaço escolar e suas marcas: o espaço escolar como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: D,P&A, 1998.

ANDRÉ, Marli E. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Trad. Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSOLINI, Filomena. E. P. *Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria*. Tese (Doutorado em Ciências) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP. Ribeirão Preto, 2003.

BARBOSA, Maria Carmem S. Fragmentos sobre a rotinização da educação infantil. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, 2000.

_____. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, Amandia Maria. A metodologia pertinente ao estudo da identidade de professores na prática da avaliação escolar. In: *Contra Pontos*, Itajaí/SC, ano 1, n.1, jan. / jun.2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 05 out.1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei Federal n. 9.394, de 26/12/1996.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente* - Lei Federal n. 8.069/90, Imprensa Oficial, CONDECA, 2000.

_____. Lei Federal 11.114 de 2005. Modifica o art. 6 da LDB incluindo a criança de seis anos de idade, no ensino fundamental.

_____. Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os art. 6, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*. Brasília, 17 maio 2005.

_____. Lei n. 11.274, 6 fev. 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*. Brasília, 7 fev. 2006.

BRASIL, CNE, SEB. Parecer n. 22/98. Aprovado em 17 dez. 1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: CNE/SEB 1998.

_____. Resolução n. 01/99. Aprovada em 7 abr.1999. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: CNE/SEB, 1999.

_____. Parecer n. 18/05. *Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental obrigatório*, em atendimento à Lei n. 11.114, de 16 maio 2005, que altera os art. 6, 32 e 87 da Lei n. 9.394/1996. Brasília: CNE/SEB, 2005.

BRASIL, CNE, CEB. Parecer n. 20/09. Aprovado em 11 nov. 2009. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: CNE/SEB, 2009.

_____. Resolução n. 5/09. Aprovada em 17 dez. 2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: CNE/CEB,2009.

BRASIL, MEC, COEDI. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

_____. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995.

_____. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998a, 2 v .

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3 v.

BRASIL, MEC, INEP. Estatísticas dos professores no Brasil. Brasília: MEC, INEP, 2003.

BRASIL. MEC, SEB. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

_____. *Indagações sobre currículo*. Brasília, 2006d.

_____. *Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: 2008.

_____. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*. Brasília: MEC/ SEB, 2009a.

_____. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/ SEB, 2009b.

BRASIL, MEC, SEB, DPE, COEDI. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/ SEB/DPE/COEDI, 2005.

_____. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (versão preliminar), Brasília: MEC/ SEB/DPE/COEDI, 2009.

BRASIL. MEC, SEB, UFRGS. *Relatório de pesquisa: contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos*. Brasília: MEC/ SEB/ UFRGS, 2009a.

_____. *Relatório de pesquisa: contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos*. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/ SEB/ UFRGS, 2009b.

BRASIL. MEC, SEB, UFRGS. *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/ SEB/ UFRGS, 2009c.

BRASIL. MEC, SEB, UFRGS. *Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil*. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEB/ UFRGS, 2009d.

CAMPOS, Maria Malta. Escola e participação popular. In: MADEIRA, Felícia Reicher; MELLO, Guiomar N. (Coord.). *Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. As lutas sociais e a educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, v. 79, 1991.

_____. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). *Encontros e Desencontros na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ROSEMBERG, Fúvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

CARABETTA JUNIOR, Valter; CURY, Maria Cristina F. S. A contribuição da coordenação pedagógica na escola de medicina. In: *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v.31, n.1, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01005022007000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jun. 2010.

CHIQUITO, Ricardo Santos; MOSCHETO, Marta (Org.). *Projeto Marista para a Educação Infantil*. São Paulo: FTD, v. 2, 2007. Coleção Currículo em Movimento.

CORSARO, Willian. *The sociology of childhood*. Califórnia: Pine Forge, 1997.

_____. A reprodução interpretativa do brincar ao “faz-de-conta” das crianças. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 17. Porto: CIEE; Edições Afrontamento, 2002.

_____; EDER, Donna. Children’s peer cultures. In: *Annual Review of Sociology*. Reino Unido: n. 16, p. 197-220, 1990.

CUNHA, Beatriz B. Brando; CARVALHO, Luciana F. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. In: ANPED. *CDROM 25 anos ANPED*. Caxambu, MG: 2002,

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

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. (Apresentação). In: *Educação e Sociedade*. Campinas: v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. In: Paidéia. Ribeirão Preto: v. 17, n. 36, abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X200> Acesso em: 02 jun. 2010.

ELKONIN, Daniil B. Característica general del desarrollo psíquico de nos niños. In: SMIRNOV, A.A. e cols. (Org.). *Psicología*. México: Editora Grijalbo, 1960.

ENTEL, Alicia. *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires: Mino y Dávila, 1988.

FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Org.). *A educação infantil pós - LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados; FE/UNICAMP São Carlos: Editora UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

_____. A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, v.20, n. 69, dez.1999.

_____. *Educação pré-escolar e cultura*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 2002.

FELÍCIO, Maria Helena dos Santos. *Currículo e emancipação: redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo de desfavelização*. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ama ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1995.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FUNDAÇÃO SEADE, SP. *Demográfico: mortalidade infantil no Estado em 2006*. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/mortinf/index.php?tip=2008>> Acesso em: 10 ago. 2009.

HADDAD, Lenira. Educação infantil no Brasil: refletindo sobre as dimensões do cuidado, educação e socialização da criança. *Anais da XXI reunião anual da ANPED*. Caxambu:1998.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary Issues in the sociological study of childhood*. London: The Falmer Press, 1990.

Garcia, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GIROUX, Henry. *Ideology, culture and process of schooling*. Lewes: Falmer Press, 1981.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOHN, Maria da Glória. *A força da periferia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

_____. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. Coleção Questões da Nossa Época. 2. ed. São Paulo: Cortez, v. 84, 2003.

GOULART, Angélica Moura. *Participação infantil: experiência de pesquisa realizada em organização social na zona oeste do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado profissionalizante em Bens Culturais) – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <<http://virtualbib.fgv.br/dspace/handle/10438/2615>>. Acesso em: 19 set. 2009.

HORN, Maria da Graça S. *Sons, cores, aromas e sabores: a construção do espaço na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

INEP. Apresenta o censo escolar. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 02 mar. 2010.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. *Theorizing childhod*. Oxford: Polity Press, 1998.

- KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. *Pedagogia(s) da infância*. Coleção Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- KREPPNER, Kurt. Developing in a developing context: rethinking the family's role for children development. In: Lucien T. Winegar & Jaan Valsiner (Orgs.). *Children's development within social context*. Hillsdale: Lawrence Elbaum Associates, 1992.
- KUHLMANN JR., Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LARA, Marcos R. *Avaliação Institucional. Em busca de um currículo crítico emancipatório em construção*. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.
- LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LOPES, Regina Pereira. *Pedagogia e emancipação humana*. São Paulo: Olho d'água, 2000.
- LUCK, Heloísa. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- MAKARENKO, Anton S. *Poema pedagógico*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. *Currículo, conhecimento e trabalho: uma trajetória e algumas reflexões*. Trabalho apresentado na 14 Reunião da ANPEd, São Paulo, 1991.
- _____. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. In: *Em Aberto*. Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun. 1993.
- _____. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 2006.
- _____; BARROS, Armando Martins. *A sociologia do currículo e a construção do conhecimento na escola: notas para discussão*. Trabalho apresentado na 15ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1992.
- _____; CANDAU, Vera M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- _____. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

- MOREIRA, Antonio F. B. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. *Currículo, cultura e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORO, Catarina de Souza. *Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. *Pedagogia(s) da infância*. Coleção Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PLANO DE AÇÃO DO CENTRO SOCIAL MARISTA ITAQUERA. São Paulo, 2009.
- PETZOLD, M. The psychological definition of "the family". In M. Cusinato (Org.). *Research on family: resources and needs across the world*. Milão: LED-Edizioni Universitarie, 1996.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PINTO, Manuel; SARMENTO, M. Jacinto. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- PINTO, Manuel. A Infância como construção social. In: Pinto, M. e Sarmento, M. J. (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROCHA, Eloisa. A. Candal. A pedagogia e a educação infantil. In: *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, v. 1, n. 16, 2001.
- _____. *A Pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. 49. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

- ROSEMBERG, Fúvia; CAMPOS, Maria Malta (Orgs.). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTÁN, Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências*. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1996.
- SANTOS GUERRA, Miguel A. *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Editorial Aljibe, 1994.
- SÃO PAULO (SP), SECRETARIA DO MENOR. *Creche, pré-escola*. Série Secretaria do Menor: 3 anos de experiência. São Paulo: A Secretaria, 1990.
- SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Portugal: Asa Editores, 2004.
- _____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira; Marin, 2007.
- SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 3, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jun. 2010.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objecto e do olhar. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.º 112, 2001.
- SOUSA, Celita M. P. *A Escola Cabana em Belém: a participação das profissionais no projeto político pedagógico da educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.
- SOUZA, Ângelo Ricardo. *Perfil da gestão escolar no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

SOUZA, Maria Cecília B. R. *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, n. 13, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. *La imaginación y el arte em la infancia*. In: Ensayo psicologico. Madri: Ediciones Akal, 1990.

_____. La psique, la consciencia, el inconsciente. *Obras Escogidas*. Madri: Visor, t. 1, 1991.

_____. *Obras Escogidas*. Madri: Visor, t. 4, 1996.

ANEXO 1

Localização geográfica de Itaquera - São Paulo / SP



Fonte: <http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.omelhordobairro.com.br/itaquera>

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCADORES

Nome:

Formação:

Tempo de experiência no Centro Social Marista Itaquera:

Sua colaboração com esta pesquisa é muito importante para investigarmos os elementos facilitadores e dificultadores da implantação do currículo. Portanto, peço para responder as seguintes perguntas:

7. Que elementos facilitaram a implantação da proposta curricular?
8. Que elementos dificultaram a implantação da proposta curricular?
9. Quais foram os principais desafios da implantação?
10. Quais procedimentos foram utilizados para a implantação?
11. Que elementos foram fatores de resistência à implantação?
12. Quais foram os principais resultados da implantação do currículo?

APÊNDICE B

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS EDUCADORES

1. Que elementos facilitaram a implantação do currículo?

1. Sua estrutura bem alicerçada durante a construção da proposta; preparar os educadores para desenvolver o trabalho; as constantes reuniões de troca de experiência entre educadores e assessor pedagógico.
2. As formações semanais; construção em conjunto da proposta pedagógica; acreditar em uma educação transformadora; eu acreditar em uma mudança na visão de Educação Infantil; estrutura oferecida pelo Centro Social.
3. Conhecimento e formação da assessora pedagógica; apoio da gestão (local); algumas pessoas do grupo de educadores abertas para mudanças; apoio e liberdade de criação da assessora pedagógica no trabalho com as crianças.
4. Durante a implantação da proposta tivemos diversos momentos que culminaram na efetivação da mesma. Um elemento forte e marcante desse processo foi a formação continuada que facilitou o entendimento da proposta do currículo em implantação concomitante ao processo do grupo na participação da construção dele; o segundo elemento que me chamou a atenção na facilitação da proposta foi a de avaliação e documentação pedagógica que possibilitaram uma visão ampla e externa de como estava acontecendo esta implantação.
5. A formação contínua com o corpo docente foi fundamental à implantação do currículo; pensar, refletir e conhecer o conceito foram formas de nos aproximar de algo que viveríamos em nosso cotidiano, nas nossas práticas; a participação no processo de construção (discutíamos em nosso grupo de educadoras, as discussões, reflexões e escritas que um grupo menor – os autores – faziam para a construção de nosso currículo) fez com que o currículo tivesse sentido para nós; Percebemos que o currículo é coerente com a concepção de criança, de educação infantil e mundo que temos em nosso grupo. Esse fato foi facilitador para implantação. Portanto os elementos fundamentais foram a formação, que nos nutriu no sentido de sabermos o que era e como utilizá-lo em nosso cotidiano, conhecer a construção do currículo e considerá-lo coerente às nossas concepções também foram fatores fundamentais.

6. Todos estarem com a mesma proposta de trabalho; o grupo tem um conhecimento e um mesmo propósito.
7. Acredito que a principal e mais importante contribuição para a implantação do currículo foram as formações e os grupos de estudo, realizados por nós (educadores), tendo como base o próprio currículo em movimento (publicação) sendo fonte de pesquisa.
8. Formação; debates; roda de conversa.
9. A participação das educadoras na construção do mesmo, tornando-se significativo e contextualizado com concepções, reflexões e estudos.
10. A importância desta implantação foi a facilitação e a identificação do estudo e dos desafios que fizeram parte da implantação.
11. Pesquisa sobre as práticas que já aconteciam no Centro Social; os momentos de estudo (formação de educadores); a partilha dos saberes e fazeres; as observações (escuta das crianças e educadores).
12. Estudos realizados em grupos e discussões das propostas em roda nos momentos de formação.
13. Facilitou no sentido de ver no currículo um marco direcionador que ajuda o educador no processo e na proposta de ensinar e aprender com os educandos, ou seja, serviu como facilitador da construção dos projetos pedagógicos, fomentando nossa criatividade.
14. A implantação da proposta de se trabalhar o currículo foi facilitada, por conta dos trabalhos feitos em grupos de estudo para que os educadores envolvidos no processo pudessem conhecer a proposta, a estrutura física do Centro Social, também proporcionou de forma muito positiva a implantação da proposta.
15. A formação da assessora como facilitadora e ou relato de experiência; aprendizados anteriores com a contribuição da equipe.

2. Que elementos dificultaram a implantação do currículo?

1. A dificuldade de se libertar do que era feito sempre, para abrir espaço ao novo; medo de mudança.

2. A maioria dos educadores serem novos na instituição, estavam assimilando a proposta e vieram de instituições com concepções diferentes; a alta per capita educando X educador, que exige uma rígida organização do tempo (o educador explicou se tratar do número de crianças por grupos); adequar à faixa etária.
3. Falta de horários sistematizados de estudos no início; falta de educadores; mais tempo da assessora pedagógica junto ao grupo de educadores; falta de conhecimento dos educadores sobre a criança.
4. Os elementos externos e inesperados da rotina foram fatores que dificultaram a implantação. O número tantas vezes excessivo de crianças nas salas e a ausência dos educadores em alguns dias da semana provocam um desgaste no trabalho que deixa de ser implantado como deveria e dizem respeito a aspectos muitas vezes administrativos, mas que interferem diretamente.
5. Houve nos anos de implantação, alguma rotatividade de educadoras. Considero esse um fator que dificultou a implantação, pois os que chegavam depois, não tinham participado de partes do processo.
6. Alguns termos que dificultam a compreensão.
7. Não encontrei dificuldades para a implantação do mesmo, já que o grupo estava consciente e preparado (devido às formações) para possíveis questionamentos.
8. Compreensão de alguns termos (linguagem).
9. Não respondeu.
10. Não respondeu.
11. Nenhum.
12. Não respondeu.
13. Não respondeu.
14. A falta de conhecimento sobre currículo pela maioria do grupo.
15. O medo do desconhecido; falta de experiência da equipe.

3. Quais foram os principais desafios da implantação do currículo?

1. Romper com o antigo e costumeiro; levar o grupo de educadores a chegar a uma concepção em comum, apesar de suas estratégias diferenciadas.

2. Adequar a proposta à faixa etária de 0 a 3, ter sensibilidade para ouvi-los e identificar seus interesses; nivelar a concepção de Educação Infantil entre os educadores, considerando suas opiniões, conhecimentos prévios, com criticidade.
3. Romper paradigmas – fazer atividades que não tínhamos “modelos” como parâmetro, era a troca com outros profissionais e com a assessora. Tínhamos, na época, um grupo além de estudantes de pedagogia, com outras formações como atores, psicólogos, músicos, etc. que acabava auxiliando na ampliação do nosso olhar; provar que mesmo não sendo “tradicional” aos olhos dos que já estiveram naquele espaço, o foco era a criança, mas uma criança na qual estávamos convivendo, era a criança real e não a ideal, era trabalhar com a criança que acreditávamos; rotatividade de profissionais: manter a proposta com novos integrantes no grupo era um desafio, todos novos que entravam era um processo de conquista, adesão e implantação.
4. Toda proposta que se pretende implantar conta com a necessidade de alinhar concepções das pessoas que irão concretizá-las iniciando assim um grande processo de construção coletiva e que me pareceu ser o maior desafio. Em âmbito geral, na implantação do currículo, esse momento representou um grande desafio inicial que logo foi superado. Num âmbito específico aconteceram os desafios diários que vão desde as questões administrativas até os planejamentos que necessitavam ser coerentes com as concepções.
5. Conhecer a totalidade, me apropriar de cada capítulo (referente à publicação do currículo), foram desafios que acredito ter alcançado para que as ações fossem pautadas no currículo.
6. Um dos desafios é a linguagem usada.
7. Formar e conscientizar os pais sobre as nossas concepções de infância e educação, pois o que propomos é novo ao olhar dos familiares, sendo necessária uma formação para este novo olhar.
8. Compreensão das formas de planejamento
9. A inovação para o pensar a educação infantil dispondo-se de valores, intenções, objetivos e escolhas, descartando maneiras prescritivas de pensar o currículo.
10. Não respondeu.

11. Acredito que os desafios aconteciam nas propostas em roda de formação onde o grupo levantava questionamentos sobre os diversos assuntos para estudar e trazer respostas a eles, ou seja, o desafio que só enriquecia ainda mais o projeto.
12. Compreender algumas especificidades de alguns termos desconhecidos até o momento exato que foi implantado (refere-se à linguagem da publicação Currículo em Movimento).
13. Não respondeu.
14. Como falávamos em um currículo em movimento, onde todas as atividades que fazíamos teriam teoricamente que estarem ligadas, talvez o maior desafio fosse adaptar os projetos individuais de sala, naquilo que chamamos de projeto comum, outro desafio também foi ajustar o grupo de educadores em relação à proposta.
15. Mudança de faixa etária.

4. Que procedimentos foram utilizados na implantação?

1. Análise do público alvo; formação da equipe de colaboradores; reflexão constante da ação pedagógica; proposta flexível.
2. Formação em grupo de duas horas semanais, com participação na construção do Plano de Vôo (nome dado ao currículo local); estudo do Currículo em Movimento (publicação do Projeto Marista para Educação Infantil); reunião com os módulos; rodas de discussão sobre os projetos de sala e coletivos; disponibilidade de bibliografias.
3. Início: estudos (período de 1 hora), uma vez por semana; leitura de textos; reuniões individuais com a assessora pedagógica; reuniões com grupos pequenos de educadores para troca de experiências.
4. Os procedimentos foram inúmeros, passando pela formação contínua da equipe de educadores de sala e equipe de apoio pelo trabalho realizado com as famílias, a documentação pedagógica no processo e as participações em discussões externas à unidade (ao Centro Social).
5. Estudamos com e sem orientações da assessora pedagógica, o currículo em movimento (publicação). No início do ano de 2008, em grupo conhecemos todos os projetos a serem desenvolvidos nas diversas turmas do Centro Social (foram apresentados pelos educadores). Nessa ocasião, fizemos o exercício de perceber o

currículo, nas atividades descritas para cada turma; semanalmente tínhamos uma hora de planejamento, nesses momentos utilizávamos procedimentos como: leitura do currículo em movimento, organização das atividades que consideravam o currículo em movimento, organização do currículo da nossa turma.

6. Formação do grupo; busca e pesquisas.

7. Grupos de estudo e formações com filmes; debates; pesquisas; passeios; seminários; congressos; reuniões com familiares; avaliação e auto-reflexão de nossas práticas diárias.

8. Estudos compartilhados (grupo); leitura e pesquisa de outros autores.

9. Formação; socialização de ideias; democratização de reflexões, fazeres, saberes, necessidades, críticas e práticas.

10. Foram utilizadas para a implantação as mais recentes pesquisas sobre as infâncias, com o olhar sobre a educação de crianças pequenas; experiências e referências foram investigadas.

11. Roda de estudos; debates; leituras.

12. Leitura e discussões coletivas e individuais; pesquisas e debates com materiais diversificados.

13. Não respondeu.

14. Estudos de grupos da proposta; avaliação das atividades realizadas; momentos de avaliação escrita da proposta; estudo aprofundado da proposta; integração das famílias dos educandos no processo; estudo do livro Currículo em Movimento.

15. Muita formação com toda equipe.

5. Quais foram fatores de resistência da implantação?

1. O saber cristalizado.

2. A crença que a quantidade de educandos era excessiva; falta de tempo para planejamento; conceber que é possível adequar o currículo principalmente para os educandos de 0 a 2 anos.

3. Acredito que não teve um fator de resistência, tiveram pessoas que não aderiram ao processo ao mesmo tempo em que as outras, pela falta de empenho, de envolvimento ou estudo, talvez, e os resultados pareciam superficiais.

4. Como já referido anteriormente, a resistência inicial diz respeito à concepção de homem, mundo e sociedade que cada educador traz consigo e no processo de desconstrução dessas concepções os fatores de resistência vêm dos próprios educadores que precisam passar pelo “fogo” referido no texto Milho de Pipoca, de Rubem Alves, até que o grupo passe a pretender chegar ao mesmo destino com o trabalho.

5. Não consigo elencar fatores de resistência.

6. Não houve resistência, todos enfrentamos como desafio de novos conhecimentos.

7. Não respondeu.

8. Não respondeu.

9. Não respondeu.

10. Não respondeu.

11. Não aconteceram, a meu ver, pois o grupo de educadores já tinha estudado e participado de forma ativa do processo.

12. Indaguei com a dificuldade de compreender as formas de planejar, pois no início sentia dificuldade na compreensão e elaboração deste.

13. Não respondeu.

14. Como a maioria dos educadores vinha de diferentes realidades, talvez no início a proposta tivesse certa resistência, pois a maioria dos educadores não havia trabalhado com a proposta do currículo e por se tratar de algo novo, penso que houve certa resistência por parte do grupo no início.

15. Falta de conhecimento epistemológico.

6. Quais foram os principais resultados da implantação do currículo?

1. Proporcionar aos nossos educandos educação de qualidade; compartilhar com educadores de outras instituições o compromisso com a proposta e os desafios de boas práticas; educandos protagonistas de sua história.

2. Uma proposta sólida para a Educação Infantil que se tornou referência para outras instituições; Maior criticidade a educandos e educadores; Ascensão na carreira dos educadores; garantia de uma educação transformadora.

3. Documento físico (publicação do Currículo em Movimento); qualificação dos profissionais envolvidos; olhar em relação à criança, como um cidadão capaz, uma criança produtora de cultura, que tem voz, que tem que ser respeitada como tal; reflexão sobre o trabalho produzido, ou seja, o trabalho fundado em concepções; reconstrução dos paradigmas quebrados; reconhecimento pela comunidade local do trabalho (aproximação com a família).

4. Os resultados passaram por desde as pequenas alegrias diárias que foram bem celebradas pelo grupo até as mudanças nas atitudes das crianças, famílias e educadores. Portanto para responder a essa questão, dividirei em três grupos a minha avaliação de resultados: dimensão do grupo de educadores – a construção de um currículo participativo propiciou ao grupo um processo de apropriação da proposta, chegando a ponto de uma imensa parte do grupo afinar falas, práticas e concepções, o que conseqüentemente influi no trabalho direto com as crianças; dimensão das famílias – os resultados no olhar da família em relação ao trabalho no Centro Social foram inquestionáveis, e que poderia ser avaliado segundo alguns indicadores de comportamento das famílias que constantemente avaliavam como importante e positivo o trabalho; dimensão das crianças - os procedimentos de ensino e aprendizagem mudaram e as práticas mostraram cada vez mais significativas para as crianças. A felicidade não é possível de ser medida, mas os indicadores cotidianos de avaliação das crianças foram percebidos pelos educadores que cotidianamente se expressavam em registros, discussões, formações e até em conversas corriqueiras.

5. Documentação pedagógica existente; utilização das múltiplas linguagens; aprimoramento no trabalho com projetos; escuta do currículo emergente (aquele que emerge da prática); ensaios referentes ao letramento.

6. Formação de estudos; todos terem o mesmo conhecimento, uma só linguagem, um só propósito.

7. Hoje, o currículo representa nosso trabalho; um instrumento de pesquisa e fonte de conhecimento, revelando nossas práticas, não só com nossos educandos, mas com as famílias, fortalecendo o vínculo e fundamentando as nossas concepções sobre infância e educação.

8. Fortalecimento e fundamentação da concepção marista de educação infantil, apesar da restrição e não citação do brincar (refere-se à linguagem do brincar na publicação); maior aprofundamento teoria-prática; ações e projetos coletivos.
9. Formação consistente; legitimidade para a educação infantil; um currículo que não está pronto como uma receita a ser seguida, mas algo que experiência na ação; fortificação da concepção; norte para os projetos das unidades; sistematização do cotidiano no espaço de educação infantil onde crianças e adultos são protagonistas e suas práxis são percebidas, refletidas, discutidas, registradas, para a melhoria da prática pedagógica.
10. A formação profissional continuada vem oferecendo aos educadores oportunidades de reflexão que buscam as práticas exigidas pela infância.
11. Uma prática embasada na teoria, com resultados positivos para o grupo de educadores e educandos. O facilitador do que sempre buscamos aproximar teoria e prática, para ir ao encontro dos desejos de nossas meninas e meninos.
12. Conhecimento técnico para aprofundar nossa práxis e então de maneira diferenciada colocar o que refletimos em prática nos momentos com nossos educandos e seus familiares.
13. O principal resultado é de enxergar o grupo que construiu uma identidade única de educadores críticos, comprometidos e criativos, que têm uma ideia aprofundada de concepção de crianças e que contribui para o crescimento desta junto com os familiares e o grupo de apoio.
14. Trabalhar um projeto em comum, onde todos saibam onde querem chegar e quais os caminhos que irão seguir; os resultados de aprendizagem das crianças aumentaram significativamente; a avaliação dos familiares em relação à aprendizagem das crianças e a todo o Centro Social melhorou bastante; o interesse dos educadores em estudar cada vez mais sobre o currículo, seus caminhos e a troca de experiências entre os locais que já trabalhavam com esta proposta; todos os espaços do Centro Social eram pensados antes de existirem, desde para quê? Por quê? Qual a intencionalidade?
15. Olhar, escuta, adequação do espaço físico, faixa etária e comprometimento.