

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 4

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

4

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

Q1	Qualidade e políticas públicas na educação 4 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 4) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-012-4 DOI 10.22533/at.ed.124181912 1. Educação e estado. 2. Educação infantil. 3. Escolas públicas – Organização e administração. 4. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série. CDD 379.81
----	--

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. É ofertada em creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 a 5 anos), sendo uma complementação a ação da família, para proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança.

Por isso, os artigos que compõem este volume tratam do lúdico como instrumento de promoção e ampliação das experiências e conhecimentos das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social.

Alguns artigos utilizam-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para apresentar que as instituições de educação infantil são habitadas por adultos e por crianças. É, portanto, um espaço coletivo de convivência, onde acontecem interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos. Essas interações devem ser formadoras, no sentido de que devem ser baseadas nos valores sociais que fundamentam seu projeto político-pedagógico.

Para promover o desenvolvimento integral das crianças até os cinco anos de idade, é muito importante que todos tenham clareza a respeito dos objetivos da instituição e atuem conjuntamente na organização das atividades, bem como dos tempos e espaços pedagógicos para que tais atividades se efetivem.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO POSSIBILIDADES DE LEITURA <i>Solange Santos Ferreira dos Reis</i> <i>Lívia Maria Ribeiro Leme Anunção</i> <i>Eliane Moraes de Jesus Mani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819121	
CAPÍTULO 2	9
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA CRECHE <i>Cynthia Magda Fernandes Ariosi</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819122	
CAPÍTULO 3	21
A GESTÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS PARAIBANOS <i>Lenilda Cordeiro de Macêdo</i> <i>Cynthia Dieska de Lima Vasconcelos Macedo</i> <i>Renata Taís De Oliveira Sampaio</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819123	
CAPÍTULO 4	34
AGRESSIVIDADE E TIMIDEZ NA ESCOLA: INTERVENÇÃO POR MEIO DO BRINCAR <i>Andreia Cristiane Silva Wiezzel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819124	
CAPÍTULO 5	44
EFEITOS COGNITIVOS DO TREINO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Eder Ricardo da Silva</i> <i>Flávia Heloísa Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819125	
CAPÍTULO 6	58
INFÂNCIA E CULTURA LÚDICA NA PERSPECTIVA DE GILLES BROUGÈRE <i>Letícia Joia de Nois</i> <i>Marcia Cristina Argenti Perez</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819126	
CAPÍTULO 7	64
LÚDICO, LUDICIDADE E ATIVIDADE LÚDICA: DIFERENÇAS E SIMILARIDADES <i>Jonathan Fernandes de Aguiar</i> <i>Camila Nagem Marques Vieira</i> <i>Maria Vitória Campos Mamede Maia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819127	
CAPÍTULO 8	69
AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA QUE MANIFESTA AGRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Michele da Silva Carlos</i> <i>Andreia Cristiane Silva Wiezzel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819128	

CAPÍTULO 9	75
O TRABALHO DO(A) DIRETOR(A) NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA <i>João Severino de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1241819129	
CAPÍTULO 10	87
OS OBJETOS DE LETRAMENTO EM CRECHE: UMA REVISÃO DE LITERATURA <i>Andressa Bernardo da Silva</i> <i>Maria do Carmo Monteiro Kobayashi</i>	
DOI 10.22533/at.ed.12418191210	
CAPÍTULO 11.....	103
PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS E FAMÍLIAS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO (UEIIA) <i>Maria Talita Fleig</i> <i>Claucia Honnef</i> <i>Daliana Löffler</i>	
DOI 10.22533/at.ed.12418191211	
CAPÍTULO 12	111
REFLEXÕES ACERCA DA AGRESSIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO <i>Viviane Barrozo Manfré</i> <i>Andreia Cristiane Silva Wiezzel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.12418191212	
CAPÍTULO 13.....	118
YOGA EDUCACIONAL E CURRÍCULO – BREVE ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR <i>Kênia Kemp</i>	
DOI 10.22533/at.ed.12418191213	
SOBRE A ORGANIZADORA	131

A GESTÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS PARAIBANOS

Lenilda Cordeiro de Macêdo

UEPB - Campina Grande, PB

**Cinthia Dieska de Lima Vasconcelos
Macedo**

Secretaria de Assistência Social - Picuí, PB

Renata Taís De Oliveira Sampaio

Secretaria de Educação - Boa Vista, PB

Este texto é resultado de uma pesquisa na qual analisamos as concepções de currículo subjacentes aos discursos dos professores que atuam nas instituições de educação infantil e escolas que atendem crianças entre 0 e 5 anos de idade. A metodologia de pesquisa caracteriza-se como qualiquantitativa. Para a produção dos dados, nos utilizamos de um questionário socioacademico e de entrevistas semiestruturadas, os quais foram analisados com base na estatística simples e análise de conteúdo. Colaboraram com a pesquisa 49 professores de dois municípios paraibanos. Os resultados apontam que a perspectiva de currículo subjacente aos discursos é técnica, em virtude disto, as secretarias de educação centralizam / controlam o currículo das instituições, o que torna sem efeito as propostas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Currículo, Proposta Pedagógica.

This text is a result of a survey in which were analyzed the conceptions of a curriculum implicated in the teachers discourses who work in the schools and in the child education institutions which attend children between 0 to 5 years old. The survey methodology has quantitative and qualitative character. For the production of the data we used a socio-academic questionnaire and semi-structured interviews, these were analyzed with bases on simple statistics and content analysis. Cooperated with the survey 49 teachers of two cities of Paraiba. The results point out that the curriculum perspective underlying the discourses is technical, because of that, the education secretariats centralize / control the curriculum of the institutions, which makes the pedagogical proposals without effect.

KEYWORDS: Child Education, Curriculum, Pedagogical Proposal.

INTRODUÇÃO

Nossa proposta de pesquisa visa analisar o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições de educação infantil públicas de 2 municípios paraibanos: Picuí e Boa Vista. Que concepções de currículo estão presentes nas propostas e práticas

pedagógicas das instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade nos municípios supracitados? As especificidades / singularidades das faixas etárias são respeitadas? As propostas estão ancoradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil? São estas as questões sobre as quais pretendemos nos debruçar, ao longo da pesquisa, a fim de poder traçar estratégias de formação e intervenção mais pontuais e adequadas, no que se refere à formação inicial dos futuros profissionais deste campo específico, como, também, a propostas de formação continuada, através da extensão universitária, para estes profissionais que estão atuando nas instituições de educação infantil dos respectivos municípios.

O foco de nosso estudo é analisar as propostas curriculares das instituições de educação infantil buscando compreender as concepções de currículo, além de observar se as singularidades das crianças de 0 a 5 anos estão sendo respeitadas e se estes documentos institucionais estão baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010).

O planejamento curricular é uma práxis docente, portanto é importante que seja pensado / elaborado na e pela escola, tendo como ponto de partida a realidade e dialogando com as orientações do órgão gestor negando toda prática de controle externo, que destitui os professores e crianças de autonomia. Estudo recente (BRASIL, 2009) aponta que ainda é recorrente, nos sistemas educativos e nas instituições de educação infantil, propostas curriculares organizadas por áreas de conhecimento, de desenvolvimento, por calendários de eventos e por rotinas padronizadas. Tais modelos perpetuam a visão de educação infantil como preparação / prescrição para séries posteriores, de criança como projeto de futuro e de infância como fase ou etapa da vida que precisa ser superada. Goodson (2007) acena para o currículo como narrativa, como produção de sentido. Rinaldi (1998) ressalta que em Reggio Emilia pratica-se o currículo emergente, no qual se privilegia ouvir as crianças e acolher suas hipóteses e dúvidas. Nesta abordagem, a criança e o professor se utilizam do método dedutivo do investigador / pesquisador.

No documento *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, 2009), defende-se um currículo sustentado nas experiências das crianças:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas de conhecimento [...] (BRASIL, 2009, p. 8-9).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010, p. 19) destacam que o objetivo das propostas pedagógicas deve ser garantir à criança “o 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, ao respeito, à dignidade, à brincadeira e à interação com outras crianças”. Amorim (2010, p. 456) conceitua currículo como “[...] aquilo que ocorre nas escolas e salas de aula como resultado da interação entre os sujeitos do ato educativo e o objeto de conhecimento, entende-se que este artefato está inserido em complexas relações de poder”.

A organização da proposta curricular na educação infantil é resultado do campo teórico a que os educadores e professores têm acesso ao longo de sua formação inicial e continuada, pressupõe os textos legais que são elaborados por instâncias externas e, por fim, resulta das representações sobre educação infantil, criança, infância, currículo, cultura e, também, das relações estabelecidas com as famílias e a comunidade (MACÊDO, 2014).

Os eixos norteadores das PP na educação infantil, proposto pelas DCNEI, são as interações e brincadeiras. As interações das crianças entre si, com os objetos de conhecimento, com os materiais e com os professores e familiares, além das brincadeiras, devem garantir experiências e sentidos diversos. É uma visão de currículo que rompe como o modelo disciplinar e desenvolvimentista e avança no sentido de promover práticas pedagógicas que contemplem os interesses e as experiências das crianças, além de garantir o respeito à diversidade cultural. Por fim, a proposta pedagógica precisa constituir-se no norte de todas as práticas de cuidado e educação desenvolvidas na instituição. “O planejamento curricular deve ter como ponto de partida e de chegada as experiências e interesses das crianças, de seus grupos de origem e da sociedade brasileira em geral” (AQUINO e VASCONCELLOS, 2012.p. 75).

METODOLOGIA

A nossa proposta de pesquisa caracterizou-se como qualiquantitativa, pois nos utilizamos de dados quantitativos, cuja fonte foi, na primeira etapa, um questionário socioacademico com 15 questões objetivas, aplicado com 31 professores em Picuí, que atuam em 2 creches e 3 escolas com turmas pré-escolares (I e II) do campo e da cidade e 20 professores em Boa Vista, que atuam em 1 creche e 9 escolas com turmas pré-escolares (I e II) no campo e na cidade. Na segunda etapa da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com 29 professores de Picuí e 20 de Boa Vista. As professoras foram codificadas com as respectivas letras do Alfabeto. Realizamos análise estatística e de conteúdo.

Ao serem indagadas sobre a importância do currículo para a Educação Infantil, 19 (65,5%) das professoras de Picuí ressaltaram que o currículo é um elemento norteador contribuindo para orientar e direcionar o trabalho pedagógico.

Sim, é muito importante porque o currículo é um norte, assim, todos os conteúdos, tem que ter tudo programado, então o currículo é muito importante, é essencial na educação infantil, o currículo. (E1PE P2015); Sim, é muito importante porque

assim, ele vai é, como é que se diz, dá um norte a gente, orientando, claro que, né, a gente vai ajustando muita coisa, mas é importante que se tenha pra que tenha um documento pra gente ter um, um, como é que se diz, um parâmetro, né, a ser seguido. (E2PGP2015)

Todas as 20 (100%) professoras de Boa Vista consideraram a importância do currículo para a Educação Infantil e, ao explicarem seu entendimento sobre o mesmo, 11 (55%) reduziram-no a uma base, luz que direciona o trabalho desenvolvido, apenas na sala de aula.

Sim, o currículo vai nortear o trabalho que nós desenvolvemos, ele vai embasar as nossas ações.(E2PA- BV03-12-15); Sim, porque ele dá uma luz pra o que vamos fazer em sala de aula na educação infantil.(E3/PA- BV1712-15); Sim, pra temos um norte, uma direção a um objetivo.(E4PABV15); Eu acredito que sim, porque é a nossa base.(E7/E8/PC- BV20-01-16); Sim, é necessário porque é a base para desenvolver um melhor trabalho.(E8PDBV15);É sim, muito importante porque é a nossa direção, nós trabalhamos com base nele.(E10PA BV16).

O professor da Educação Infantil precisa planejar suas aulas tendo a criança como centro, atendendo a suas necessidades, levando em consideração suas especificidades e diferentes contextos. Conforme, Malaguzzi (1999, p. 100), é preciso que os professores sigam as crianças, não os planos, uma vez que “estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações”.

As professoras concebem o currículo como um documento norteador e selecionador de conteúdos. Porém, a compreensão deste artefato deve ser abrangente. Currículo se constitui de todas as práticas desenvolvidas com e para as crianças, em todos os espaços e tempos da instituição. Ademais, o currículo deve levar em consideração as concepções de criança e infância, respeitando as singularidades dos pequenos e compreendendo que a Educação Infantil é um direito dos menores que são, por sua vez, atores sociais e produtores de cultura (AMORIM, 2015, p. 65).

Também é perceptível a concepção de currículo voltada para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças, apresentando a ideia do mesmo ser permeado pela ludicidade, marca essencial na educação infantil.

Sim né, é um meio do professor se reger, né, que através do currículo ele pode desenvolver atividades que favoreça a aprendizagem né, da criança. (E5PABV15); Com certeza, porque trabalhar de forma lúdica e com praticidade, nós como professores obtemos um maior desenvolvimento nas nossas aulas, como também os alunos um melhor desenvolvimento cognitivo, tendo em vista que o brincar mexe com o desenvolvimento psicomotor da criança e ela aprende mais quando ela brinca, já diz alguns educadores em nível de Emília Ferreiro e outros mais. (E8PFB16).

Indagadas sobre quais documentos ou bibliografias eram consultadas para a elaboração do planejamento das atividades pedagógicas, 21(72,4%) das professoras de Picuí destacaram o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI; 15 (51,7%) a Internet; 8 (27,5) a Proposta Pedagógica - PP da instituição e

3 (10,4%) as DCNCEI.

Projeto Político-Pedagógico, sites da internet, RCNEI, entre outros. (E1PF2016); RCNEI. (E2PA2015); Parâmetros Curriculares Nacionais e o Projeto Político-Pedagógico da escola. (E2PB2015); Revista Pátio, Nova Escola, Internet, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (E2PD2015); RCNEI (E2PH2015). Além das DCNEI, os referenciais também são consultados. (E2PI2015); RCNEI, internet e etc. (E2PJ2015) Além do Projeto Político-Pedagógico, a internet e os Referenciais Curriculares. (E2PK2015); RCNEI, livros e revistas e etc. (E2PM2016).

Constatamos que a maioria das professoras supervaloriza o RCNEI como um guia de instrução, no qual se diz o passo a passo de como educar crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Talvez pelo fato de este documento ter sido disponibilizado em grande escala para os professores de todo o Brasil, desde que foi publicado, em 1998. Concomitantemente, foi implementado um programa de formação continuada, os Parâmetros Curriculares em Ação - PCNs (BRASIL, 1998) para fomentar o uso deste material nas secretarias de educação de todos os municípios brasileiros, o que possibilitou sua difusão quase que universal junto aos professores. Porém, é sabido que inúmeras críticas já foram tecidas sobre o referencial atribuindo-lhe um caráter descontínuo nas publicações oficiais.

Além do RCNEI (BRASIL, 1998), observamos que outro meio de consulta para a elaboração do planejamento, citado por 51,7% (15) das professoras Picuí, foi a Internet, o que caracteriza um modo mais fácil de planejar uma atividade, uma vez que esse meio de pesquisa oferece sugestões de atividades, em sua maioria, prontas para serem aplicadas. A internet, nesse caso, estaria funcionando como um meio facilitador do processo de planejamento, minimizando o trabalho de pensar, criar, a partir das necessidades reais, propostas de atividades com as crianças

A PP da escola foi citada por 8 (27,5%) professoras. A Proposta Pedagógica é, em essência, “um processo participativo, democrático, que deve envolver toda a comunidade escolar” (BARBOSA, 2013, p. 49), sobretudo as crianças. O principal documento a ser consultado quando do planejamento das práticas pedagógicas deve ser a PP, porque lá estão traçados os princípios, objetivos, fundamentos, enfim, a essência da instituição. Não precisa nem deve ser o único, mas deve ser o principal documento, caso contrário, vira uma mera carta de intenções. E as propostas de trabalho terminam acontecendo de forma espontânea, desconectadas da realidade.

Uma professora (3,4%) citou como fonte de pesquisa a nova Base Nacional Curricular Comum - BNCC, documento que ainda não foi publicado oficialmente. Fomos informados de que as professoras tinham participado de uma reunião / formação de apresentação da Nova Base Curricular, fato este que justificaria as menções durante a entrevista.

A BNCC tem gerado diversas discussões no campo educativo, configurando recentes desafios para a educação nacional. A base, elaborada recentemente, “apresenta mais problemas do que soluções para a educação básica no Brasil”

(MORTATTI, 2015). No entanto, segundo Campos e Barbosa (2016), a BNCC para a educação infantil, respeitou a concepção e os princípios contidos nas DCNEI, o que significa um avanço para a área.

Em Boa Vista, no tocante aos documentos/bibliografias consultados pelas professoras para elaborar o planejamento das aulas, foi possível identificar que 13 (65%) utilizam a internet como fonte de pesquisa e 6 (30%) pesquisam em livros didáticos. 2 (10%) consultam a PP e o RCNEI.

Eu costumo consultar mais o livro didático né, alguns acervos da biblioteca né, como livro didático, literário que tem aqui na escola e também a internet, hoje em dia a gente utiliza mais a internet porque é um acervo muito grande a internet, tudo que a gente precisa vai lá e encontra, é muito bom a internet hoje em dia, ajuda muito o professor.(E1PBBV15); Eu busco muito a internet, assim é que mais utilizo.(E4/ E8PABV15).; Eu costumo consultar livros didáticos, mas principalmente a internet, eu acho que hoje em dia os livros não trazem tantas informações quanto a gente encontra na internet. (E7PABV16); Eu consulto internet, livros paradidáticos e outros. (E7E8/PCBV16).

A internet é uma ferramenta importante que deve ser “utilizada como auxiliar no processo educativo”, (KENSKI, 2012, p.44) podendo ajudar a desenvolver aulas inovadoras, uma vez que dispõe de uma ampla variedade de ferramentas. No entanto, o planejamento do professor não deve se resumir exclusivamente a ela, pois, se assim for, é possível que haja uma fragmentação dos conhecimentos e a oferta de atividades distantes da vida cotidiana das crianças.

Outra fonte de consulta bastante pesquisada são os livros didáticos, que muitas vezes assumem o papel de guia, os quais os professores seguem a fundo o que o livro apresenta, impedindo a criatividade, a reflexão, a inovação e a autonomia. “[...] A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa sem imposições externas”. (VEIGA, 1998, p. 18-19).

Apenas 2 (10%) das professoras afirmaram consultar a Proposta Pedagógica.

Eu sempre consulto o plano pedagógico, a internet, e video aulas. (E8/PF BV-07-01-16); O plano de curso, revistas, literatura infantil que utilizo bastante. (E5/PA-BV15-12-15)

Para Macêdo e Dias (2015, p 106), “A proposta pedagógica precisa constituir-se no norte de todas as práticas de cuidado e educação desenvolvidas na instituição”. Sendo assim, o caminho a seguir é aquele pelo qual as crianças possam ser envolvidas em atividades de cuidado e, ao mesmo tempo, práticas pedagógicas que contemplem seus interesses, suas culturas e que possam levar em conta suas singularidades. O currículo para a Educação Infantil precisa contemplar não apenas as áreas de conhecimento, mas, principalmente, atentar para ações de educação e cuidado capazes de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, considerando os

aspectos físico, mental, cognitivo, emocional e afetivo. (AMORIM, 2015, p. 67).

O RCNEI e as DCNEI foram citados apenas por uma (5%) professora. Observamos uma diversificação em relação a Picuí, pois, como mostramos, 72% das professoras de Picuí afirmaram consultar este documento.

Eu procuro o RCNEI e as Diretrizes de Base da Educação infantil. Eu me baseio por eles, porque tem os conteúdos apropriados pra as séries, tanto pra quem ensina nas creches, tem todo um preparatório, você é preparado pra pesquisar e desenvolver suas atividades na sala de aula. (E6/PA-BV 02-02-16)

Em face dos dados, indagamos onde estão as crianças. Em nenhum momento as professoras, de ambos os municípios, citaram as crianças como fonte de consulta para a elaboração das práticas pedagógicas. Suas vozes, culturas ficam na sombra, a margem.

Indagamos as professoras quais linguagens elas privilegiam no planejamento curricular. As docentes do município de Picuí destacaram:

É linguagem oral e escrita, né, movimento, música, natureza e sociedade, formação pessoal e social. (E1/PA –P 02.12.2015); É... as dimensões assim que eu vejo é aquelas assim, colocadas nos RCNEI, né, é, de linguagem, escrita, movimento, é, mais o que trabalha o nível dedicado a criança mesmo. (E1/PC –P 09.12.2015); Linguagem oral e escrita, música, artes, movimento, pois esses, essas dimensões ajudam no desenvolvimento cognitivo da criança. (E1/PD – P11.12.2015).

Nota-se que as professoras expressam um discurso contraditório uma vez que, apesar de terem feito referência a livros, revistas e outros documentos, como fontes de pesquisa para o planejamento, quando se reportam às linguagens privilegiadas no planejamento aparece uma releitura do RCNEI (BRASIL, 1998) considerando como linguagem apenas os eixos temáticos desse documento. O RCNEI está fortemente presente nos discursos das professoras. Porém, de acordo com Cerisara (2002), é necessário verificar até que ponto esse documento contempla o que propaga, ou seja, analisar até que ponto as especificidades e as linguagens das crianças são contempladas de modo que favoreça seu desenvolvimento pleno e integral.

Quando se fala em linguagem, costumeiramente a linguagem oral e escrita são as mais citadas. Do total de entrevistadas, 25 (86,2%) priorizam com maior ênfase a questão da oralidade, além de terem uma preocupação especial com o fato de que seus alunos saiam da educação infantil sabendo ler e escrever pelo menos o nome. Porém, a fala da docente que segue mostra que é possível trabalhar linguagem oral e escrita na Educação Infantil, mas de uma forma contextualizada, não inserindo nessa etapa da educação uma alfabetização precoce, a qual não é objetivo da Educação Infantil.

A educação infantil é multifacetada, pois as crianças se expressam por meio das cem linguagens, segundo Malaguzzi (1999). Focar estritamente na linguagem escrita em qualquer das etapas da educação infantil limita a criatividade e a formação integral

da criança. A escrita deve se inserir na vida das crianças por meio de atividades contextualizadas e significativas, negando-se qualquer forma de pressão. Segundo Baptista (2010, p. 10), “o trabalho com a leitura e a escrita precisa ser coerente com o universo infantil, com a forma lúdica de a criança construir significados para o que faz, para o que vê e para aquilo que experimenta”. É possível garantir o direito de aprender a ler e a escrever sem que, para isso, se anule o seu direito de ser criança e viver sua infância.

As professoras de Boa Vista destacaram o seguinte no tocante as linguagens trabalhadas no currículo:

Na educação infantil as dimensões mais contempladas é a afetividade né, o social da criança, o cognitivo né, a interação deles com as outras crianças né, a socialização entre outras né. A linguagem é a corporal, a motor né, a de equilíbrio. (sic) (E1PBBV15); A dimensão afetiva, social, cultural e as linguagens corporal e plástica, tudo isso é importante pra educação infantil, porque é nessa fase que a criança começa a ampliar os conhecimentos. (E2PABV15).

Todas essas dimensões e linguagens são essenciais para o trabalho na Educação Infantil, já que as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 19) destacam que a organização de materiais, espaços e tempos devem assegurar “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”. Nota-se que há um reconhecimento de todas as dimensões e linguagens e que o espaço é decisivo para a vivência das mesmas.

Quando as professoras foram indagadas sobre como o currículo deveria ser pensado / operacionalizado na Educação Infantil, surgiram respostas ecléticas, mas com predomínio de algumas conceituações.

Que seja de forma que atenda às necessidades da criança na educação infantil. (E1PP2015); O currículo deve ser pensado é, de acordo com a faixa etária de cada criança, né, da sala de aula. (E1PFP2016); Mulher, se eu tivesse estudado eu ia lhe dizer o que é que as diretrizes diz, que é fundamental que na educação infantil se priorize as interações e as brincadeiras, então o currículo na educação infantil ele tem que ser pautado nas especificidades da infância [...] então a gente tem que pensar num currículo voltado pra respeitar essas especificidades que só há na infância [...]. (E2PDP2015).

Algumas professoras (17,2%) compreendem que o currículo deve ser pensado de forma que atenda às necessidades das crianças, respeitando as diferentes faixas-etárias. 24,1% das professoras, por sua vez, entendem que o currículo deve ser pensado de modo que priorize as interações e o brincar, defendendo, também, que o mesmo deve ser vivenciado de uma forma lúdica. Defendemos que o currículo vá mais além do que priorizar as necessidades das crianças. É preciso que na educação infantil as culturas das crianças, dentre elas, o brincar, conforme citado por algumas professoras, estejam presentes. Respeitar a faixa etária e as necessidades são princípios fundamentais, mas precisamos avançar: o ponto de vista da criança, as

culturas infantis devem ser objeto do currículo (MACÊDO, 2014).

As professoras de Boa Vista, ao serem questionadas sobre a operacionalização do currículo, demonstraram que a ludicidade está presente nas práticas cotidianas da educação infantil. É possível identificar termos como lúdico, jogos, brincadeiras, brinquedo em seus discursos.

Assim, a metodologia trabalhada em sala de aula é mais de forma lúdica né, porque ai trabalhando com o lúdico a criança presta mais atenção né, ela se envolve mais, interage mais no processo de aprendizagem. Eu trabalho mais assim com fantoche né, com jogos, com brincadeiras, vídeos, cantigas né, entre outros, a gente trabalha muito assim e também, é jogos assim, de encaixe né, a gente trabalha, que envolva eles na aprendizagem. (EPBBV15); trabalhamos desenvolvendo atividades lúdicas, através de jogos, brincadeiras que levem a criança a participar com prazer e trazendo o desenvolvimento deles. (E2PBBV15); Eu sempre procuro trabalhar com o lúdico, todo trabalho é feito com brincadeiras e com coisas que chamem a atenção da criança. (E3PA BV15).

Percebemos que o lúdico é colocado como estratégia, como uma ferramenta para alcançar determinado objetivo, sem valor / função em si mesmo. Ademais, não é apenas a brincadeira ou o brinquedo que tem função lúdica: a música, a dança, a literatura infantil, a poesia, o teatro são linguagens potencialmente lúdicas. Além disso, ressaltamos que o brincar não deve ser visto apenas como uma estratégia para a criança aprender, mas como uma cultura infantil, como uma forma da criança apreender a realidade e a se relacionar com o mundo. As professoras, de ambos os municípios, sabem da importância do brincar, da ludicidade na aprendizagem, mas não se apropriaram ainda de porque é importante, qual o valor do brincar, porque o brincar é um eixo da educação infantil. Neste sentido, constatamos a importância de formações continuadas mais amplas, que possibilitem as professoras se apropriarem das teorias e não apenas dos discursos circulantes. (MACÊDO, 2014).

Nas falas abaixo o cuidar e o educar são vistos como dimensões estanques: o cuidar é uma tarefa da creche e o educar da pré-escola. O mais crítico é que o cuidar nem aparece como prática pedagógica.

Sim, sim, é, as do berçário é mais cuidar, mais também tem muitas atividades de psicomotricidade, movimento, música, nas outras, nos outros níveis também envolve psicomotricidade, música, mas já pega um pouquinho a escrita, trabalha mais a linguagem. (E1PCP2015); Com certeza, até porque é como eu tava dizendo, o berçário tem que ter um currículo apropriado, né, a criança mais, a questão do cuidar, né, tem mais o cuidar, trabalhar mais com o corpo, né, chega no Pré II ou na Pré-Escola, que envolve o Pré I e Pré II, ai tem mais aquela questão de, da contação, do lúdico da história, mesmo trabalhando letras, essa parte escrita [...]. (E2PK2015).

O cuidar e o educar são aspectos indissociáveis na educação infantil do berçário à pré-escola. Porém, as falas supracitadas expressam uma cultura onde na creche se cuida e na pré-escola se educa as crianças. As instituições de Educação Infantil, ao mesmo tempo em que cuidam, devem estar educando suas crianças, seja no berçário,

maternal ou pré-escola. É preciso que essa cultura, advinda do ensino de cunho assistencialista versus preparatório, seja deixada de lado, instaurando um currículo que cuide e eduque suas crianças de forma indissociável.

Em linhas gerais, as professoras afirmaram que as atividades são diferenciadas de acordo com a faixa etária das crianças, como podemos observar a seguir.

Sim, as atividades, todas as atividades sejam elas permanentes, atividades da rotina, as atividades recreativas, didáticas, elas são elaboradas de acordo com a faixa etária das crianças. Eu trabalho com atividades lúdicas, com roda de leitura, atividades corporais, com brincadeiras dirigidas, pinturas com tinta guache, recorte e rasgadura de papel e também atividades com o nome. (E2PABV15).

Há uma preocupação no discurso das professoras em direcionar atividades específicas para atender às necessidades de cada faixa etária. As mesmas acreditam que em cada etapa há necessidades que devem ser mais ou menos trabalhadas. Percebemos, como no município de Picuí, a ênfase na linguagem oral, escrita e matemática, mas outras linguagens também estão presentes. Embora, segundo uma professora, o que desenvolve o cognitivo da criança é o trabalho com a escrita. O trabalho com música, com o corpo, com arte, enfim, seria o que? Ademais, as atividades como banho, alimentação, dentre outras, não são descritas. O que nos leva a concluir que as ações de cuidado não são entendidas como pedagógicas, portanto, não entram no currículo.

É fundamental privilegiar no currículo da educação infantil as culturas infantis. É interessante notar que as professoras repetem, quase como um mantra, que é preciso respeitar as necessidades das crianças, a faixa etária, mas, o que é que está sendo entendido como “necessidades”? Parece que é apenas a gradação de dificuldades no tocante às atividades. Entendemos que é muito mais do que isto, sem descartar este princípio, respeitar as necessidades das crianças implica, sobretudo, dar legitimidade as suas vozes, ouvi-las, vê-las como sujeitos de direitos, capazes de reproduzir, mas, sobretudo, de produzir culturas.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Em face dos dados analisados, consideramos que o contexto e as concepções de currículo das 49 professoras, investigadas nos dois municípios, têm bastantes pontos comuns. Portanto, faremos uma síntese conclusiva do todo. 55,3% das instituições têm PP. 42,8% das professoras participaram do processo de elaboração e 33,1% consultam este documento. Concluímos, portanto, que a autonomia das instituições e das professoras ainda é frágil, isto porque se não existe o documento base para a construção das práticas, se menos da metade das professoras participou da elaboração e apenas 33,1 % consultam este documento, isto tem implicações na prática pedagógica das instituições e na profissionalidade das professoras. Este

contexto favorece a interferência e controle de terceiros, ou seja, da secretaria de educação.

A perspectiva hegemônica de currículo é de tradição técnica, pois ressaltaram que é norte, base, luz, caminho a ser seguido e selecionador de conteúdo. Porém, concluímos que é preciso ouvir as crianças, valorizar suas culturas. Em nenhum momento as 49 professoras entrevistadas ressaltaram a fala das crianças, as suas culturas. Respeitam as necessidades a partir de que ponto de vista? Não é o das crianças. Neste sentido, concluímos que o currículo não é feito com as crianças, mas para as crianças, a partir do ponto de vista adultocentrado.

Em linhas gerais, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras dão destaque ao lúdico, o qual é visto como estratégia, como uma ferramenta para alcançar determinado objetivo, sem valor / função em si mesmo. A brincadeira é uma cultura infantil, as crianças precisam brincar porque apreendem o mundo, a realidade por intermédio da brincadeira, dos jogos de faz de conta. Portanto, não devemos usar a brincadeira para prender a atenção ou tornar a atividade agradável apenas, o lúdico, o brincar, a interação são os eixos da educação infantil, portanto, as crianças precisam e devem ter espaço e tempo para brincar e tudo isto é currículo.

As crianças necessitam ser cuidadas e educadas de forma indissociada, porém, percebemos que tanto para as professoras da creche, como para as das pré-escolas, em ambos os municípios, o currículo se resume a atividades de matemática de leitura e escrita, a brincadeiras, músicas, dentre outras. Nenhuma professora, no universo de 49, mencionou as atividades de banho, alimentação e sono como parte do currículo. Este é um dado surpreendente, pois a função primordial da educação infantil é cuidar / educar de forma integrada. Enfim, o cuidar / educar não está sendo compreendido e vivido como dimensões indissociáveis. Ademais, o RCNEI é um dos documentos mais consultados pelas professoras. Como é possível não terem conhecimento da indissociabilidade do cuidar / educar, quando o RCNEI dá um grande destaque a esta perspectiva?

Em face da análise dos dados, consideramos que as secretarias de educação centralizam / controlam o currículo das instituições, pois envia o projeto para as professoras desenvolverem seu planejamento, chamado de “subprojeto”. O que torna sem feito as propostas pedagógicas. Por isso que nos argumentos das professoras não percebemos teorias, conceitos, mas discursos circulantes. Todavia, mais relevante do que os projetos virem prontos para as professoras realizarem seus subprojetos é promover política de formação continuada, garantir espaço e tempo para os professores estudarem, discutirem, analisarem os documentos, as teorias, tornarem-se autônomos, do ponto de vista técnico-científico, para construir com as crianças o currículo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Ana Luisa. Reflexões Sobre o Currículo Da Educação Infantil e Seus Processos de Educação e Ensino: O Currículo em Ação nas Creches. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n.1, p.65-72, jan./abr. 2015.

_____. Educação infantil e currículo: compassos e descompassos entre aspectos teóricos, legais e políticos. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.3 n. 1, p. 451-461, març/set. 2010.

AQUINO, Lígia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria. Questões curriculares para educação infantil e PNE. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; AQUINO, Lígia Maria Leão de. **Educação Infantil e PNE: questões e tensões**. (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 69-82.

BAPTISTA, M. C. **A Linguagem Escrita e o Direito à Educação na Primeira Infância**.2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>>. Acesso em: 04.06.2016.

BARBOSA, Samara Wanderley Xavier. **Projeto Político-Pedagógico como espaço discursivo na prática social da escola**. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 9. ed. Brasília: Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2015. Disponível em: <<http://basenacio-nalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

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

_____. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: PCN**: Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Rosania; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil: quais possibilidades? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. Campinas, **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Trad. Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35. P 241-252. maio/ago. 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro. **A infância resiste à pré-escola?** Tese (doutorado em Educação). Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. 219p, 2014.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro; DIAS, Adelaide Alves. O currículo na pré-escola: novos e velhos sentidos de ensinar e de aprender. **Revista Espaço do currículo**, João Pessoa, v.8, n.1, p101-118, jan./abr. 2015.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 59-104.

MORTATTI, M. R. L. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 113-122.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-012-4

