



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O ESPAÇO E O CURRÍCULO: CONEXÕES E
DIÁLOGOS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Dorcas Tussi

Santa Maria, RS, Brasil

2011

O ESPAÇO E O CURRÍCULO: CONEXÕES E DIÁLOGOS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dorcas Tussi

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Escolares, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof. Cleonice Maria Tomazzetti

Santa Maria, RS, Brasil

2011

T965e Tussi, Dorcas

O espaço e o currículo : conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil / por Dorcas Tussi. – 2011.
175 p. : il. ; 31 cm.

Inclui referências e anexos.

Orientador: Cleonice Maria Tomazzetti.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2011.

1. Educação Infantil 2. Espaço educativo 3. Currículo 4. Práticas pedagógicas 5. Cotidiano escolar I. Tomazzetti, Cleonice Maria II. Título.

CDU 37.014.5

Ficha catalográfica elaborada por Simone G. Maisonave – CRB 10/1733
Biblioteca Central da UFSM

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A Comissão examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**O ESPAÇO E O CURRÍCULO: CONEXÕES E DIÁLOGOS SOBRE
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

elaborada por
Dorcas Tussi

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Cleonice Maria Tomazzetti, Prof. Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Ana Cristina Coll Delgado, Prof. Dra. (FURG)

Décio Auler, Prof. Dr. (UFSM)

Liliana Soares Ferreira, Prof. Dra. (UFSM)

Santa Maria, 03 de junho de 2011

*Ao Rei da Glória,
Toda a honra...*

AGRADECIMENTOS

Agradeço

A Deus, pela Sua presença marcante e constante em minha vida.

A meus pais, pelos seus ensinamentos, carinho e apoio na realização do mestrado.

A minhas irmãs, pelo apoio incondicional, palavras incentivadoras e afetuosas.

Ao meu esposo, pela atenção, compreensão e amabilidade nos momentos de intensos estudos e ansiedade.

À professora Dra. Cleonice Maria Tomazzetti, minha orientadora, que acreditou em mim e muito me ensinou nesta caminhada.

À equipe de gestão e profissionais do CEIM pela possibilidade de realização da pesquisa em seus espaços de trabalho.

Às crianças do CEIM que afetuosamente me chamavam para interagir com elas.

Às professoras Dra. Ana Cristina Coll Delgado e Líliliana Soares Ferreira que leram e enriqueceram este trabalho.

A todos meus amigos e amigas que com gentileza e experiências me auxiliaram sempre que precisei.

A tantos outros que me ajudaram e incentivaram a vencer mais um desafio.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O ESPAÇO E O CURRÍCULO: CONEXÕES E DIÁLOGOS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este trabalho tem como objetivo investigar a relação entre espaço e currículo da Educação Infantil. Tem como fundamento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (aprovadas pelo CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) e como base teórica a concepção histórico-cultural, considerando as práticas pedagógicas estabelecidas no CEIM “Alegria”, no município de Santa Maria/RS. Especificamente, buscamos problematizar as concepções de criança, infância(s) e Educação Infantil expressas pelos PNEI (BRASIL, 2006), DCNEI (BRASIL, 2009) e na realidade institucional; investigar a implementação das DCNEI na prática pedagógica do CEIM; relacionar a organização dos espaços físicos com os preceitos legais das DCNEI (BRASIL, 2009) - currículo da Educação Infantil, considerando as práticas pedagógicas estabelecidas pelos profissionais do CEIM “Alegria”. A pesquisa possui caráter sócio-histórico, tendo como base teórica o materialismo-histórico-dialético, e contou com a participação ativa dos profissionais (docentes, equipe gestora e funcionários) do CEIM. Os instrumentos metodológicos utilizados para a elaboração de informações foram observações participantes, diário de campo, entrevista semi-estruturada, momento formativo e registro digital. Como técnica de análise dos dados, utilizamo-nos da análise de conteúdo, em que pelos diferentes recursos metodológicos foram categorizadas as informações. A primeira parte do trabalho versa sobre as concepções de criança, infância e Educação Infantil pelas vias das políticas de Educação Infantil e dos profissionais do CEIM, problematizando e caracterizando o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição. A segunda parte trata sobre o currículo da Educação Infantil, sobretudo, das DCNEI e o processo de implementação na prática pedagógica do CEIM e, ainda, a lógica das atividades e a centralidade do processo educativo na Educação Infantil. A terceira parte trata da organização dos espaços físicos da Educação Infantil, tendo no CEIM o lugar de encontros, interações e acesso à cultura mais elaborada. Como resultados, destacamos que as concepções de criança, infância e Educação Infantil estruturam e organizam as práticas pedagógicas, bem como as formas de organização do grupo e da atividade na Educação Infantil. A organização dos espaços da Educação Infantil, de forma intencional, apresenta nexos com o currículo da Educação Infantil e qualificam as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação infantil; espaço educativo; currículo; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

THE SPACE AND THE CURRICULUM OF THE CHILDREN'S EDUCATION: CONNECTIONS AND DIALOGUES ON THE PEDAGOGIC PRACTICES IN THE QUOTIDIAN OF THE CENTER OF CHILDREN'S EDUCATION

This research has as objective investigates the relationship between space and curriculum of the Children's Education. It has as foundation the *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (approved for *CNE/CEB* nº 20/09 and Resolution *CNE/CEB* nº 05/09) and theoretical base the historical-cultural conception, considering the pedagogic practices established in *CEIM* "Happiness", in the city of *Saint Maria/RS*. Specifically, we looked for to problematize child's conceptions, childhood(s) and Children's Education expressed by the *PNEI* (BRASIL, 2006), *DCNEI* (BRASIL, 2009) and in the institutional reality; to investigate the implementation of *DCNEI* in pedagogic practice of *CEIM*; to relate the organization of the physical spaces with the legal precepts of *DCNEI* (BRAZIL, 2009) - curriculum of the Children's Education, considering the pedagogic practices established by *CEIM* "Happiness". The research possesses social-historical character, it tends as theoretical base the dialectical historical materialism, and it counted with the activate participation of the professionals (educational, equip manager and employees) of *CEIM*. The methodological instruments used for the elaboration of information were participant observations, field diary, semi-structured interview, formative moment and digital registration. As technique of analysis of the data, we used ourselves of the content analysis, in that for the different methodological resources the information was classified. The first part of the work turns about child's conceptions, childhood and Children's Education for the roads of the politics of Children's Education and of the professionals of *CEIM*, problematizing and characterizing the pedagogic work developed in the institution. The second part treats on the curriculum of the Children's Education, above all, of *DCNEI* and the implementation process in pedagogic practice of *CEIM* and, still, the logic of the activities and the nucleus of the educational process in the Children's Education. The third part treats of the organization of the physical spaces of the Children's Education, it tends in *CEIM* the place of encounters, interactions and access to the culture more elaborated. As results, we detached that child's conceptions, childhood and Infantile Education structure and they organize the pedagogic practices, as well as the forms of organization of the group and of the activity in the Children's Education. The organization of the spaces of the Children's Education, in an intentional way, presents connection with the curriculum of the Children's Education and qualifies the pedagogic practices.

Keywords: Children's Education; educative space; curriculum; pedagogic practices.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Mural maternal II, comemorações à Semana Farroupilha.	67
Imagem 02 – Painel Porta Maternal II, comemorações à Semana Farroupilha.	68
Imagem 03 – Mural Berçário III – à Semana Farroupilha.	68
Imagem 04 – Crianças pintando com guache contornos de uma árvore.	69
Imagem 05 – Oficina de artes.	70
Imagem 06 – Mural Maternal I – Projeto Criança em movimento.	70
Imagem 07 – Mural Berçário III, comemorações ao Dia da Criança.	71
Imagem 08 – TONUCCI, F., Com olhos de criança. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997	84
Imagem 09 – Brincando de comidinha. Crianças do berçário em seus momentos de interação e brincadeira no parque.	132
Imagem 10 – Lanchando no parque. Grupo de berçário misto.	134
Imagem 11 – Brincando com guache. Grupo de berçário misto pintando os muros do CEIM.	135
Imagem 12 – Brincando com guache nas mesas. Grupo de berçário misto experienciando a pintura em diferentes texturas.	135
Imagem 13 – Conversando e cantando músicas infantis. Grupo de berçário em atividades no pátio externo.	136

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara da Educação Básica
CC	Carta de confidencialidade
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CE	Centro de Educação
CFB	Constituição Federativa do Brasil de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
MEN	Departamento de Metodologia de Ensino
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DC	Diário de Campo
ESE	Entrevista Semi-estruturada
FACISA	Faculdade de Ciências Aplicadas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MF	Momento Formativo
OP	Observação Participante
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária Regional de Chapecó
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Termo de consentimento e livre esclarecimento.....	171
Anexo B – Carta de aprovação do Comitê de Ética	173
Anexo C – Termo de Confidencialidade.....	174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO I	
1 MOVIMENTO DA PESQUISA.....	23
 CAPÍTULO II	
2 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	33
2.1 As crianças e as infâncias: uma história a ser revisitada	35
2.2 Conceitos sobre criança, infância(s) e Educação Infantil pela via das políticas públicas da Educação	42
2.3 A criança, as infâncias e a Educação Infantil: enfoques na realidade Investigada.....	50
2.3.1 “Com tuas leituras encontrarás algo errado aqui”: concepção de Educação Infantil e criança pela equipe de gestão	51
2.3.2 “Eu consigo contar histórias e fazer atividade com todo o grupo de berçário”: formas de organização do grupo da Educação Infantil	65
 CAPÍTULO III	
3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS SOBRE AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A REALIDADE DO CEIM	81
3.1 A escola, a fábrica e o controle, estão intimamente ligados? A origem dos estudos do campo do currículo.....	83
3.2 Teorias de estudos do campo do currículo: teoria tradicional, teoria crítica e seus desdobramentos na formação do humano	87
3.3 O Currículo da Educação Infantil: caminhos trilhados na construção de diretrizes para o trabalho com crianças pequenas	94
3.3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: breves reflexões sobre o currículo da educação infantil.....	99
3.3.2 “Novas diretrizes para a Educação Infantil?” Ações solitárias na definição e produção de propostas pedagógicas	102
3.3.3 “A escola está a serviço da criança”: a centralidade do processo	

educativo e a lógica da atividade na Educação Infantil 113

CAPÍTULO IV

4 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CEIM COMO O LUGAR DE ENCONTRO, INTERAÇÕES E APRENDIZAGEM DA CULTURA 123

**4.1 “*Eu exploro muito o ambiente escolar, tanto a parte interna como externa*”:
algumas experiências de aprendizagem do grupo de berçário nos espaços do
CEIM 128**

**4.2 A qualidade dos espaços da Educação Infantil pelas políticas educacionais
para a Educação Infantil 143**

CAPÍTULO V

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 151

REFERÊNCIAS 163

ANEXOS 171

INTRODUÇÃO

Nesta primeira parte do trabalho, apresento como a educação e a escola perpassou minha trajetória de vida, constituindo-me ao longo desse percurso como pedagoga e especialista em Educação Infantil. Destaco ainda, como os saberes teóricos propiciados pela formação acadêmico-profissional em Pedagogia e os fazeres da docência em uma escola de Educação Infantil, no município de Chapecó, foram propulsores da necessidade de investigar a organização do espaço institucional destinado à criança pequena e, posteriormente, na especialização e no componente curricular: Práticas Escolares: sujeitos e contextos, do curso de Mestrado, os estudos sobre currículo. Essa formação acadêmico-profissional, a prática pedagógica estabelecida com crianças pequenas atrelada à minha trajetória de vida, meus valores e crenças, resignificaram e reconstruíram meu entendimento e minhas experiências sobre o objeto desse estudo.

A educação e a escola em minha trajetória de vida

A escola, desde a tenra idade, fez parte de meu cotidiano, não somente pelo fato da obrigatoriedade da frequência ao ensino fundamental, mas, sobretudo por minha mãe ser professora e educadora do Ensino Fundamental público municipal. Cresci nessa convivência com seus alunos e sua prática pedagógica, primeiramente, em uma escola rural e, posteriormente, urbana. Vivi momentos inesquecíveis de valorização, por parte dela e de meu pai, da profissão e da importância do trabalho do professor e professora no desenvolvimento humano dos sujeitos. Assim, a escola e a educação tiveram prioridade em minha formação familiar.

Esses valores e crenças possibilitaram-me, gradativamente, um aprendizado de cunho social e cultural da educação e da escola na vida dos sujeitos em processo de formação. A representação do ser professora adentrava minhas brincadeiras na infância, em que eu assumia ora o papel de professora, ora de aluna, mas confesso, preferia ser professora e estar em contato com meus estudantes, que eram minhas

irmãs, vizinhas e algumas bonecas. Sempre gostei de ir à escola e estar em contato com pessoas, desde criança quis ser professora.

Um fato relevante que guardo em minhas memórias é a participação com minha mãe e irmãs nos movimentos sociais da época, 1990, em que se lutava pela valorização da educação e do magistério por parte da sociedade e Estado. Íamos às reuniões do movimento sindicalista, no município de Chapecó/SC, e desde pequenas, vivenciávamos a enorme distância entre Estado (prefeito, vereadores e secretários de educação) e a classe do professorado, desfavorecendo a produção de diálogo entre essas esferas. Mas, com todas as dificuldades enfrentadas na época, a classe do professorado, considerando os politizados, mantinha-se na luta e reivindicava condições dignas de trabalho, melhoria nas propostas educacionais e salariais.

Na efervescência da participação com minha mãe na luta pela valorização do magistério municipal, atrelada às minhas vivências e experiências de escola e educação¹, sobretudo a influência de minha mãe, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, resultou a minha opção por cursar o Magistério. As lutas e reivindicações do movimento sindicalista de professores, a constante participação em momentos de formação continuada para professores da rede municipal, a participação em eventos e congressos da área, permitiu-me compreender as implicações de cunho sócio-político e cultural da profissão, extrapolando assim o entendimento do trabalho docente restrito ao planejar e executar atividade didático-pedagógica.

Após o primeiro ano de magistério, comecei a trabalhar em um Centro de Educação Infantil Municipal² (CEIM) como atendente auxiliar da docência, onde

¹ Considerando a amplitude e complexidade conceitual do termo educação, entendo ser educação uma prática inerentemente humana e social, produzida pelas sociedades ao longo do tempo e em diferentes espaços, envolvendo processos de ensinar, aprender e aprender para ensinar (BRANDÃO, 1995). Educação envolve práticas educativas, ou seja, contato e interação dos sujeitos com diferentes situações, grupos e artefatos socioculturais. Assim, trago a terminologia no intuito de demarcar um entendimento para além da escolarização e contrastar as suas múltiplas possibilidades como aquela recebida no seio familiar, compartilhada nas brincadeiras da infância com meus pares e vizinhos, nos movimentos sociais, na escola, na igreja, no trabalho, ou seja, nos diferentes espaços e tempos sócio-culturais. Parafraseando Libâneo (2002) a educação é “[...] uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal”.

² As instituições de Educação Infantil, do município de Chapecó, sob responsabilidade da esfera municipal, utilizam a expressão: “Centro de Educação Infantil Municipal” como terminologia em referência ao espaço de educação formal destinado às crianças de zero a seis anos.

permaneci por dois anos até a conclusão do magistério. Nestes dois anos, tive experiências significativas com a proposta pedagógica de Educação Popular freiriana e se intensificavam, nesta época (Pós-LDB nº 9394/96), discussões sobre a especificidade da educação de crianças de zero a seis anos de idade. O contato carinhoso com as crianças e os crescentes e emergentes desafios enfrentados na área de Educação Infantil me levou a optar pela Pedagogia – habilitação em Educação Infantil. Guardo carinhosamente em minha memória os momentos de discussão, reflexão e de coletividade na construção das propostas pedagógicas e redes temáticas para a Educação da criança pequena.

Paralelamente ao ingresso no curso de Pedagogia, era professora responsável por uma turma de maternal II, em uma escola privada, no município de Chapecó. Encontrei no curso de Pedagogia a oportunidade de aprofundar e clarificar os saberes e conhecimentos teóricos sobre minha prática pedagógica com crianças de dois e três anos de idade. Confrontava as leituras dos componentes curriculares com minha prática pedagógica e buscava diálogos com meus professores da graduação e colegas professoras da Educação Infantil a fim de aproximar e estreitar os saberes transmitidos pela academia – saberes teóricos - com o fazer docente - prática. Vencer a distância que separava essa polarização - teoria e prática - tornava-se dolorosa e desafiadora em vários momentos de minha formação, sobretudo na tentativa de unir à práxis meus valores e crenças argüidos em minha trajetória de vida, mas reconstruídos e resignificados pela formação acadêmico-profissional.

No início de cada ano letivo na escola, iniciávamos a organização dos espaços para a Educação Infantil, simultaneamente, elaborávamos propostas pedagógicas, construíamos planos de ação anual e projetos de trabalho, revíamos os tempos escolares, enfim, cumpríamos o ritual de início de ano letivo. No entanto, com a intensificação do planejamento, reorganização e reestruturação dos espaços físicos da escola e, concomitantemente, no curso de Pedagogia a escolha de uma temática para a produção de um projeto de pesquisa, argüidos de uma problemática oriunda do universo escolar, surge a intenção de pesquisa para o nosso Trabalho de Conclusão³ de Curso (TCC): “A organização do espaço físico da Educação Infantil e o disciplinamento da criança”, sob orientação do Prof. Dr. Ireno Berticelli, do Centro

³ O trabalho realizado contou com a parceria de Alexandra Lopes Fátima de Souza.

de Humanas, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Esse projeto de pesquisa foi o primeiro passo dado em minha trajetória de pesquisadora, na área da Educação infantil, e propiciou-nos muitas construções, desconstruções e aprendizagens.

Após a conclusão da graduação, ingressei em um Curso de Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas – FACISA/Chapecó/SC. No transcurso das aulas uma questão perpassava as discussões dos componentes e acalorava os debates entre os estudantes, o currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Permeada por esses debates, desenvolvo minha monografia: “O currículo e a produção dos sujeitos infantis”, entendendo ser o currículo a escolha intencional de conhecimentos e constituiu-se em um artefato de produção cultural e produz identidades e subjetividades.

O Curso de Mestrado em Educação, precisamente, ao participar do componente curricular: “Práticas Escolares: sujeitos e contextos”⁴, avivou em mim a necessidade de aprofundar os estudos sobre o campo do currículo, principalmente, no que diz respeito ao currículo da Educação Infantil. Nas aulas, o professor Décio trouxe algumas reflexões e problematizações acerca dos estudos do campo curricular, desde a sua gênese até a produção de propostas e encaminhamentos curriculares para níveis específicos da educação, o que me possibilitou aprofundar alguns conceitos, saberes e conhecimentos sobre o campo do currículo e, ainda, inquietou-me a investigar sobre o currículo da Educação Infantil, tendo como base político-legal as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, aprovada em 2009, e atrelar aos meus estudos sobre o espaço educativo de atendimento à criança pequena.

O fato de estar em contato com a escola desde pequena e eleger a Educação/Pedagogia, especificamente a Educação Infantil, como área de estudo e profissão, possibilitou-me o ingresso no mestrado e a produção dessa dissertação. Com isso, trazer uma intenção de pesquisa atrelada à minha história de vida dá

⁴ O componente curricular: Práticas escolares: sujeitos e contextos, constitui-se como Básica da Linha de Pesquisa 2 (BLP2/PPE), do curso de Mestrado, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Está expresso em sua ementa discussões acerca da escola, conhecimento e aprendizagem, tendo na Unidade I, do programa, discussões acerca da 1 - História e teorias do currículo, 2- Configurações curriculares. Componente lecionado pelos professores Décio Auler e Lúcia Dani.

cadência ao desenvolvimento da pesquisa e mais consistência e prazer em investigar. Ao sistematizar e escrever minha história de vida, percebo a impossibilidade de distanciamento de minha subjetividade ao construir o objeto de pesquisa. Assim, um projeto de pesquisa, monografia, dissertação e tese surgem de uma vontade de investigar determinado tema/fenômeno. Trago a minha trajetória de vida e formação acadêmico-profissional para justificar a pretensão da pesquisa.

Delimitação do objeto de estudo

Com a Constituição de 1988 (CFB) ocorre a inclusão de creches e pré-escolas no sistema de ensino nacional, resultando em significativos avanços na área da Educação Infantil. A Educação Infantil passa a ser primeira etapa da Educação Básica e foi regulamentada pela LDB nº 9394/96, como responsabilidade e dever do Estado e direito de todas as crianças. Com a integração da Educação Infantil no sistema de ensino, surge a necessidade da elaboração de instrumentos que articulem o trabalho pedagógico com as demais etapas da Educação Básica, sem incorrer na imposição de modelo de uma etapa à outra. Muitas produções ministeriais, desde a promulgação da Constituição, estão na tentativa da complementação, continuidade e articulação entre as etapas, considerando-se as especificidades, particularidades e definindo diretrizes, metas e ações de cada etapa e nível.

Nesse contexto político-legal e, precisamente, no final de 2009, são aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI⁵ (aprovadas pelo Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) -, sendo considerada como “[...] instrumento orientador da organização das atividades cotidianas das instituições de Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2010). Desta forma, novas concepções e estudos sobre o *currículo da Educação Infantil*, criança, infância e *espaço institucional* são anunciadas, debatidas e problematizadas no cenário educacional do país. As DCNEI, ao serem consideradas como um instrumento de organização e estruturação das ações educativas nas instituições de Educação Infantil, revelam que a organização dos ambientes e espaços de aprendizagem, sob a ótica do sistema de ensino, seja orientada pelo currículo. Dessa forma, entender e

⁵ As novas DCNEIs (BRASIL, 2009) apresentam-se como uma revisão da anterior (BRASIL, 1998).

estudar a organização dos espaços educativos e seu nexos com o currículo da Educação Infantil torna-se fundamental, justamente, pela possibilidade de problematizar as práticas pedagógicas vividas no interior das instituições infantis.

Uma definição de currículo proposto por autores da área e expresso no corpo da DCNEI como as experiências e saberes das crianças, das famílias, dos docentes e da comunidade oriundos das práticas sociais e culturais nas quais se inserem e o nexos com os conhecimentos acadêmicos manifestos na cultura escolar (FORMOSINHO, 2007; BARBOSA; RICHTER, 2009; BRASIL, 2009; BRASIL, 2009a).

No entanto, bem sabemos do distanciamento que há, muitas vezes, entre o que a legislação preconiza e a realidade das instituições de Educação Infantil, principalmente, no que diz respeito à implementação das políticas educacionais no Brasil, isto é, existe um distanciamento entre o que está posto no papel e o que realmente se efetiva no interior dos sistemas de ensino. Campos (2008, p. 27) retrata esse distanciamento, enfatizando que “O divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade”. O atrelamento e a forma como são produzidos e implementadas as legislação, os documentos político-legais e a realidade institucional, anunciam e denunciam desafios a serem superados e repensados, sobretudo, por expressar mudanças no cotidiano e no trabalho pedagógico desenvolvidos nos estabelecimentos educacionais e, portanto, diz respeito ao educador que, muitas vezes, desconhecem o corpo legal documentos que são basilares para seu trabalho junto à criança pequena.

O universo de temáticas e problemáticas oriundo das práticas sociais e culturais que envolvem a educação brasileira, bem como os crescentes estudos e pesquisas sobre e com a infância de zero a cinco⁶ anos de idade, tornam-se um contingente rico em possibilidades de pesquisas garantindo à Educação Infantil um campo investigativo profícuo e abrangente. A Educação Infantil como uma área da Pedagogia, um campo de conhecimento, de desempenho profissional e de política

⁶ A Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, estabelece o Ensino Fundamental com a duração de 9 (nove) anos e matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. A Educação Infantil em termos da alteração da obrigatoriedade do ingresso das crianças na escolaridade obrigatória, passou a atender crianças até 5 (cinco) anos de idade. Com essa alteração passamos a nos referir ao público da Educação Infantil como crianças de zero a cinco anos de idade.

pública, tem conquistado seu espaço e ganhado visibilidade pela consistência em suas discussões na busca pela qualidade do atendimento da criança pequena na faixa etária de zero a cinco anos. As pesquisas⁷ relativas à educação infantil, mais precisamente aquelas envolvendo os espaços, tempos, currículo da Educação Infantil, gêneros, culturas infantis, propostas pedagógicas, brincar, entre outras, iniciaram-se há pouco tempo, na década de 1990 (ROCHA, 1999a), e, assim, desvendam proposições e a emergência na análise de novas categorias de investigação do universo infantil.

O campo de estudo da Educação Infantil, por si só, já permite um espaço de debate e reflexão sobre a educação das crianças menores de cinco anos, ao apresentar a importância das especificidades, particularidades e diferentes formas linguageiras de expressão deste público pequenino, nos espaços educativos, em creches e pré-escolas. Algo nos inquietava e suscitava indagações: “criam-se espaços” de educação para atender a infância, no entanto, que espaços são esses? Para que eles existem e como são organizados? Sob que textos e pretextos são produzidos estes espaços? Há nexos entre organização do espaço educativo na educação infantil e o currículo da Educação Infantil? Entendemos que é moderna a produção do *infantil* e, também, recente a sua incursão no sistema de ensino brasileiro com o edito de dever do Estado e direito da criança, bem como a brevidade dos estudos sobre o currículo da Educação Infantil, iniciado na década de 1980, e em 2009, a produção das novas diretrizes curriculares.

As DCNEI dispõem de orientações comuns para os saberes e fazeres em Educação Infantil, problematizando e qualificando as práticas pedagógicas cotidianas das instituições de educação infantil; também explicitam a concepção de educação, infância e criança a elas destinadas (BRASIL, 2009a). Tomando por base o estudo e as referências desse documento, teve-se como problemática da investigação: *Quais as relações entre as DCNEI (BRASIL, 2009) e o espaço institucional de atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade, na qualificação das práticas pedagógicas do CEIM “Alegria”, do município de Santa Maria/RS?*

Nosso objetivo com tal estudo era compreender as relações entre as DCNEI (BRASIL, 2009) e a organização do espaço institucional de atendimento às crianças

⁷ Estudo realizado por Eloísa Rocha (1999a), no doutorado, sobre trabalhos (pesquisas) apresentados em congressos científicos na época de 1990, na área de educação infantil.

de zero a cinco anos de idade, na qualificação das práticas pedagógicas, do CEIM “Alegria”, do município de Santa Maria/RS. Especificamente, buscamos problematizar as concepções de criança, infância(s) e educação infantil expressas pelos preceitos legais contidos na Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2009); investigar a implementação das DCNEI na prática pedagógica das instituições para as crianças menores de cinco anos, no CEIM, do município de Santa Maria/RS; relacionar as formas de organização dos espaços físicos e os preceitos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), presentes nas práticas pedagógicas dos profissionais do CEIM “Alegria”.

Neste contexto, justificamos a realização da pesquisa pela relevância em investigar a organização do espaço educativo atrelado ao currículo da Educação Infantil, pois entendemos que é no ambiente sócio-cultural (VIGOSTKI, 2001) e na mediação com parceiros mais experientes e com seus pares que a criança se desenvolve e se apropria da cultura humana e, com isso, a importância do papel do/a professor/a na organização do espaço e das atividades de ensino a fim de propiciar às crianças experiências ricas no aprendizado da máxima qualidade humana.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata dos movimentos da pesquisa no universo institucional, apresentando os caminhos e percursos metodológicos da pesquisa e seus delineamentos.

O segundo capítulo trata de problematizar as concepções de criança, infância(s) e Educação Infantil presentes na Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), discutindo-as com as concepções dos profissionais da Educação Infantil do CEIM investigado. Primeiramente, abordamos a criança e a infância como uma história a ser revisitada, instituída e produzida nos cursos transformativos da sociedade ocidental, sobretudo a sua institucionalização nos inícios da sociedade burguesa. Em segundo, fizemos menção às concepções de criança, infância e Educação Infantil pelas vias das produções ministeriais; logo após, tratamos de analisar as concepções de criança e Educação Infantil na realidade investigada, manifestada pelas práticas educativas. Os relatos, as ações e práticas pedagógicas dos educadores do CEIM, manifestam suas concepções sobre criança, infância e

Educação Infantil, permitindo-nos entender a forma como organizam grupo de trabalho educativo junto à criança pequena.

O terceiro capítulo apresenta-se do currículo da Educação Infantil, sobretudo, das novas diretrizes curriculares nacionais na sua inter-relação com as práticas pedagógicas e com o processo de implementação das DCNEI na realidade institucional. A partir da problematização das concepções dos profissionais, no momento formativo, buscamos caracterizar o processo de implementação das DCNEI na instituição e tecemos diálogos com as profissionais sobre suas práticas e ações no trabalho com a criança pequena. Nesse sentido, o capítulo, primeiramente, faz menção à origem dos estudos do campo do currículo, inicialmente, nos Estados Unidos, com a pretensão de equiparar a organização escolar e curricular aos moldes fabril, na tentativa de tornar a educação escolar com base de cientificidade e, para tanto, considerava-se necessário objetivo claro e bem definido que possibilitasse metodologias e resultados precisos, apregoando ainda a neutralidade do currículo. Logo após, tecemos uma discussão sobre as teorias que embasaram os estudos do campo do currículo, ou seja, teoria tradicional, teoria crítica e seus desdobramentos na formação do humano ao organizar, selecionar e produzir conhecimentos que acompanharão os estudantes na sua trajetória escolar e, com isso, a produção de identidade, por intermédio dos currículos escolares. Posteriormente, apresentamos os caminhos trilhados na construção de diretrizes para o trabalho com crianças pequenas, focalizando nas novas DCNEI, Parecer nº 20/2009, como possibilidade de implementar, qualificar e avaliar propostas pedagógicas para a instituição de Educação Infantil, enfatizando nas ações e práticas pedagógicas dos profissionais do CEIM no processo de implementação das DCNEI, bem como, nos distanciamentos e aproximações com o que temos de estudos sobre o currículo da Educação Infantil.

No quarto capítulo discutimos sobre a organização dos espaços na Educação Infantil pelas vias das políticas públicas, da literatura e da realidade institucional. Nossa pretensão, nesse capítulo, é entender o nexo existente entre espaço institucional e as DCNEI, isto é, as relações entre a organização do espaço e o currículo da Educação Infantil presentes na realidade do CEIM nas e pelas práticas pedagógicas. Para tanto, utilizamo-nos de um referencial teórico que considera o espaço institucional de Educação Infantil como um lugar social, de encontros, de interação e possibilitador do acesso à cultura para as crianças desde a tenra idade

(VIEIRA, 2009; VYGOTSKY, 1989; BARBOSA; HORN, 2001; ZABALZA, 1998) e o currículo da Educação Infantil como as experiências oriundas das práticas sociais das crianças e adultos na inter-relação com os conhecimentos sócio-históricos produzidos pela humanidade, tidos como dignos de serem transmitidos às novas gerações e, por isso, compreendidos como práticas e ações que se inter-relacionam nas atividades pedagógicas a fim de que os herdeiros da cultura apropriem-se do mundo e da sua dinâmica.

Desse modo, o capítulo está constituído de forma a discutir sobre a organização dos espaços físicos da educação infantil sob a ótica da Teoria Histórico-cultural. A segunda parte trata de trazer juntamente com a literatura e as novas DCNEI, algumas experiências da turma de berçário misto do CEIM como referência à importante relação entre currículo e espaço educativo. Por último, tecemos, com base em alguns documentos legais que tratam da qualidade dos espaços físicos da Educação, a importância da organização do ambiente de aprendizagem de forma a favorecer o desenvolvimento infantil com qualidade.

O quinto capítulo faz menção às considerações finais sobre o que se propôs discutir esse estudo, apresentando os resultados da pesquisa. Entendemos que o/a professor/a ao planejar suas atividades de ensino e, ainda, sua prática pedagógica, organiza o espaço e tempo institucional de acordo com suas concepções de criança, de Educação Infantil e de desenvolvimento humano, e, com isso, organiza seu grupo de crianças e as atividades de aprendizagem. A organização dos espaços da Educação Infantil, de forma intencional, apresenta nexos com o currículo da Educação Infantil e qualificam as práticas pedagógicas.

CAPÍTULO I MOVIMENTO DA PESQUISA

A realização desta pesquisa partiu da pretensão em investigar a relação existente entre espaço e currículo da Educação Infantil, tendo como fundamento as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (aprovada pelo CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) e base teórica a concepção histórico-cultural, na qualificação das práticas pedagógicas no CEIM “Alegria”, no município de Santa Maria/RS. Para tanto, a problemática do projeto, apresentou-se por investigar: *Quais as relações entre as DCNEIs (BRASIL, 2009) e o espaço institucional de atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade, na qualificação das práticas pedagógicas no CEIM “Alegria”, do município de Santa Maria/RS?* Especificamente, buscamos problematizar as concepções de criança, infância(s) e Educação Infantil expressas pela PNEI (BRASIL, 2006), DCNEIs (BRASIL, 2009) e presentes na realidade institucional; investigar a implementação das DCNEIs na prática pedagógica do CEIM, do município de Santa Maria/RS; relacionar a organização dos espaços físicos com os preceitos legais das DCNEIs (BRASIL, 2009) - currículo da Educação Infantil, considerando as práticas pedagógicas estabelecidas pelos profissionais do CEIM “Alegria”. A partir dessa pretensão, seguem-se os delineamentos dado à pesquisa.

Os primeiros movimentos investigativos consistiram em um estudo exploratório da realidade das instituições de Educação Infantil Municipais de Santa Maria/RS, a partir de uma incursão, como pesquisadora iniciante e docente orientada⁸, no componente curricular: Prática de Ensino na Educação Básica – Inserção e Monitoria⁹ (MEN 1175), com acadêmicas do sétimo semestre do curso de

⁸ A disciplina Docência Orientada I (DO) é constituída por atividades regulamentadas pela CAPES e pelo Regimento Interno dos Programas/Cursos de Pós-graduação – Resolução Nº 002/01/UFSM/SM/Gabinete do Reitor - é obrigatória aos bolsistas do Programa de Demanda Social (CAPES). A Docência Orientada busca articular acadêmicos e acadêmicas da graduação e pós-graduandos no intuito de contribuir com o processo formativo de ambos.

⁹ Ementa e programa do componente curricular disponível em: www.ufsm.br/pedagogia/ementas.

Pedagogia da UFSM¹⁰. Essa inserção no componente possibilitou-me um conhecimento gradativo da realidade física e humana das instituições de Educação Infantil do município, por meio das acadêmicas que estavam em contato com as escolas de Educação Infantil do município de Santa Maria/RS¹¹.

A partir desse estudo, elencamos alguns requisitos fundamentais na escolha da instituição pesquisada, tais como: a) antiguidade no atendimento à criança pequena no município de Santa Maria/RS; b) história de trabalho e parceria com a UFSM; c) atendimento a grupos de berçário à pré-escola; d) localização urbana; e) esfera pública municipal; f) possibilidade de firmar acordos éticos e consentimento de participação na investigação. O conhecimento da realidade física e humana das instituições municipais de Educação Infantil, a partir do estudo exploratório citado anteriormente, atrelado aos objetivos da nossa pesquisa e requisitos elencados para a escolha da instituição, permitiu-nos optar pelo *Centro de Educação Infantil Municipal “Alegria”*¹² (CEIM), ao incorporar todas as características elencadas acima.

Esses requisitos mencionados foram elaborados a partir da necessidade de nos inserirmos em uma instituição pública que possuísse uma marca histórica de atendimento à criança pequena no município e que teve em seu bojo parcerias com a UFSM. A UFSM em seus 50 anos de criação tem se dedicado à formação acadêmico-profissional de professores e realizado muitos projetos de extensão, pesquisa e assessoria às escolas de Educação Básica de Santa Maria e região. O CEIM completou em 2010, trinta e um anos de história no atendimento educacional à criança pequena, sendo considerada uma das instituições de Educação infantil pública mais antiga da comunidade santamariense, manifestando um comprometimento e seriedade com a educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos de idade e atendendo turmas de berçário à pré-escola. O CEIM tem parcerias históricas com a UFSM, sobretudo, com professores do Departamento de

¹⁰ Os encontros ocorreram, às terças-feiras na sala 3355 no Centro de Educação da UFSM, no período de março a junho de 2010, em média, a duração de 2h30min. No total, foram realizados 13 encontros.

¹¹ Esta atividade está detalhadamente descrita no Relatório de Docência Orientada I, em arquivos do PPGE/CE/UFSM, ano 2010, atividade obrigatória aos bolsistas Demanda Social/CAPES. Neste relatório registrei e discuti as atividades referentes ao Estágio de Docência Orientada junto à disciplina de Prática de Ensino na Educação Básica – Inserção e Monitoria.

¹² Optamos pela criação do nome fictício “Centro de Educação Infantil Municipal Alegria” em referência à escola pesquisada para preservar o anonimato da instituição e dos sujeitos participantes da pesquisa.

Metodologia de Ensino – MEN, em que muitos deles inserem-se no seu espaço para colaborar nos momentos formativos realizados pela instituição.

O Centro de Educação Infantil Municipal “Alegria” situa-se na região Leste do município de Santa Maria, abrangendo em suas proximidades o Centro da cidade, bairro Jokey Club, bairro Patronato e a Vila Oliveira. O público infantil atendido no CEIM é proveniente de camadas populares (sendo algumas crianças em situação de risco social e vulnerabilidade econômica, social e emocional) e classe média¹³.

A implementação do CEIM se deu no ano de 1978, inicialmente, ligado a um programa de convivência e prestação de serviço (odontológico, recreacionista, psicológico, fonoaudiológico, pedagógico, assistência social) a crianças e jovens em risco social e marginalizados. Era forte o seu vínculo junto a programas e órgãos públicos assistenciais do município e possuía parceria e convênios com alguns departamentos¹⁴ da UFSM. Na sua gênese, o CEIM atendia um total de vinte cinco crianças, de quatro e cinco anos e, atualmente, atende a 200 crianças, em turno integral e parcial, com idades de zero a cinco anos, divididas em turmas de berçário à pré-escola. Em sua trajetória educacional, o CEIM “Alegria” recebeu fortes influências dos estudos da psicologia e da assistência social no atendimento da criança a fim de suprir suas carências sociais e emocionais e prepará-las para a escolaridade obrigatória. Em 1996, - em decorrência da aprovação da LDB - ocorreu cisão da responsabilidade das creches da Secretaria de Assistência Social para a Educação e, a partir deste momento, concebe a integralidade nas ações educativas e pedagógicas primando pela educação e do cuidado da criança pequena.

A primeira visita ao Centro de Educação Infantil Municipal “Alegria” foi para firmar parcerias para o desenvolvimento de nossa pesquisa e conhecimento da instituição. Expusemos, cordialmente, a intencionalidade e problemática da pesquisa para a equipe gestora e, posteriormente, em um momento formativo¹⁵, com os docentes. Com a posição favorável para a realização da investigação no CEIM, firmamos acordos éticos da pesquisa e foi assinado o Termos de Consentimento

¹³ Informações retiradas dos questionários e entrevistas às famílias, constante nas fichas de matrículas das crianças, disponibilizadas pelo CEIM.

¹⁴ Departamentos: da Fala; Educação Especial; Artes; Educação Física; Fisioterapia; Enfermagem; Agrícola.

¹⁵ Encontro realizado com toda a equipe do CEIM, no dia 29/09/2010, com a duração de duas horas. (Diário de Campo. 31/08/2010).

Livre e Esclarecido (TCLE) e a Carta de Confidencialidade (CC)¹⁶. Tivemos como objetivos do projeto de pesquisa investigar, relacionar e compreender como na prática pedagógica ocorrem as interfaces entre produção curricular e a organização do espaço da Educação Infantil na qualificação destas (síntese entre objetivo geral e específico a fim de nos reportarmos a intencionalidade da pesquisa); os sujeitos da pesquisa foram os adultos, professores/profissionais em suas ações e práticas pedagógicas. No entanto, admitimos que, embora as crianças estivessem presentes no cotidiano da instituição, focalizamos nosso olhar para o fazer docente.

No início do desenvolvimento da pesquisa no CEIM, percebíamos os profissionais um tanto receosos e curiosos com minha presença. Sentia-me uma estranha. E de fato, era! De acordo com Triviños (2008, p. 142-143), este momento inicial de conquista do grupo é crucial para o bom desenvolvimento da investigação, pois o pesquisador ao adentrar um grupo humano “[...] torna-se um indivíduo que desperta curiosidade, ou suspeita”.

Assim, “[...] à medida que avança na investigação, que conhece os sentimentos e problemas das pessoas, pode ser chocante para ele [pesquisador] escutar as vozes dos sujeitos que o identificam como um estranho (Ibid, p. 143)”. Na tentativa de conquistar a empatia e confiança do grupo de profissionais do CEIM, estabelecer diálogos e interações, necessitava, inicialmente, de um local estratégico.

A sala dos professores constituiu-se em um espaço estratégico de estar e reconhecer o outro, tentativa de conquista do grupo e de coletar informações da pesquisa. A sala dos professores era um espaço onde os professores, funcionários e atendentes circulavam diariamente e ali se alimentavam, descansavam, trocavam e recebiam informações da vida institucional e profissional em momentos formais e informais. Assim, este lugar tornou-se um ambiente acolhedor e auxiliador no desenvolvimento da pesquisa.

Na semana em que iniciei minhas observações na escola, ficava na sala dos professores, em alguns momentos em conversas informais com as estagiárias e estagiário, professoras, merendeiras, auxiliares de limpeza e equipe gestora. Aos poucos, a sala de professores tornou-se um local estratégico de conhecimento e interação com o grupo de profissionais e de produção de dados, devido à circulação constante e diária neste espaço (Diário de campo. 10/09/2010).

¹⁶ O TCLE configura-se como exigência do Comitê de Ética em Pesquisas da UFSM, o qual aprovou e registrou a pesquisa sob nº 0271.0.243.000-10. O TCLE e a carta de aprovação encontram-se nos anexos.

Desse modo, após a conquista da confiança do grupo, conseguia circular livremente nos espaços da instituição e inclusive era convidada pelas professoras para adentrar as suas salas de atendimento e acompanhá-las em diversas atividades pedagógicas (brincadeiras na pracinha, alimentação no refeitório, passeios, entre outras destacadas no texto). Estar em um ambiente de relações com pessoas, sem conseguir estabelecer uma relação de empatia, diálogo compreensivo, responsivo e de confiança, por certo me frustraria. A compreensão é considerada, por Bakhtin (1988), um evento dialógico, pois sendo responsiva, estabelece a participação ativa dos interlocutores. Assim “[...] a compreensão responsiva que, na ação de ouvir a voz do outro contém em si o gérmen de uma resposta” (p.09). É neste intuito que me inseri na instituição, permeada pelo comprometimento ético entre pesquisadores e pesquisados, em uma participação ativa dos interlocutores.

Para Triviños (2008, p. 145), embora o investigador atue na mesma área dos sujeitos da pesquisa (somos pedagogas e desenvolvemos pesquisas na área da Educação e Educação Infantil), ele enfrenta uma realidade específica e culturalmente diferente e desconhecida do seu lugar de origem, da qual necessita tomar consciência das principais características para realizar um trabalho científico.

Necessitávamos saber como os profissionais pensavam, como se sentiam, resolviam seus impasses no cotidiano da instituição, portanto, tivemos o ambiente escolar como fonte direta de dados e nossa inferência intencional como pesquisadora, não de forma neutra e impessoal, mas através de uma relação entre sujeitos, baseada no diálogo, na qual o pesquisador e os sujeitos da pesquisa são partes integrantes e fundamentais do processo investigativo e se resignificam nele (FREITAS, 2002). A partir do exposto acima e do entendimento que a construção da realidade social se dá por intermédio de múltiplos sujeitos que nela interagem e a relação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa é marcada pelo compromisso com a emancipação humana, optamos pelo paradigma crítico de pesquisa em Ciências Humanas, abordagem qualitativa de caráter sócio-histórico, tendo como base teórica o materialismo-histórico-dialético.

A abordagem qualitativa, sendo a mais indicada nos estudos dos fenômenos que envolvem a pesquisa em Ciências Sociais e Humanas, especificamente a Educação, concebe “[...] o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11) e,

nesse sentido, permitiu-nos o contato direto e prolongado com os espaços/lugares/ambientes onde a investigação ocorreu, CEIM¹⁷. A abordagem qualitativa é contrária à posição de neutralidade do pesquisador diante da situação pesquisada, visto que a presença do pesquisador no local investigado já supõe uma inferência. Portanto, permitiu-nos dar especial atenção “[...] ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12) e, assim, a obtenção de dados descritivos, através do contato direto entre pesquisados com o fenômeno estudado, enfatizando mais o processo do que o produto (Ibid, p. 13).

A perspectiva sócio-histórica representa um novo caminho paradigmático no fazer da pesquisa em Ciências Humanas, aliando a teoria social de desenvolvimento humano de Vygotsky (1991, 2001) aos estudos sobre a lingüística de Bakhtin (1988), compreendendo, dessa forma, que os sujeitos são constituídos nas relações sociais mediadas pela linguagem, portanto não se constituem a partir de fatores internos ou como um produto de reflexo passivo do meio. Com isso, “é nas relações sociais, pela mediação semiótica, que o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência, crescendo à sua condição de ser biológico [...] a de um ser sócio-histórico [...]” (FREITAS, 2002, p. 04). Ou seja, o humano torna-se ser humano na medida em que estabelece relações e interações sócio-culturais com o outro, produzindo significados e sentidos para o seu ser e fazer, em uma relação dialógica. Os docentes, a equipe gestora e demais profissionais que atuam no CEIM produzem a realidade institucional e tornam-se produto de um processo histórico, social e cultural.

Vygotsky e Bakhtin ao se reportarem à pesquisa concebem a necessidade de focalizar a concretude dos fenômenos avançando e aliando a compreensão, descrição à explicação dos dados e informações obtidas na pesquisa. Para Freitas (2002, p. 06), a abordagem sócio-histórica baliza outra maneira de produzir conhecimento nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, partindo da riqueza da descrição dos fatos em sua concretude, complementada pela explicação,

¹⁷ A pesquisa foi realizada no período de 01/09/2010 à 15/12/2010. No início das atividades de pesquisa (duas primeiras semanas), freqüentava a escola três vezes por semana, em períodos intercalados e permanecia ali de 2 a 3 horas. A partir da terceira semana percebi que o grupo estava tranqüilo com minha presença e que eu poderia ficar um tempo maior para que minha presença no CEIM fosse de fato, bem-vinda, para além do estranhamento e suspeita sentido nos primeiros contatos e semanas com o grupo. Após as primeiras semanas passei a freqüentar a escola 4 vezes por semana e ficava ali 6 horas diárias e já alcancei uma boa receptividade e empatia do grupo de profissionais da instituição.

permitindo a compreensão dos fenômenos num diálogo com a historicidade dos acontecimentos, reiterando que o particular é uma instância da totalidade social.

Paralelamente ao ato de conhecer as principais características do grupo de profissionais, procurávamos levantar algumas informações sobre a historicidade e principais acontecimentos da instituição ao longo do tempo. A gestora e coordenadoras nos relatavam a história da instituição, a elaboração de seu Projeto Político Pedagógico (em construção) e um dossiê com reportagens sobre o CEIM. Desta forma, conseguimos adentrar um pouco no processo de conquistas e retrocessos da instituição ao longo de sua história, permitindo-nos no presente visualizar a estruturação do ambiente escolar e suas propostas de pedagógicas para a educação da criança de zero a cinco anos de idade¹⁸.

É nesse sentido que compreendo a proposição da pesquisa de caráter sócio-histórico, a qual segundo Freitas (2004, p. 05) implica

[...] características processuais e éticas do fazer pesquisa em ciências humanas exigindo uma coerência do pesquisador na concepção e uso dos instrumentos metodológicos para a coleta e análise de dados bem como na construção dos textos com a discussão dos achados.

À guisa desse entendimento, conforme exposto acima, de sermos coerentes com os usos e concepções dos instrumentos metodológicos para a elaboração dos dados e, posteriormente, análise dos achados, e a fim de responder aos nossos objetivos de pesquisa, utilizamos a observação participante, entrevista semi-estruturada, o diário de campo, registros digitais (fotografias) e o momento formativo (MF)¹⁹.

A observação participante (OP) segundo FLICK (2009) apresenta-se como uma possibilidade de mergulhar no campo e observar os fenômenos a partir de uma condição de membro, sendo que o pesquisador influencia na realidade pela sua participação. Assim, no transcurso da investigação a observação participante nos auxiliou a responder aos objetivos da pesquisa, principalmente, ao relacionar as formas de organização do espaço físico e as DCNEI (BRASIL, 2009) como uma dimensão da qualidade nas práticas pedagógicas; e problematizar as concepções de

¹⁸ Trago nos capítulos subseqüentes os avanços e retrocessos da instituição, detalhadamente.

¹⁹ O momento formativo foi realizado no dia 29/09/2010, nas dependências do CEIM, num período de duração de 3 horas, com as profissionais do CEIM. As pessoas atuantes no CEIM são na sua totalidade mulheres, que exercem diferentes cargos e funções, como: professoras, equipe de gestão – coordenadoras pedagógicas e gestora -, atendentes e funcionárias.

crianças, infâncias e Educação Infantil, presentes no fazer pedagógico e educativo da instituição pesquisada. As observações forneceram elementos relevantes para análise e reflexões acerca dos objetivos propostos pela pesquisa.

Em princípio, observamos a instituição na sua totalidade, nos seus diferentes espaços como salas de aula, refeitório, pracinhas, corredores, secretaria, direção, sala dos professores, sala de informática, sala de vídeo (espaço também destinado ao AEE – Atendimento Educacional Especializado), banheiros. Posteriormente, pelo curso da investigação, optamos por adentrar o espaço da sala de atendimento²⁰ de berçário, devido à necessidade de ater-se a um local específico para focalizarmos a organização do espaço educativo e o nexos com o currículo – DCNEI na prática pedagógica. Ainda, a opção pelo berçário se deu pela empatia entre professora e atendentes da turma com as pesquisadoras e pela intenção das pesquisadoras em aprofundar o olhar sobre esse nível da Educação Infantil. Nas palavras de Barbosa; Richter (2009), as pesquisas envolvendo crianças de quatro a cinco anos são numerosas, enquanto as pesquisas envolvendo bebês e crianças pequenas são raras e muito necessárias atualmente, principalmente, em questões de ordem pedagógicas e curriculares.

Também nos motivamos para a pesquisa com esta turma devido às características que a sua professora responsável apresenta em relação aos nossos critérios, quais sejam: a) antiguidade na escola e tempo no magistério (professora aposentada); b) envolvida e participante no rumo da vida institucional; c) dupla função na escola: coordenadora pedagógica e professora, em turnos opostos; d) disponibilidade adequada de tempo para participar da entrevista e abertura à pesquisa, dando-nos a possibilidade das observações participantes em sua turma; e) a professora escolhida é comunicativa expressando com clareza a essencialidade do objeto em estudo, permitindo-nos a compreensão do mesmo.

Assim, a entrevista²¹ semi-estrutura (ESE) possibilitou-nos responder ao objetivo de investigar a implementação das DCNEI no CEIM pesquisado e, também serviu como validação dos dados obtidos na observação participante e,

²⁰ A expressão sala de atendimento faz menção a uma postura teórico-metodológica adotada a fim de nos distanciar das terminologias carregadas de sentidos e significados, sobretudo, ao legado a história em que as práticas educativas e a organização do espaço e tempo da Educação infantil aproximavam-se ao da escola fundamental. Embora que, no CEIM pesquisado, os profissionais se refiram a sala de aula, utilizaremos sala de atendimento.

²¹ A entrevista foi realizada com a professora de berçário, sendo gravada em recurso de áudio e transcrita na íntegra.

detalhadamente, registrada no diário de campo. Para Triviños (2008, p. 146), a entrevista semi-estruturada além de valorizar a presença do pesquisador, “[...] oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

O diário de campo (DC) contém todas as nossas impressões sobre o vivido na instituição, pois, segundo Triviños (2008), é uma técnica que consiste em escrever cotidianamente pequenos relatos de fatos organizados em prol de uma vivência em uma instituição. As observações e vivências na instituição de Educação Infantil, escritas diariamente, possibilitaram-nos documentá-las para que pudéssemos analisá-las. Neste sentido, o DC contém detalhadamente nossas impressões sobre a realidade investigada, bem como relatos e conversas informais estabelecidas com os sujeitos da pesquisa no intuito de nos aproximar de seus contextos e, com isso, tecer algumas reflexões, diálogos e problematizações acerca das ações, práticas pedagógicas observadas e entrevistadas na instituição e, posteriormente, debatidas no momento formativo.

Utilizamos-nos, também, de registros digitais, a fotografia, visando à interação das crianças no espaço educativo. Além dos instrumentos na elaboração de dados utilizados na produção da pesquisa, realizamos um momento formativo²² para e com os profissionais do CEIM, que nos auxiliou tanto como dispositivo formativo como forma de elaboração de dados sobre a implementação das novas DCNEI no CEIM.

Este dispositivo de formação e intervenção junto à realidade institucional permitiu-nos aprendizados, vivências, partilhas e reflexões sobre a prática pedagógica junto às crianças pequenas e a importância do fazer docente organizado a fim de promover situações significativas de aprendizagem da cultura, da natureza, possibilitando às crianças experiências sobre seus mundos.

A cultura, com base na Teoria Histórico Cultural, é entendida como uma produção inerentemente humana galgada ao longo da história da humanidade, isto é, fruto das atividades humanas na criação da sua cultura por intermédio da invenção, reinvenção e produção de objetos, instrumentos, da ciência, dos valores, dos hábitos, dos costumes, das linguagens, da lógica, o que possibilitou a criação de

²² Realizado no dia 29/09/2010, das 9h às 11h, na instituição pesquisada, com um grupo de 21 pessoas (professoras, estagiárias da UFSM, auxiliares atendentes, coordenadoras pedagógicas e gestora).

sua humanidade pelo conjunto de características oriundas das aptidões e habilidades que foram se formando ao longo da história da humanidade.

Ao abordarmos o momento formativo como estratégia/etapa metodológica da pesquisa, entendemos que também aproximamos nosso fazer educacional do fazer institucional da educação infantil, produzindo significados e situações de colaboração com as práticas pedagógicas de um grupo de sujeitos, adultos e crianças.

Como técnica de análise de dados, utilizamo-nos da análise de conteúdo (FRANCO, 2007) pelo fato de propiciar o entendimento das possíveis causas e efeitos que envolvem as mensagens, avançando da simples descrição para a problematização. Assim, a análise dos dados na perspectiva da análise de conteúdo, foi realizada após a conclusão presencial da investigação no universo institucional, permitindo-nos, através dos diferentes recursos metodológicos, categorizar os dados e somar informações relevantes ao tema do estudo.

Dessa forma, apresentamos as categorias: (1) Concepções de Educação Infantil e criança pela equipe de gestão; (2) Formas de organização dos grupos na Educação Infantil; (3) Ações solitárias na definição e produção de propostas pedagógicas; (4) A centralidade do processo educativo e a lógica da atividade; (5) Algumas experiências de aprendizagem do grupo de berçário no espaço do CEIM.

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

*Ora como eu apesar dos meus trinta anos e mais três já passados
inda sou criança que acho uma delícia a gente tocar a campainha
dos outros e depois fugir, você pode bem imaginar o divertimento que me
dá preocupação e meia vergonha dos que não sabem se sou poeta ou não.
(Mário de Andrade, 1982b:47, escreve para Carlos Drummond de Andrade)*

As delícias de se viver a infância, o brincar com o outro, com os vizinhos, com a parentela, com crianças da mesma idade ou maiores, o brincar com o adulto, pai, mãe, irmão-irmã, primo-prima, tio-tia ou com membros da comunidade, estão cada vez mais raras em nosso mundo. O mundo ocidental, acelerado, globalizado, tecnológico e capitalista, os espaços de viver a infância estão cada vez menores, o tempo de viver a infância ficou reduzido e, muitas vezes, aligeirado; as famílias se reestruturaram abrindo mão da possibilidade de ter vários filhos para ter uma, duas ou três crianças no máximo, salvo alguns poucos casos de casais com mais crianças, e as relações familiares passam por uma instabilidade em seus laços parentais, surgindo famílias monoparentais e homoparentais. Até mesmo nossas escolas e Centros de Educação Infantil, na sua grande maioria (realidade brasileira), estão cada vez mais cheios de crianças sem alargamento dos prédios, pouco espaço externo e interno, escassez e falta de definição de recursos (financeiros, econômicos, materiais, humanos, físicos) para a condução das atividades educativas; o tempo educacional, atualmente, tem-se apresentado por uma rotina diária acelerada, engessada, inflexível tendo, não raramente, a centralidade do processo educativo no adulto, ao invés, da criança.

No entanto, a partir da modernidade e, precisamente, na contemporaneidade, muitos foram os avanços apresentados na forma de olhar, ouvir e conceber a criança e a produção da infância como uma categoria geracional socialmente e historicamente situada no ocidente. A criança passa a ser, progressivamente, ao longo de sua história, considerada como capaz, cidadã, ser de direitos, ser histórico-social, produzida e produtora de cultura. As transformações na maneira de se conceituar a criança e a infância são decorrentes das profundas mudanças na consciência social da sociedade ocidental e traz-nos a emergência de novas

proposições e estudos sobre as concepções de crianças, infâncias e sua educação a fim de garantir nas escolas e/ou Centros de Educação Infantil a possibilidade das crianças viverem seu direito à infância (brincar, imaginar, inventar, sonhar, criar, cantar, dançar), à educação e se desenvolverem plenamente. Possibilitar as nossas crianças o direito a viver a infância tem-se tornado, na sociedade contemporânea, emergencial e crucial para o bem-estar e a plenitude de seu desenvolvimento.

Dessa forma, o objetivo desse capítulo buscará problematizar as concepções de criança, infância(s) e Educação Infantil presentes na Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) discutindo-as com as concepções dos profissionais da Educação Infantil, do CEIM investigado. Primeiramente, abordamos a criança e a infância como uma história a ser revisitada, instituída e produzida nos cursos transformativos da sociedade ocidental, sobretudo da sua institucionalização nos inícios da sociedade burguesa. Em segundo, fizemos menção às concepções de criança, infância e Educação Infantil pelas vias das produções ministeriais; logo após, tratamos de analisar as concepções de criança e Educação Infantil na realidade investigada, manifestada pelas práticas educativas. Os relatos, as ações e práticas educativas²³ dos educadores do CEIM manifestam suas concepções sobre criança, infância e Educação Infantil, permitindo-nos entender a forma como organizam o trabalho pedagógico junto à criança pequena.

A escolha pela problematização da PNEI e DCNEI se dá pelo fato explicitarem diretrizes de base nacional para a educação das crianças pequenas, expressando, por sua vez, compreensões, concepções e encaminhamentos para a Escola e/ou Centro de Educação Infantil. A diversidade de concepções e a pluralidade de entendimentos sobre a criança, infâncias e sua educação são oriundas de trajetórias e processos de construção social e cultural, produzidos ao longo da histórica ocidental, acompanhadas pelo desenvolvimento tecnológico e científico. Entendendo ser, a(s) infância(s), como a pluralidade de experiências das crianças.

²³ Reiteiramos que, o uso da expressão práticas educativas cotidianas foi utilizado por nós para definir as ações dos vários profissionais atuantes no CEIM, como professoras, atendentes, equipe gestora e funcionários. Consideramos educadores todos os profissionais que se relacionam com as crianças, pois sua inferência nas atividades e ações delas, em diferentes espaços e tempos, possibilita processos de educar, ensinar e aprender, não sendo uma tarefa restrita aos professores, mas educar é uma responsabilidade de todos profissionais do CEIM. Entendemos por práticas pedagógicas as ações dos professores no trabalho cotidiano junto às crianças pequenas, pois são eles os responsáveis pela organização do pedagógico.

2.1 As crianças e as infâncias: uma história a ser revisitada

A criança, a infância a partir do século XIV, sobretudo, nos séculos XVIII e XIX, tornou-se objeto e interesse de investigação de diferentes áreas do conhecimento: médica-pediatria, psicologia, antropologia, sociologia, filosofia, história, pedagogia, enfermagem e assistência social. Esses estudos acerca da infância e criança muito contribuíram para o entendimento moderno de infância e criança, principalmente, no que se refere às particularidades e especificidades das experiências das crianças em relação às do adulto.

A infância, na idade moderna e contemporânea, tornou-se uma categoria peculiar do social e passa a ser considerada “[...] uma figura da coletividade, dotada de necessidades próprias, merecedoras de atenção e destinatária, por excelência, das intervenções educativas” (FARIA apud BECCHI, 1983, p. 03). A sensibilização em relação à infância propiciou a cisão entre duas experiências sociais distintas, a do adulto e a da criança (COHN, 2005, p. 22), com isso, permite-nos entender o surgimento dessa categoria social distinta das demais, sobretudo, com o início da sociedade burguesa.

Para Cohn (2005, p.22), em outras sociedades e culturas as experiências sobre a infância podem ser conceituadas diferentemente de nosso entendimento ocidental, podendo ou não existir, bem como o entendimento ou não sobre a particularidade da criança. Assim, “o que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais [...]”. As preocupações dos adultos sobre as crianças possibilitaram distintas formas de agir e se relacionar com elas. Sobretudo, em meados do século XIX e metade do século XX, a criança era considerada como incapaz de interagir e relacionar-se com o mundo autonomamente, necessitando enfaticamente da tutela do adulto nos seus processos de aprendizagem sobre o mundo. A criança era considerada uma folha de papel em branco a ser preenchida e o adulto tinha a responsabilidade de ensiná-las coisas do mundo, sobrepondo seu olhar sobre o fazer da criança. Atualmente, entendemos a criança como um ser capaz de interagir com o mundo desde seu nascimento e seu aprendizado se dá nas relações que estabelece com o adulto e com a materialidade das coisas (objetos, brinquedos, multimídia).

O trabalho pedagógico junto à criança pequena revela nas ações pedagógicas concepções sobre infância e criança. O entendimento da criança como ser capaz de se relacionar com as coisas, com o mundo, advêm da concepção do processo de aprendizagem e interação criança–mundo dos profissionais da educação. Assim, a criança ao longo de sua história no ocidente vem se emancipando graças à luta de adultos esclarecidos e engajados em criar visibilidade e potencializar as ações, aprendizagens e conquistas das crianças como seres humanos ativos, sociais, interativos e capazes de estabelecer relações com o mundo e com o outro.

Segundo Becchi (apud FARIA, 1999, p.57), “[...] a história da infância será justamente a reconstrução dos relacionamentos, das atitudes que os adultos tiveram no confronto com a criança”. Contrariamente, ao que se pensava em outrora quanto à sensibilização em relação à infância ser algo da natureza humana e, portanto, dotada de um caráter imutável, sabemos na atualidade que a sensibilidade em relação à infância se dá pelas relações estabelecidas entre adulto-criança dependendo dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais em que elas (crianças) estão submetidas.

Nos séculos que se aproximaram da contemporaneidade, XIX, XX e XXI, muitos foram os adultos engajados no processo emancipação e autonomização da criança a fim de garantir nas legislações, políticas e projetos governamentais o apoio e amparo à criança. A construção da história da infância foi também consequência de um complexo processo de produção das representações sociais sobre as crianças, da estruturação dos seus modos de vida e de seus cotidianos, e, principalmente, da criação de organizações sociais educacionais para a infância (SARMENTO, 2003).

Alerta-nos Cohn (2005, p. 21)

[...] o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar.

À guisa dessa reflexão, Tomazzetti (1997; 2004), traz sua contribuição no entendimento sobre a construção identitária da infância ao longo do tempo, apontando alguns caminhos constitutivos de concepções de criança até a produção

deste entendimento na contemporaneidade. Para a autora (2004), a primeira identidade atribuída às crianças é a criança-adulto – também referenciada nos escritos de Ariès (1989) -, em que a criança ficava sob a tutela institucional do adulto, de quem era companheiro natural. Ou seja, “[...] ser criança era ser o companheiro natural do adulto” (p. 72), sendo a iniciação da criança na vida social a partir dos sete anos de idade. Assim, “[...] a imersão [da criança] na vida social já ocorria num contexto de vida adulta, num movimento da vida coletiva, de onde se obtinha - diretamente e sem mediações – os elementos simbólicos elaborados por outros, os adultos” (TOMAZZETTI, 2004, p. 72). A criança vista como miniatura do adulto e desde a tenra idade era feita sua inserção precoce das obrigações adultez.

A segunda identidade, aponta a autora, criança-aluno-filho, fora produzida na modernidade com a reorganização parental a partir dos supostos da estruturação da família nuclear e a institucionalização via escola. Este advento estrutural e organizacional possibilitou a criação do sentimento de infância, a partir do ideário emergente da família burguesa, ao conceber a criança como potencialidade educativa inerente à continuidade e reconhecimento social - sendo que, ao nascimento do filho-filha a família obteria continuidade e reconhecimento – pelo viés da consangüinidade. Surge aí uma nova configuração familiar e de organização social: a família burguesa, possibilitada pelo advento da Revolução industrial e, com isso a mudança dos valores sociais. Para a autora, a criança é tida como uma moeda e constituída como símbolo valorativo do reconhecimento social da família. O entendimento de Frabboni lança luzes sobre a valorização da infância no âmago da Revolução Industrial, explicado pelo autor como sendo

[...] os novos valores sociais advindos e propulsores da Revolução Industrial, que constituem uma nova “cenografia doméstica” baseada na identidade e na intimidade, valores outrora incomuns numa sociedade em que a família era tida como “ponto de cruzamento das relações sociais” (FRABBONI, 1998, p. 66).

Esse entendimento, para Tomazzetti (2004), expressa uma lógica em que a Educação dos filhos passa a agregar valor nesta lógica de “criança-moeda”. E a partir deste novo entendimento sobre a criança e com a construção da consciência social da infância, novas relações: adulto-criança, pedagógicas e sociais se estabelecem. As relações entre mestre e aluno incorporam, gradativamente, novas relações sociais, assumindo com o passar do tempo um caráter de impessoalidade

na submissão de ambos às normas, padrões de coeficientes institucionais, o que em outrora eram diferenciadas pelo trato pessoa a pessoa. A relação de pais e mães com seus filhos e filhas, bem como a separação do mundo privado (família) e o mundo público, proporcionou o surgimento de novas relações sociais em que, a criança deixa de ser paparicada e ingressada rapidamente ao mundo do adulto e passa a ser considerada como agência de valores individualistas, privatistas e institucionais. Escola e família da era industrial se fundem em uma união apartando a criança da sociedade e do mundo adulto e a projetando numa esfera privatista e institucionalizada, em uma teia de relações de poder e de propriedade, conferindo-lhes dupla identidade: criança-filho e criança-aluno.

Para Varela; Alvarez-Uriá (1991), o entendimento acerca da separação da criança do mundo social adulto e a conferência de estatuto de minoridade a elas, permitem o aparecimento da visão da infância como “metal precioso” e, isto gera, para o autor, uma certa ambiguidade. A ambiguidade é dividida em propriedades negativas e positivas da infância. As propriedades negativas da infância insurgem à medida que se considera a criança como ser incapaz devido a sua vulnerabilidade no discernimento dos rudimentos básicos de sua sobrevivência, no entanto, essa [vulnerabilidade] é o germe da especificidade da infância enquanto categoria social, possibilitando o reconhecimento da diferença entre as demais categorias geracionais, permitindo a criação das particularidades da crianças e seu jeito de ver, ser, entender e agir no mundo (propriedades positivas).

Ao retomarmos as contribuições de Tomazzetti (1997, p.58), a autora infere “A infância [...], ao longo do processo de consolidação do estado burguês, reconhecida como sendo fundamental para a nova mentalidade e o novo comportamento. Este reconhecimento se dá através da Educação institucional da criança pequena”. A autora em sua tese de doutoramento conclui: “Assim, podemos afirmar que a escola está para a infância, assim como a infância está para a escola” (TOMAZZETTI, 2004, p. 73). A institucionalização da criança pequena é, portanto, algo advindo da modernidade e, assim, torna-se consensual na contemporaneidade. O lugar da infância é também na escola, tornando-se, atualmente, uma obrigatoriedade para a criança estar nela. Ainda, família, Estado e sociedade assumem responsabilidade com a educação e compromisso com freqüência das crianças na escola.

As profundas modificações na cenografia doméstica a partir da modernidade marcaram notadamente diferentes segmentos estruturais da sociedade ocidental e, de lá para cá, os contextos de vida das crianças e adultos reestruturaram-se. Como já explicitado acima, a partir da modernidade, as famílias começam a organizar-se por laços consanguíneos (ARIÉS, 1981) e o afeto é presente nas relações familiares avançando, assim, o entendimento da família como ponto fusão das relações sociais. Dessa forma, algumas das mudanças ocorridas também dizem respeito aos processos de socialização das crianças.

Primeiramente, a socialização das crianças era realizada no seio familiar e ao nascer e crescer eram cuidadas por seus entes queridos e suas brincadeiras eram feitas nas ruas onde elas tinham a oportunidade de conviver com seus pares, seus vizinhos, parentela e a comunidade numa dinâmica rica e plural de interações. A definição de hábitos, rituais e formas de educação das crianças e o seu comportamento eram definidos e padronizados socialmente e de acordo com a cultura local, sendo transmitidos de modo específico, na convivência com seus familiares e com a vizinhança (BRASIL, 2009). Posteriormente, a criança ao ingressar aos sete anos, sua segunda experiência de socialização, na escolaridade obrigatória, tinha a possibilidade do contato com um contingente maior de pessoas, ou seja, para além dos seus familiares e vizinhos, na convivência com as professoras, outras crianças, outras famílias – e, ampliava, assim, suas vivências e experiências escolares.

Na contemporaneidade, a socialização da criança ocorre em vários espaços/lugares e tempos, ou seja, nas instituições de educação infantil, em espaços educativos e recreativos como: escolas de idiomas, parques infantis, práticas desportivas, bibliotecas infantis, e recebem incisivamente a influência dos meios de comunicação social que trazem a tona outras culturas e outros mundos. Portanto, a criança desde a tenra idade convive e estabelece relações com muitas pessoas diferentes de seus familiares, partilhando de experiências e saberes diferenciados, em lugares distintos ao seu lar. Há também uma gradativa saída da criança do lar e o ingresso do adulto com trabalhos remotos e, muitas vezes, desempregados (SARMENTO, 2003). Com isso, a etapa de socialização da criança dificilmente será subsequente, primeiramente realizada pela família e vizinhança e, posteriormente, pela escola, mas sim na conexão entre esfera privada e esfera pública desde muito pequenas, ou seja, bebês.

A forma de se conceber os processos de socialização das crianças com o mundo permite ou não o entendimento acerca delas como seres ativos, históricos e sociais, interagindo com adultos e com a materialidade das coisas, interferindo, incorporando e reinventando o mundo desde muito pequenas. Durante muito tempo, o que perpassava o imaginário social era a concepção da criança como um ser incapaz, uma folha de papel em branco a ser preenchida, necessitando serem ensinadas pelos adultos. Os adultos, por sua vez, eram considerados os responsáveis de apresentar o mundo às crianças e elas deveriam incorporá-lo passivamente (BRASIL, 2009). Havia dois mundos distintos e hierarquicamente estabelecidos em um processo vertical descendente – o mundo do adulto, primeiro e, o mundo da criança, em segundo. Essa compreensão sobre os processos de socialização também interferiram no entendimento acerca dos processos de aprendizagem. Entendia-se que a aprendizagem ocorreria do externo para o interno e o meio as modelaria. Contudo, nos últimos anos a concepção de aprendizagem e socialização das crianças tem mudado devido, sobretudo, aos conhecimentos científicos produzidos na área educacional, psicológica, antropológica e a mudança de hábitos e costumes da sociedade. As crianças, desde muito pequenas, bebês, adentram as instituições de educação infantil, convivendo e interagindo com seus pares, profissionais da educação e famílias; *são capazes de observar, imitar, tocar, chorar, comunicar-se, demonstrando assim, que desde seu nascimento estão em interação com o mundo* (Grifo nosso. BRASIL, 2009).

As instituições responsáveis pela socialização das crianças transformaram-se, levantando um universo ainda maior a ser desvendado através dos diferentes olhares e campos do conhecimento sob a educação da criança pequena. A família como a primeira instância de socialização da criança transformou-se intensamente nos últimos séculos no ocidente, ou seja, a família nuclear alicerçadas por laços consanguíneos formados por pai, mãe e filhos(as) vêm sendo substituída por outras formações familiares como homoparentalidade e monoparentalidade (BRASIL, 2009). Com a necessidade emergente da mão de obra da mulher no mundo do trabalho produtivo, antes exercidos prioritariamente por homens, possibilitou o surgimento de outras funções sociais destinadas à mulher. Com isso, os estabelecimentos de educação infantil são seus parceiros na busca pela sua ascensão social, sendo que, as creches e as pré-escolas surgiram nesta dinâmica das relações sociais e econômicas do capitalismo industrial substituindo as

atividades maternas, prestando cuidados com a educação da criança antes realizados pela mulher.

O papel da Educação escolar foi incisivo na consolidação dos direitos da criança à educação e contribuiu para o prolongamento da infância, afastando as crianças, paulatinamente e progressivamente, do seu meio social mais denso em interação da convivência entre e com vizinhos, parentela, comunidade, amigos e seus pares. A partir deste momento, neste lugar – ocidente – neste contexto, sociedade industrial – tecnológica e científica – que, paradoxalmente, na medida em que esta sociedade se desenvolve e sofre rupturas, contradições, transformações e continuidades, a criança dá os primeiros passos na constituição da sua autonomia²⁴ a partir da mudança ético-social, inferindo a ela o reconhecimento e sua legitimação como sujeito social, conferindo-lhe um lugar, um “entre - lugar”²⁵ na sociedade e direitos²⁶ a exercer sua infância. As instituições de educação infantil neste curto espaço de criação, em meados do século XX, vêm sendo reinventadas e aprimoradas no intuito de colaborar com a educação e cuidado da criança pequena.

²⁴ Cabe salientar que a autonomia da criança é uma *autonomia relativa*, pois as crianças elaboraram e reelaboram seus sentidos e experiências sobre e com o mundo partilhando de um sistema simbólico em conexão com os adultos. Os sentidos inferidos pelas crianças têm uma particularidade distinta dos adultos, e elas têm autonomia em relação ao mundo deles e, isto necessita ser reconhecido, mas também relativizada para que não ocorra uma cisão incomunicável de entre o mundo dos adultos e o das crianças (COHN, 2005, p. 35).

²⁵ Ver Sarmiento (2003, p. 02).

²⁶ A criança como legislação é plena em direitos, todavia a realidade das infâncias são plurais e, muitas vezes, contraditórias, pois o que legalizamos num dado momento, ou seja, um lugar para a criança viver sua infância apartando-a ao máximo do mundo do trabalho e das múltiplas formas de violência e exploração, é contrária a realidade vivenciada por elas. É nítido em termos de estudos e pesquisas sobre os contextos das crianças as desigualdades sociais pela pobreza, fome, guerras, cataclismos naturais, doenças e a existência do trabalho infantil e diversas formas de exploração e violências exercidas sobre elas. No entanto, concordamos com Sarmiento (2003, p. 08) quando interpela sua contrariedade sobre os estudos que afirmam a não existência da autonomia da criança na contemporaneidade, explanando “[...] a 2ª modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural nem a autonomia de ação que nos permite falar de crianças como actores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias”.

2.2 Conceitos sobre criança, infância (s) e Educação Infantil pela via das políticas públicas da educação

Sonho com uma [instituição de educação infantil] onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas vidas (SNYDERS, 1993).

Com a Declaração dos Direitos da Criança de Genebra, em 1924, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, posteriormente, Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, pelas Nações Unidas, em 1959, as crianças são mundialmente reconhecidas como cidadãs e portadoras de direitos. As declarações visavam a afirmar o compromisso do Estado, família e sociedade na garantia e efetivação dos direitos das crianças para que elas pudessem viver uma infância feliz e no gozo de sua liberdade. Rememora-se que, a necessidade de produção de Leis e o estabelecimento de pactos mundiais (ocidente) no amparo à criança e adolescente, surgem na tentativa de equalizar a realidade dicotômica de crianças e adolescentes vítimas de maus tratos, violências e pobreza com enorme desigualdade social.

No preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança afirma-se, “[...] a humanidade deve às crianças o melhor de seus esforços”. Com isso, o Estado brasileiro, gradativamente e sob a pressão dos movimentos sociais, assume a tutela na formulação de políticas e implementação de programas e recursos para o desenvolvimento integral e vida plena das crianças, na tentativa de assegurar-lhes seus direitos²⁷. A Constituição Federal, de 1988, art. 227, determina,

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 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.

²⁷ Bem sabemos que na realidade das crianças brasileiras ainda persiste a polarização entre o que se preconiza na Legislação, ou seja, o direito e a realidade sócio-cultural (principalmente, as desigualdades sociais enfrentadas pelas crianças). O trabalho infantil persiste, há crianças sem acesso à Educação Infantil, crianças vítimas de fome, exploração e violências, no entanto, na Lei elas [crianças e adolescentes] são iguais em direitos, mas evidenciamos a diferença em oportunidades e no cumprimento da Lei no interior dos sistemas e na realidade direta.

O compromisso e responsabilidade do Estado com os direitos da criança são efetivados e implementados através da criação de políticas de amparo à criança e, sobretudo, o direito à educação em creches e pré-escola a todas as crianças; direito reconhecido pela Constituição de 1988. Tanto na Carta Magna como no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), garantiu-se o reconhecimento da condição de sujeito de direitos às crianças e adolescentes, conferindo-lhes destaque nas várias políticas públicas. No tocante, às políticas educacionais destacamos a elaboração da Política Nacional de Educação Infantil, em 1995, que possuía em seu bojo a necessidade da qualificação do atendimento institucional à criança pequena e a ampliação do número de ofertas de vagas a elas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96 previu o direito das crianças de 0 a 6 anos de idade à Educação Infantil, sendo ela considerada uma das etapas da Educação Básica; assim, nesse propósito, o trabalho pedagógico realizado com a criança pequena ganha amplitude e reconhecimento pelo Estado, família e sociedade.

Desde a promulgação da LDB, ela vem sendo regulamentada por diretrizes, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), por constituintes Estaduais e Leis Orgânicas Municipais e por normativas oriundas dos conselhos estaduais e municipais de educação. Estas regulamentações dizem respeito ao *currículo da Educação Infantil*, aos aspectos normativos incorporados pelos sistemas educacionais ao incluírem instituições de Educação Infantil sob sua tutela e a formação do profissional da Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 11).

Em 1998, ocorreu a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, com o objetivo de referenciar e orientar a ação pedagógica. Em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999 - com caráter mandatário, a fim de orientar as instituições de Educação Infantil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. E em 2006, reelaborou-se, a partir e com o auxílio das produções ministeriais anteriores, a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis à Educação. E, mais recentemente, final de 2009, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009, a fim de problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas cotidianas nos estabelecimentos de Educação Infantil.

Essas legislações e políticas educacionais para a infância referenciam os rumos educacionais brasileiros, sendo consideradas políticas amplas, promovendo alterações na realidade política, organizacional e estrutural das instituições tanto da esfera pública como privada. Entendemos que, a Política Nacional da Educação Infantil²⁸ como uma política ampla (CORTESÃO; MAGALHÃES; STOER; 2001, p. 46) define concepções orientadoras da mudança a ser implementada na Educação Infantil, já as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil configuram-se como políticas concretas (ibid), pois materializam a Política Nacional possuindo um caráter orientador, implementador e definidor da política ampla. Nas palavras dos autores (ibid, 47),

Os trabalhos sobre a decisão e o seu processo assumem aparentemente esta partição e instalam-se essencialmente nas segundas, nas *policies*, nas políticas concretas e, frequentemente, no caráter técnico e pragmático de sua implementação ou na sua justificação e legitimação no quadro das metas estabelecidas como quadro político (*politics*).

No quadro geral de análise das políticas temos, segundo os autores (Ibid), em “nível 1”, os autores e decisores das políticas amplas, formados, geralmente, pela “[...] comunidade acadêmica, partidos políticos, empresários, sindicatos, associação de profissionais”. Em “nível 2”, temos as políticas concretas elaboradas a fim de orientar e direcionar os rumos da educação em consonância e conformidade com as concepções da política ampla, sendo também produzida pelos poucos fazedores de políticas; e, em um terceiro nível, encontra-se aqueles que farão jus a interpretação e implementação das políticas na realidade concreta e imediata, ou seja, os burocratas, professores, pais. Estes níveis de análise das políticas são articulados entre si, no entanto, podemos visualizar a distância e a complexificação da polarização entre implementadores políticas e os fazedores/pensadores de políticas, de projetos educacionais e de currículos.

Não é pretensão nossa fazer uma análise aprofundada das políticas educativas para educação da criança pequena, mas assinalar a possibilidade de intersecção entre pólos (os que pensam e os que executam/implementam as políticas), na busca pela participação e totalidade nas decisões e rumos educacionais, indo além de uma parcela de representatividade dos sujeitos

²⁸ Objeto de problematização desta dissertação, principalmente, no que se refere às concepções de criança, infância e Educação Infantil.

envolvidos. Embora que, em quaisquer das instâncias ou níveis elaborativos das políticas haver processos decisórios e interpretativos, aproximações em escala micro e discussões na elaboração e produção dos documentos que orientam e direcionam o trabalho pedagógico para e com a criança pequena é de extrema valia, não sendo uma tarefa relegada somente aos especialistas.

O direito à educação é de fato uma conquista imensurável para as crianças da região oeste, do município de Santa Maria e para todas as crianças brasileiras. As crianças do CEIM “Alegria” têm a possibilidade, desde a tenra idade, ainda bebês²⁹, de frequentarem a instituição e construírem laços afetivos e vínculos com os profissionais, criando, paulatinamente, relação, interação e pertencimento com o espaço institucional. Assim, na educação infantil elas terão a oportunidade de serem educadas e cuidadas, em lugar extra familiar, por profissionais habilitados, que nas suas ações e práticas diferenciam-se e complementam a ação da família.

Ao se referir sobre a *criança*, a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) concebe a criança como “[...] criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido” (Ibid, p. 08). A política esboça o elo entre estudos desenvolvidos pelas universidades e centros de pesquisa do Brasil e de outros países sobre as crianças, sendo necessários para a produção de uma concepção de criança e, conseqüentemente, de Educação Infantil.

Em acordo com a PNEI, nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009), a criança é entendida como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. As diretrizes manifestam a importância das crianças na centralidade do planejamento curricular e percebe-se na PNEI o foco e centralidade dado a criança no processo educativo e, esta por sua vez, é tida como possuidora de direitos, um sujeito histórico-social, produtor de cultura, ou seja, um ser capaz de inferir sobre

²⁹ O Estatuto da Criança e do Adolescente define como criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos, assim, para nos referenciar a educação de crianças de zero a seis anos de idade, utilizaremos a seguinte nomenclatura: bebês, crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas, entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; e, crianças pequenas, entre 4 anos e 6 anos e 11 meses. Para crianças de 7 a 12 anos incompletos, crianças maiores.

mundo ativamente desde a tenra idade e contribuir para o planejamento curricular e institucional.

A visibilidade social, econômica, cultural e política no ocidente, sobre as crianças, possibilitou a elas transcender a afirmação de seres incompletos e incapazes para atuarem ativamente “[...] nas relações sociais em que se engaja, [...] onde quer que ela esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (COHN, 2005, p. 27-28).

Como seres históricos, socioculturais as crianças são possuidoras de uma particularidade em relação às outras categorias geracionais, ou seja, elas têm seus modos de ser diferentes dos jovens, adultos e idosos, e, assim, suas especificidades permitem entendê-las não como um “adulto em miniatura” ou alguém que espera pelo vir a ser adulto, mas como um ser que é capaz de formular sentidos sobre o mundo que a rodeia e de interagir com ele, nas suas brincadeiras, no choro, na fantasia, nas birras, no pegar o objeto, na dança, na música, no movimentar-se. A criança interage com o mundo e cria e recria sentidos e significados sobre ele.

Ao mudar a consciência social sobre a infância e a criança, sua educação também sofreu e sofre modificações. No Brasil, as discussões a partir da década de 1970 trazem à tona a indissociabilidade do educar e o cuidar, procurando desmistificar o caráter assistencial das práticas educativas cotidianas otimizadas pelos educadores às crianças de zero a cinco anos durante muitos anos na história educacional brasileira e, em outro momento da história, práticas escolarizantes com o intuito de preparar as crianças para o ensino fundamental em que o processo educacional privilegiava a cognição. Concordamos com Rocha (1999, p.62) quando afirma que a criança não se constitui meramente como um ser cognitivo e,

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, (a cultura), as suas cem linguagens.

Embora a Educação Infantil possua mais de um século de história como práticas envolvendo cuidado e educação extrafamiliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2006, p.07). O respaldo da educação

infantil no cenário sociopolítico nacional, bem como as práticas envolvendo cuidado e educação possibilitou o aparecimento de novas funções do trabalho pedagógico, buscando atender às necessidades expostas pelas especificidades da faixa etária, superando a visão adultocêntrica (BRASIL, 2006. p. 08).

Quanto à Educação Infantil, a Política Nacional explana “[...] em sua breve existência, a educação das crianças pequenas, como um direito, vem conquistando cada vez mais afirmação social, prestígio político e presença permanente no quadro educacional brasileiro” (BRASIL, 2006. p.05). Tanto a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), doravante nominada PNEI, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), doravante nominada DCNEI, concebem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e importantíssima no processo de constituição do sujeito, apresentando divisões em duas modalidades: creche ou equivalente (crianças de zero a três anos) e pré-escola (crianças de quatro a seis anos).

Como primeira etapa da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino, a educação infantil é oferecida em espaços institucionais não domésticos, em estabelecimentos públicos/ privados, a fim de educar e cuidar de crianças de 0-5 anos, no período diurno, parcial/integral sob supervisão do sistema de ensino para controle social (BRASIL, 2006; 2009). É diretriz da Política Nacional de Educação Infantil o caráter eminentemente educativo envolvendo ações de cuidado, assumindo uma função diferenciada e complementar à ação da família, implicando uma permanente e articulada dialogicidade entre a instituição e a família (BRASIL, 2006, p.17). Os documentos manifestam a importância de profissionais qualificados e habilitados no trabalho com as crianças pequenas, tendo o compromisso dos entes federados à formação em nível médio e superior dos professores da educação infantil.

A PNEI traz a necessidade de políticas endereçadas à Educação infantil a fim de contribuir e entrelaçar-se na consolidação de política para a infância tanto em nível nacional, estadual como municipal (BRASIL, 2006, p. 18). A política de Educação Infantil deve primar, segundo o documento, pela articulação e integração entre Ensino Fundamental, Médio e Superior e suas modalidades, para a formação dos professores que atuam na Educação Infantil e o atendimento às crianças com necessidades especiais. Para a PNEI, “A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular às políticas de Saúde, Assistência

Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura, Mulher e Diversidades, bem como aos fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil” (BRASIL, 2006, p.18). É crucial na educação infantil a integração e articulação com outros setores e políticas para o favorecimento das especificidades e particularidades que envolvem a infância e seus contextos.

As DCNEI (BRASIL, 2009) apresentam algumas funções sociopolíticas e pedagógicas da educação infantil, como:

- I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, p. 20).

Tais funções da Educação Infantil, explicitadas pelas DCNEI (BRASIL, 2009), revelam seu caráter educativo e o compromisso com os direitos da criança, principalmente, a ser respeitada como ser humano, desvelando a sua potencialidade e capacidade de relacionar-se com os outros, interagir com o mundo e de se apropriar de diferentes saberes e conhecimentos produzidos historicamente, reelaborados e reinventados no presente. Tanto as DCNEI como a PNEI (1999, 2006) expressam a Educação Infantil como um direito de todas as crianças à educação, indiferentemente de sua posição socioeconômica, de classe social, e assim, transcendem o entendimento da creche e pré-escola como um favor aos menos favorecidos, como em outrora se objetivava. Pode-se corroborar que a Educação Infantil tem efetivado-se como a primeira etapa da Educação básica; não mais, unicamente, por causas discursivas como de contribuir para diminuir a vulnerabilidade social e econômica principalmente de famílias de baixa renda em nosso País.

Para as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 02)

[...] a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental.

Neste entendimento, surge a necessidade de reformulação e atualização de novas diretrizes curriculares devido à ampliação das matrículas, à regularização das instituições quanto a seu funcionamento, ao aumento de docentes habilitados e às pressões realizadas pela sociedade para aumentar o atendimento à Educação Infantil, permitindo novos processos de reorganização da política de Educação Infantil. As novas demandas para a política da Educação Infantil dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos profissionais, às práticas e projetos desenvolvidos cotidianamente com as crianças, ou seja, questões de ordem curricular. Todavia, com o projeto de Emenda Constitucional prevendo ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica a iniciar-se aos quatro anos, teme-se que o disposto na DCNEI quanto a não antecipação das crianças de quatro a cinco anos ao Ensino Fundamental venha incorrer, justamente pelo que legou a nossa tradição durante a constituição da identidade da educação infantil pendendo para a escolarização e antecipação das crianças ao ensino fundamental.

No tocante, à infância, a PNEI e DCNEI não abordam concepções explícitas, mas trazem suas perspectivas para a educação da criança, legando a elas o estatuto de cidadã, portadora de direitos, ser histórico e social e produtora de culturas e inserida na sociedade. Neste sentido, expressam implicitamente que as crianças possuem singularidades e particularidades em si, ou seja, há uma pluralidade de experiências realizadas pelas crianças. A(s) infância(s) existe(m) em complementaridade e/ou em oposição aos demais grupos etários que a nossa sociedade produz, e em relação aos de maior idade como jovens, adultos e idosos. Ao mesmo tempo, as crianças estão em lugar de oposição frente aos adultos pelas suas diferenças, mas não se descarta que ambas as categorias possuam algumas conexões, ou seja, algumas similaridades presentes nas crianças se manifestam nos adultos, como a capacidade de sonhar, de tornarem-se criativos e inventivos e possuírem dúvidas, desafios e problemas.

2.3 A criança, as infâncias e a Educação infantil: enfoques da realidade investigada

Nesse item, procuramos tencionar aproximações e limites entre os postulados teóricos, presentes na DCNEI e PNEI e a prática pedagógica do CEIM investigado acerca das concepções de criança, infância e Educação Infantil. Concomitantemente, com a problematização destes dois documentos da atual agenda governamental, traremos a empiria e análise do universo pesquisado. A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) caracterizam o pleito e o direcionamento dado à educação nacional no período posterior a 2005 até 2009.

Para melhor organizar os resultados obtidos pela pesquisa de caráter sócio-histórico, que engendra fontes múltiplas, eles estão apresentados através de duas categorias, nesse capítulo, elencada e constituída pelo agrupamento de elementos comuns dos diferentes recursos metodológicos utilizados.

Desta forma, a partir das categorias analíticas apresentadas nos capítulos subsequentes, representam desdobramentos e síntese dos diferentes instrumentos de coleta de dados, propõe-se então um diálogo e uma articulação entre as informações alcançadas através da entrevista semi-estruturada (ESE), diário de campo (DC), observação participante (OP) e momento formativo (MF).

A pesquisa contou com a participação ativa das profissionais do CEIM “Alegria”, ligadas ao administrativo, gestão, docência e serviços gerais. No transcorrer da pesquisa, ative-me, especialmente, a observar a turma de Berçário, da professora Clara³⁰, no entanto, buscava informações e dados do CEIM em sua totalidade, nas observações participantes em diferentes momentos e espaços da instituição e na entrevista, momento formativo e nas conversas informais, cuidadosamente, transcritas para o diário de campo. As participantes da pesquisa, gestora, coordenadoras pedagógicas, professoras, merendeira e funcionária de serviços gerais, as quais, suas ações, práticas, falas e diálogo trago para análise nos próximos capítulos, revelaram ter tempo de dedicação na instituição atendendo bebês e crianças pequenas.

³⁰ Os nomes são fictícios visando preservar e proteger a identidade das participantes.

Trago, como proposta de título, a fala das participantes que estivessem vinculadas com a temática a ser desenvolvida a fim de melhor ilustrar os subitens.

2.3.1 “Com tuas leituras encontrarás algo errado aqui”: concepção de Educação Infantil e criança pela equipe de gestão

No primeiro dia de contato com o CEIM, primeiramente com a equipe gestora, observei certo nervosismo e preocupação com as possíveis negatividades que encontraria no espaço institucional. A gestora ao me recepcionar demonstrou satisfação e curiosidade sobre a pesquisa e no transcurso da conversa, ponderou:

Você é a primeira estudante de mestrado que vem para a nossa escola, estamos felizes por tê-la conosco, mas, provavelmente, com tuas leituras encontrarás algo errado aqui, no entanto, necessitamos de uma devolutiva para a escola após conclusão da pesquisa, para melhorarmos (Rosa. DC. 31/08/2010).

De fato, nesse primeiro encontro, encontrei muitas coisas... Negatividades? Não! Diria que nesse primeiro momento, encontrei-me comigo mesma, isto é, rememorei meu tempo de infância e de atuação como professora da Educação Infantil, no município de Chapecó, região Oeste de Santa Catarina (SC). Confesso, estava com saudades da Escola infantil.

Ao percorrer o espaço institucional, deparei-me com a alegria estampada na face das pessoas que ali convivem - adultos e crianças. Ao me aproximar um pouco mais, encontrei a imaginação e fantasia manifestada no brilho dos olhos das crianças do berçário durante a contação de histórias; um pouco mais na instituição percebi a criatividade e atenção das crianças ao brincar com legos; a curiosidade de adultos e crianças por me conhecer; a dificuldade das crianças ao pronunciar meu nome “Doca”, “Dora”; pude contemplar a música, a dança, o canto, as gargalhadas e risadas das educadoras nas suas brincadeiras com as crianças, os gritos das crianças pelos corredores, crianças correndo, outras engatinhando, outras aprendendo a caminhar, encontrei as brincadeiras no parque e na sala de atendimento, visualizei crianças saindo do refeitório com uma enorme vontade de correr e as professoras pedindo para que ficassem na fila; Enfim me encontrei com o

movimento da Escola de Educação Infantil, ou seja, com crianças até cinco anos e adultos nas suas interações com o espaço institucional em atividades pedagógicas organizadas intencionalmente. Que saudades da Escola! Felicidade por estar novamente em seus espaços.

Fiquei contente por realizar a pesquisa no CEIM “Alegria”, justamente, pelo fato de ser uma das instituições mais antigas no atendimento educacional à criança pequena em Santa Maria e por me sentir acolhida pelos profissionais que ali atuam. Ao estar no CEIM avivaram minhas lembranças como educadora da Educação infantil e a alegria de estar novamente em contato com o ambiente institucional e a alegria manifestada pelas crianças e adultos que ali convivem, direcionou a escolha do nome fictício para o CEIM: “Alegria”. Sentia-me desafiada a fazer pesquisa, ao mesmo tempo em que, as práticas pedagógicas estabelecidas pelos profissionais me interpelavam ao diálogo com as minhas práticas vividas outrora e com as leituras propiciadas pelo Curso de Mestrado, sobretudo, aquelas desenvolvidas e discutidas no grupo de pesquisa e nas orientações. A atuação como pesquisadora me desafiava a olhar para a instituição com outros olhos, não com o olhar docente, mas com o olhar de pesquisadora em processo de formação.

Neste sentido, as experiências vividas no curso de Mestrado, sobretudo, com as viagens a congressos, os seminários e encontros com professores que atuam no NDI, as orientações, as discussões e as leituras realizadas, atreladas à investigação no CEIM, propiciaram que minhas concepções sobre criança e Educação Infantil fossem revisitadas e revistas ao dialogar e problematizar as práticas pedagógicas dos profissionais. Conforme relatado por Rosa, era a primeira estudante de mestrado a realizar investigações no CEIM, no entanto, a instituição recebe acadêmicos do curso de Pedagogia, das universidades de Santa Maria, inclusive da UFSM, para a realização de estágios supervisionado e trabalhos de pesquisa para conclusão de curso, ou seja, é constante a vinda de estudantes em diferentes de sua escolarização para o CEIM. Havia interesse por parte da gestora na minha pesquisa, mas ao mesmo tempo ansiedade, nervosismo e apreensão, pois para ela com minhas leituras “[...] encontrarás algo errado aqui”.

Encontrei no CEIM gente que forma gente no contato com a experiência da cultura humana. Não era intenção minha encontrar negatividade, mas aprender junto fazendo pesquisa, sobretudo, aprofundar o olhar sobre a conexão entre espaço e currículo na qualificação das práticas pedagógicas. A gestora ao conhecer a

exigência na formação de pesquisadores no Curso de Mestrado em Educação, da UFSM, tenha deixado-a preocupada pelo possível confronto entre o fazer e a realidade institucional com os saberes acadêmicos.

Por outro lado, uma escola de Educação Infantil e/ou Centro de Educação Infantil como instituição social está constantemente em processo de constituição, consolidação, afirmação de seu papel e funções na sociedade, portanto, imersa num movimento dialético em que as pessoas que convivem neste espaço institucional, ao mesmo tempo em que se transformam são transformadas pelas circunstâncias que se deparam cotidianamente, isto é, pelas condições materiais, humanas, sociais e econômicas em que vivem.

Nesse sentido, a fala de Rosa expressa a incompletude da escola e a abertura ao aprendizado “[...] *necessitamos de uma devolutiva para a escola após conclusão da pesquisa, para melhorarmos*” (Ibid). O termo incompletude para nós é reportado à escola no sentido de ser inacabada, ou seja, não está pronta, antes em processo de constituição, no seu devir, por isso, constantemente em transformação.

A escola é processo e produto humano historicamente construída pela sociedade com a finalidade de possibilitar aos seus educandos o acesso à cultura mais elaborada (MELLO, 2010). Para Rosa, a devolutiva ao CEIM seria após conclusão da pesquisa e produção da dissertação, em abril ou maio de 2011, no entanto, tivemos a possibilidade de no momento formativo realizado no dia 29/09/2010 produzir juntamente com as profissionais alguns entendimentos sobre a Educação da criança pequena, pautada no diálogo e nos saberes que comportam o fazer docente dos profissionais do CEIM. Assim, o diálogo perpassava as relações estabelecidas com os educadores, sendo que os mesmos eram considerados partes integrantes do processo investigativo e nele, pesquisadora e pesquisados, resignificavam-se.

O convite para participarmos do momento formativo, embora cada vez mais latente em mim a necessidade de interlocução entre meus estudos e a realidade da escola, veio por parte da gestora: “*Dorcas, necessitamos aprender para rever nossas concepções e práticas, por isso, gostaríamos que, você e a Cleo, participassem conosco do momento pedagógico, no dia 29/09, e conduzissem as atividades pela manhã (ROSA, DC. 31/08/2010)*. Aceitamos o convite, pois importava-nos participar de todas as atividades desenvolvidas pelo CEIM, inclusive dos momentos formativos em serviço a fim de instituir parcerias e qualificar nossas

ações na efetivação dos direitos da criança em viver uma infância qualificada nos espaços educativos escolares. Aliás, como pesquisadora necessitava produzir dados e inferir intencionalmente na realidade institucional; as educadoras necessitavam de pessoas que dialogassem com elas e colaborassem com seu processo formativo. Essa parceria possibilitou a construção de elos entre pesquisadora e os sujeitos participantes da pesquisa e, sobretudo, partilhamos saberes teóricos e práticos sobre a educação da criança pequena.

Rosa retratou, nesse diálogo estabelecido no primeiro encontro, sua satisfação em voltar aos estudos, especialização em gestão escolar, e enfatizou a polarização entre teoria, no âmbito e responsabilidade da universidade e, a prática, como responsabilidade da escola. Percebi, ainda, nos profissionais do CEIM a cultura arraigada do *lócus* do conhecimento dado à universidade e, com isso, minimização da escola ao lugar do fazer, isto é, da prática desvinculada das reflexões de cunho teórico.

“Dorcas, senti necessidade de voltar a estudar, estou fazendo especialização em Gestão Escolar pela UFRGS, precisava me qualificar, porque temos na escola a prática e na universidade a teoria” (ROSA, DC, 04/10/2011).

A necessidade de Rosa em voltar a estudar apresentou-se como uma possibilidade de qualificação e, ainda, de valorização e auto-estima por estar vinculada à instituição superior. A universidade, segundo alguns autores, Damis (2008), Werli (2010), Formosinho (2007), Tomazzetti (2004), Diniz-Pereira (2008) e as políticas públicas voltadas ao ensino superior – especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia (2006)- , constitui-se no *lócus* da formação acadêmico-profissional³¹, especialmente, nos cursos de licenciatura, em destaque, o Curso de Pedagogia com a incumbência de formar professores para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental³².

³¹ Juntamente com a Pesquisa e a Extensão. Por formação acadêmico-profissional entende-se ser a formação que acontece no interior das instituições de Ensino Superior, em detrimento a terminologia formação *inicial*, uma vez que, em acordo com Diniz-Pereira (2008, p. 254), essa formação inicial ocorreu muito antes do ingresso em um curso ou programa em uma instituição de Ensino Superior, pois “[...] mesmo antes de sua escolha ou exercício, o futuro profissional já conviveu aproximadamente 12.000 horas com a figura de um professor durante o seu percurso escolar [...]”.

³² Conforme prevê as DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia (Resolução CNE/CP N. 1, de 15 de maio de 2006) – em que o curso de Licenciatura em Pedagogia deverá “prioritariamente” formar o professor da EI e AI, instituindo a docência como requisito de formação na Pedagogia.

Tendo em vista que, o curso de Pedagogia constitui-se no *lócus* da formação de professores (WERLE, 2010) e da *práxis* (FORMOSINHO, 2007), a docência passa a ser base dessa formação na necessária articulação com a pesquisa e com a gestão do trabalho pedagógico (WERLI, 2009, p. 33 apud DAMIS, 2008). No entanto, essa formação não se esgota ou se completa com a conclusão do ensino superior, pelo contrário ela é qualificada e aperfeiçoada no cotidiano da Educação Infantil em um processo de contínua reflexão sobre o fazer pedagógico, aprimorada nos momentos de formação continuada em serviço e também nos cursos de pós-graduação, transcendendo, dessa forma, a polarização entre teoria (como responsabilidade da universidade) e prática (lócus da escola).

Na escola de Educação Infantil há a possibilidade e o desafio de constituir-se e experienciar a profissionalidade no exercício da docência e nas outras instâncias do trabalho pedagógico em uma longa temporalidade, aproximada, anteriormente, pela inserção e reflexão de cunho teórico-prático propiciado pela formação acadêmico-profissional e aprimorada nas atividades pedagógicas em contextos educativos pelas integrações das ações de ensino, aprendizagem e cuidado. Por intermédio da conceituação que toda a atividade material humana, executada intencional e conscientemente sobre a realidade, transformando-a é *práxis* (BERNARDES, 2006, p.100 apud VÁZQUES, 1977), cabe aqui, focalizar que nessa direção a atuação material dos profissionais da educação, de forma intencional e consciente³³, propicia a aprendizagem, o desenvolvimento psíquico dos estudantes (desenvolvimento das funções superiores – Vygotsky) e formação crítica-reflexiva pela organização das suas ações nos contextos educativos, na instituição escolar.

Vale destacar, que a consciência é produto subjetivo das interações e atividades humanas entre si e com os objetos. Nas palavras de Vieira (2009, p. 38)

[...] a consciência refere-se à possibilidade humana de compreender o mundo social e o mundo dos objetos e neste trânsito entre o mundo social para o mundo individual a linguagem tem papel fundamental, pois pela linguagem os homens compartilham representações, conceitos, técnicas e os transmitem às próximas gerações.

Com isso, o trabalho pedagógico desenvolvido no CEIM pelos docentes, coordenação pedagógica e gestão escolar, uma vez que, consciente e intencional,

propicia a formação do humano na apropriação³⁴ da cultura através dos conhecimentos sócio-históricos produzidos pela humanidade e dignos de serem transmitidos às novas gerações.

O trabalho pedagógico realizado na instituição só poderá se estabelecer como práxis, desde que, possua uma finalidade e tenha significado social e sentido individual para os profissionais que ali atuam, na conexão com suas concepções de sujeito (criança) e de educação (Educação Infantil).

Nessas condições, a atividade pedagógica desenvolvida na instituição educativa é conceituada por Bernardes como sendo

[...] uma particularidade da práxis que se constitui numa atividade coletiva e transformadora das relações sociais originada das relações educacionais no contexto escolar, concebe-se que a mesma *sintetize as ações de ensino e aprendizagem como unidade dialética* (BERNARDES, 2006, p. 109. Grifos nossos).

Para a autora (2006, p. 113), a atividade pedagógica só poderá ser entendida como *práxis* revolucionária na superação das condições alienadoras tangenciadas pela sociedade contemporânea por meio da proximidade entre o sentido e o significado das atividades humanas nos contextos escolares. Nesse sentido, a fala de Rosa demonstra preocupação com as possíveis negatividades que eu encontraria no espaço devido às leituras que poderia ter, permitindo-me entender que o sentido individual dado as atividades realizadas na escola “*com tuas leituras encontrarás algo errado aqui*”, minimiza o seu fazer, ou melhor, o fazer institucional expresso no trabalho pedagógico realizado pela instituição, ou seja, manifesta um sentido confuso ao significado das atividades humanas desenvolvidas no CEIM.

As atividades realizadas no CEIM, principalmente, no momento formativo apresentam-se como possibilidade de constituírem-se como *práxis*, justamente, pela abertura ao debate, ao diálogo, à problematização acerca do fazer docente e institucional, no entanto, percebi que alguns profissionais empenham-se nas melhorias e mudanças de sua prática pedagógica e outros são mais resistentes. Todo o processo de mudança incide no comprometimento e participação da coletividade, no entanto, isso se apresenta como um processo lento, conflitivo e desafiador, mas importantíssimo na construção de um estabelecimento de formação

³⁴ Nessa perspectiva, a apropriação da cultura se dá de forma crítica e reflexiva acerca dos elementos que a configuram. Referimo-nos especificamente aos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade e que sofrem recorte e transposição didática para a escola.

educacional formal e sistemático de humanos (crianças e adultos) que se constituem humanos na interação com a cultura e com o outro. As atividades para constituírem-se como práxis necessitam ter um sentido e um significado social, dessa forma, a preocupação de Rosa com as negatividades que encontraria na escola demonstra uma fragilidade da importância das atividades humanas desenvolvidas no CEIM, sobretudo, das atividades como práxis revolucionária.

Rosa estava desafiada a receber uma estudante de mestrado, mas ao mesmo tempo, demonstrou possibilidade de aprendizado na interação com o outro, pesquisadora. Deparei-me com problemáticas e questões a serem revistas, repensadas sobre as práticas pedagógicas, mas, também, percebi muitas conquistas galgadas pela instituição ao longo de sua história e, ainda, vontade de aprender com outro (colega, criança, visitante) e qualificar as suas práticas e ações com as crianças.

O CEIM “Alegria” é um espaço aberto à possibilidade de ampliação dos saberes e fazeres na docência, sobretudo, em momentos formativos, geralmente, uma vez por mês, com a formação continuada em serviço e aberto à pesquisa de investigadores em processo de formação ligados às universidades.

É nessa possibilidade de abertura ao aprendizado dada pelo CEIM que dialogamos com a compreensão de Rosa sobre Educação Infantil e sua concepção de criança ao afirmar que

As crianças de dois e três anos vêm para a escola e estão mais suscetíveis a doenças, porque na escola tem contato com outras crianças e acabam pegando doenças, ficando doentes. Embora a creche seja um direito das mães trabalhadoras e um direito da criança, o bom seria que elas pudessem ficar em casa até três anos (ROSA. DC, 31/08/2010).

As interações entre crianças apresentam-se como possibilidade de aprendizado e de convivência com a diversidade cultural expressa pelo grupo ampliado de pessoas que convivem na creche; a creche, por sua vez, assume a responsabilidade com o cuidado (físico, emocional, isto é, cuidado com o bem-estar da criança) que perpassa com as precauções quanto à higiene e limpeza dos ambientes.

Ao relatar seu posicionamento sobre a vinda de crianças de zero a três anos para creche, percebi nas expressões de Rosa que sua fala era carregada de sentimentos e significados vividos outrora, ou seja, havia um motivo que a levou a

ter tal posição. O que levou Rosa a ter tal posicionamento? Que impressões, significados e sentidos há para Rosa o trabalho pedagógico desenvolvido com os bebês? Como deve ser estruturado e organizado o ambiente para receber os bebês? Quais cuidados? A limpeza, higienização, isto é, normas de saúde são necessárias e fundamentais para a segurança da criança e favorecem o trabalho pedagógico com bebês? O que significa cuidar e educar bebês na creche? Se a creche é um direito de mães e pais trabalhadores, é direito ou dever da criança? A creche é um espaço de interação por excelência, o que há de positivo nessa interação?

Aos poucos, fui tentado esclarecer minhas dúvidas e, em determinado momento, Rosa me relatou com semblante de tristeza que sua filha desde muito pequena frequentou a creche (berçário), porque ela (mãe) necessitava trabalhar e ao interagir com outras crianças ficava seguidamente doente. Ela expôs que, muitas vezes, tinha que trazer sua filha doente (mas, medicada) para a creche e para ela era doloroso, sem contar as noites mal dormidas por conta da febre, do choro e das idas ao hospital.

Essa memória de Rosa incide fortemente sobre seu posicionamento a respeito do ingresso da criança pequena (bebê) na creche e, conseqüentemente, expressa concepções de Educação infantil e de criança.

A vivência, o sentido e significado de tais memórias demonstraram uma dificuldade de Rosa em superá-las, e, com isso, a possibilidade de se tornar dificultoso todo o avanço e desafio no trabalho pedagógico com os bebês por conta do receio da aparente fragilidade e vulnerabilidade manifesta nos primeiros anos de vida da criança. O receio das crianças ficarem doentes e as lembranças de Rosa apresentam-se como um misto de preocupação e, ao mesmo tempo, uma limitação dela quanto à especificidade da sua área de atuação, que é o trabalho pedagógico com crianças de zero a cinco anos de idade.

Percebemos que, embora passados oito anos, Rosa ainda não conseguiu ressignificar tal posição e concepção sobre a educação dos bebês na creche e encontra dificuldades, inclusive, na aceitação da realidade econômica, social e cultural da contemporaneidade que incidiu sobre os sujeitos, sobretudo, na reestruturação dos lares e das responsabilidades com a saída das mulheres para o mercado de trabalho. Percebi, nas expressões de Rosa e nos diálogos travados em

outros momentos, o desejo de ter acompanhado sua filha nos primeiros anos de vida em seu lar, não necessitando trabalhar fora.

Rememoro uma fala de Clara, *“Dorcas, fui a primeira professora da escola que trabalhou com berçário I que tirou as crianças da sala de aula (há três anos). Eu tirava as crianças da sala de aula todos os dias. Íamos passear pela escola e no pátio, utilizávamos tanto o espaço interno como externo”* (ESE, 10/12/2010). O trabalho pedagógico desenvolvido com os bebês anteriormente previa somente a utilização das salas de atendimento e como ficava a interação dos bebês com os outros espaços do CEIM? E com outras crianças maiores e outros adultos? Se as crianças não saiam das salas, outras crianças ou adultos poderiam entrar? Qual eram as concepções das professoras acerca do seu trabalho com bebê?

Clara não manifestou, em sua entrevista, as implicações que teve as saídas dos bebês das salas de atendimento por parte de suas colegas e da equipe de gestão, mas que com a saída dos bebês da sala passaram a ficar mais visíveis na instituição, a ter um espaço para transitar pelos corredores e por outras salas, a serem vistos, ouvidos, tocados e a desfrutar do todo da instituição, representando uma conquista imensurável para os bebês e para seu processo educativo. Essa conquista se deu pelo posicionamento de Clara em relação às inúmeras capacidades dos bebês, transcendendo, dessa forma, o seu estigma de fragilidade. Clara, em momento algum, mencionou que ao tirar as crianças da sala ficavam mais facilmente doentes, pelo contrário, comentou que eles choravam cada vez menos, exploravam cada vez mais e se adaptavam com facilidade, demonstrando alegria e contentamento com o movimento externo à sua sala de atendimento.

Com isso, podemos entender que o fato das colegas de Clara não tê-los tirados da sala demonstra o estigma que os bebês portaram por muito tempo de incapacidade, fragilidade e prematuridade, no entanto, o fato de Clara os ter tirado da sala percebemos que muito há que se aprender com e sobre os bebês e com suas inúmeras capacidades e múltiplas são as possibilidades de trabalho pedagógico que transcendem sua posição de fragilidade, principalmente, nos primeiros meses de vida para direcionarmos as suas potencialidades de aprendizado sobre o mundo, sobre a cultura.

Para Barbosa (2010, p. 02), ao abordar sobre “As especificidades da ação pedagógica com os bebês”, enfatiza

Os bebês humanos quando chegam ao mundo necessitam um longo período de atenção e cuidado para sobreviver. Um dos grandes compromissos dos adultos, que já habitam neste mundo, é o de oferecer acolhimento para estes novos integrantes da sociedade. Se, durante muitos anos, está era uma tarefa apenas das famílias, hoje em nossa sociedade, é necessário que seja uma tarefa compartilhada com outras pessoas ou instituições.

E, ainda discorre

Um bebê ao ingressar numa turma de berçário vai ampliar seu universo pessoal ao conectar-se com universos familiares bastante diferenciados. Obviamente a escola, apesar de seu relacionamento com a comunidade e com as famílias, terá estratégias educativas diferenciadas, pois ela precisa atender as crianças na perspectiva da vida coletiva e não do atendimento individual como acontece nos lares (Ibid, p. 04).

Com isso, a ida dos bebês para o CEIM significa a possibilidade de conviverem com diferentes pessoas, adultos e crianças, e, com isso, ampliarem seu contato com o mundo. Segundo as DCNEIs (2009, p. 07),

[...] a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar.

O bebê, desde seu nascimento, necessita do contato e interação com o outro humano para sobreviver, com isso, a aparente desvantagem em termos biológicos, ou seja, sua fragilidade, vulnerabilidade e prematuridade não representa ser impedimento para seu desenvolvimento, pelo contrário, apresenta-se como possibilidade de ser educado e, aos poucos e gradativamente, beneficiar-se da experiência cultural da espécie humana e tornar-se um ser humano (VIEIRA, 2009, p. 34). Com isso, o bebê na creche representa a possibilidade de conviver com o outro, isto é, interagir com um grupo maior de pessoas e culturalmente diferente de seus familiares, ou seja, amplia-se seu quadro de referência de sujeitos, espaços e tempos.

Nesse direcionamento, Vygotsky (2000) entende que o desenvolvimento humano, desde a tenra idade, é um processo de transformação inerentemente

mediado pelo outro, ou seja, com os parceiros mais experientes da espécie humana na apropriação da cultura humana. Quanto maior e mais intensa for a vivência e experiência mediada com o outro, melhor e maior a chance de desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

Portanto, na creche o bebê encontra a possibilidade de viver experiências de apropriação da cultura nas suas formas mais elaboradas (MELLO, 2010), conviver e interagir com adultos e outras crianças, desfrutar de um espaço e tempo rico em materiais e recursos variados, tem a chance de experimentar diferentes emoções, construir novos laços e vínculos afetivos com pessoas diferentes de seus familiares, constrói sua autonomia, além de ter como educadores profissionais qualificados e habilitados.

A creche se apresenta também como a possibilidade da criança desenvolver suas funções psicológicas superiores, pois para Vygotsky (2001), desde que a criança ao nascer tenha um equipamento genético e neurológico da espécie humana (proporcionado pela natureza no ato da gestação), ou seja, ao nascer possua a capacidade sensório-motora – funções elementares – somente com o contato com o outro, com o mundo social e cultural que se constitui as funções psíquicas superiores³⁵.

Deste ponto de vista, para Angel Pino (2005, p. 47), com base em Vygotsky, complementa essa afirmação ao discorrer

Uma consequência lógica do princípio geral enunciado por Vygotsky (1997: 106), o da origem social das funções mentais superiores ou culturais, é que a história do ser humano implica um novo nascimento, o cultural, uma vez que só o nascimento biológico não dá conta da emergência dessas funções definidoras do humano.

Desse modo, o adulto como responsável direto pela educação do bebê na creche tem o comprometimento de “[...] selecionar, refletir e organizar a vida na escola com práticas sociais que evidenciem os modos como os professores compreendem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico e os modos como traduzem, no exercício da docência, as suas propostas pedagógicas (BARBOSA, 2010, p.03), para que a criança se aproprie da cultura humana acumulada sócio-historicamente e produzidas pelos outros membros da espécie

³⁵ Funções psíquicas superiores é entendida como a capacidade do ser humano de atenção voluntária, memória voluntária, imaginação, pensamento, linguagem oral e escrita, emoções.

humana. Portanto, educar e cuidar de bebês exige do adulto educador comprometimento e responsabilidade, e doar-se, físico e emocionalmente, pois uma das especificidade da sua ação pedagógica é o foco nas brincadeiras e nas relações sociais que se estabelecem no espaço institucional.

No entanto, as instituições necessitam atentar-se para os cuidados físicos das crianças e prezar pela conservação da higienização de seus espaços e objetos, evitando ao máximo, práticas que não considerem as normas higiênicas e, portanto, que disseminem doenças contagiosas. Atentar para a saúde do bebê é fundamental na prática pedagógica do/a educador/a, bem como, comunicar as famílias qualquer ocorrência a despeito da saúde do bebê e das crianças pequenas. É responsabilidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança, isso perpassa, no cuidado com o desenvolvimento físico dos bebês e garantia do seu bem-estar em locais limpos, arejados, iluminados, ventilados e agradáveis. Mas também atentamos para as múltiplas possibilidades de interação e de linguagens dos bebês nos espaços do CEIM.

A instituição de Educação Infantil é parceira na educação/cuidado de crianças pequenas, pois com as mudanças ocorridas nos contextos de vidas das pessoas, desencadearam processos de reestruturação dos seus cotidianos, sobretudo, da esfera privada da família, com a saída das mulheres para o mercado de trabalho. Com a necessidade de um lugar para acolher as crianças, enquanto suas mães trabalhavam, a escola tornou-se parceira das famílias na tarefa de cuidar/educar de crianças, principalmente, em creches e pré-escolas.

Dentre as instituições sociais que mais contribuíram para a possibilidade de constituição de novas oportunidades para as mulheres na sociedade e de formas alternativas de realizar a maternidade estão as creches e as pré-escolas. Afinal, elas desempenham um importante papel na liberação das mulheres como principais responsáveis pela educação das crianças pequenas (BRASIL, 2009 b, p. 18).

Dessa forma, as instituições de Educação Infantil apresentam-se como um espaço coletivo rico em relações e interações entre crianças e seus pares, criança e adulto e, ainda, um espaço público de educação coletiva. Nesse sentido, a fala de Rosa *“As crianças de dois e três anos vem para a escola e estão mais suscetíveis a doenças, porque na escola tem contato com outras crianças e acabam pegando doenças”*, percebemos que minimiza o plano das interações entre crianças, crucial

na Educação Infantil, uma vez que, a Educação infantil tem a incumbência pela educação coletiva de crianças de zero a cinco anos de idade - DCNEI (2009) e PNEI (2006) - e Rosa apresenta uma concepção de criança até três anos e de Educação Infantil voltada ao plano de desenvolvimento individual, enfatizando a esfera da família como requisitivo de socialização nos primeiros anos de vida das crianças, isto é, o educar, cuidar e proteger a criança nos primeiros anos de vida seria tarefa de seus familiares e, em um momento posterior, aos quatro anos elas estariam aptas (mais resistentes a doenças) a frequentarem a pré-escola.

Percebe-se, ainda, na fala de Rosa uma concepção de criança como incapaz, frágil e imatura nos primeiros anos de vida, reduzindo e minimizando a Educação Infantil ao trabalho com crianças de quatro a cinco anos. A especificidade, compromisso e responsabilidade da Educação Infantil é a educação e cuidado de crianças até cinco anos como indissociáveis e esse binômio se complexifica nas atividades pedagógicas realizadas com bebês.

Para Barbosa (2010, p. 02), os bebês e crianças bem pequenas durante muitos anos portaram, principalmente, o estigma de fragilidade, incapacidade e imaturidade. No entanto, adverte a autora, “[...] nos últimos tempos, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês” (Ibid). Para além das suas capacidades orgânicas, os bebês são sujeitos potentes no campo das interações e relações sociais e da cognição (Ibid). Dessa forma, o bebê deve e pode desfrutar desde seu nascimento da convivência em outros espaços e tempos que não o ambiente doméstico. A educação e o cuidado dos bebês necessitam ser partilhados em um sistema colaborativo com as famílias e com outros setores e políticas visando ao seu bem-estar e ao desenvolvimento integral.

O acolher as crianças na instituição é uma das funções sócio-políticas e pedagógicas da Educação Infantil prevista pelas DCNEIs (2009) e PNEI (2006), portanto, responsabilidade de todos os envolvidos na educação da criança. Na Educação Infantil o cuidar (saúde, alimentação, proteção e higiene) e educar, institui-se como primordial ao desenvolvimento integral da criança, anunciando e abrangendo os cuidados inerentes à sobrevivência da criança.

O modo como os estabelecimentos de educação infantil são organizados já demonstram o quanto foram pensados para, além de propiciarem às crianças espaços para as aprendizagens, realizar, em um espaço público e de vida coletiva, ações para o cuidado e a educação das crianças que

sempre foram consideradas como da vida privada: a alimentação, a higiene e o repouso (BRASIL, 2009b, p. 18).

A relação entre educar/aprender/cuidar estão intimamente ligadas e interdependes, uma vez que, presentes nas ações organizadas e intencionais, ou seja, nas atividades de ensino e de cuidado nas IEI, permite o acolhimento às crianças e o aprendizado sobre os conhecimentos e experiências do patrimônio sócio-histórico da humanidade no aprendizado da cultura humana.

As novas DCNEI definem as escolas infantis como lugar da partilha nas ações educativas e de cuidado das crianças com as famílias e comunidade, o local em que se deve efetivar e garantir o direito social das famílias ao atendimento e a vaga para seus filhos e filhas, tendo como objetivo das instituições a garantia e promoção do bem-estar para todos. Assim, é necessário, segundo as DCNEI, que o CEIM cumpra suas funções de garantir o bem estar das crianças, das famílias e profissionais, contudo, em suas ações e práticas pedagógicas, os profissionais do CEIM devem ter como foco a criança e como opção pedagógica possibilitar uma experiência de infância intensa e qualificada (DNCEI, 2009; BARBOSA, 2010).

Clara, durante a entrevista, manifestou que para ser professora de Educação Infantil, primeiramente, é necessário gostar de crianças e doar-se à docência. “Em primeiro lugar tem que se gostar de criança” e complementa: “Muito mais que passar conteúdo [conhecimentos] é importante gostar de criança, cuidar, proteger. É necessário doar-se à docência e, para isso, a construção do vínculo afetivo com as crianças é importantíssima, inclusive para seu aprendizado posterior” (ESE, 10/12/2010). Entender a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações e relações com o mundo vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, é tarefa do professor de Educação Infantil.

Na fala de Clara é explícita a importância do cuidado, da proteção na Educação Infantil para que assim a criança sinta-se confiante ao experimentar as possibilidades de acesso, oportunizada pelo educador, à cultura mais elaborada. Percebe-se que Clara tem como concepção de Educação Infantil e, também, suas práticas revelaram a importância do educar atrelado ao cuidar como função essencial da primeira etapa da Educação Básica. Atuando como coordenadora pedagógica e professora de Educação Infantil em períodos intercalados, pode

entender como Clara compreende o processo pedagógico e, concomitantemente, a prática desenvolvida. Nas suas ações percebi, em momentos de trocas de fraldas, o carinho, o diálogo, o afeto presente neste ato; a preocupação com a saúde das crianças, com suas manifestações de alegria, tristeza, seus avanços no desenvolvimento.

Nesse sentido, percebemos que Clara procura em suas ações pedagógicas dar centralidade a criança, bem como, entende que os bebês são sujeitos de direitos, possuem capacidades e potencialidades e na sua prática desafia os bebês a conhecer e apropriar-se sobre o mundo, através de suas atividades de ensino cuidadosamente planejadas ao ouvir, olhar e sentir as crianças.

Dessa forma, Clara vai ao encontro do que explana as diretrizes ao manifestar a importância das crianças na centralidade do planejamento curricular e o foco e centralidade dado à criança no processo educativo e, esta por sua vez, é tida como possuidora de direitos, um sujeito histórico-social, produtor de cultura, ou seja, um ser capaz de inferir sobre mundo ativamente desde a tenra idade e contribuir para o planejamento curricular e institucional. Clara explana

A escola está a serviço das crianças, jamais de professor e funcionário. As ações devem despender em favor das crianças, por isso a importância de se planejar a ação pedagógica, os conhecimentos. Com isso, minhas crianças irão aprender e se desenvolver (Clara³⁶, ESE, 10/12/2010).

Dessa forma, a concepção de Clara diferencia-se de Rosa, uma vez que, a primeira compreende a criança como potente, capaz, transcendendo a afirmação de Rosa que, ainda percebe o bebê somente na sua condição vulnerável e de fragilidade e imaturidade nos primeiros anos de vida.

2.3.2 “Eu consigo contar histórias e fazer atividade com todo o grupo do berçário”:

Formas de organização dos grupos na Educação Infantil

Nas conversas informais estabelecidas com as profissionais do CEIM, nas observações acerca de suas ações e práticas pedagógicas, no momento de

³⁶ Clara atua na instituição há seis anos e, atualmente, exercer dupla função no CEIM: coordenação pedagógica, no turno matutino e professora de Berçário misto, no turno vespertino.

formação e na entrevista realizada, elencamos pela recorrente sucessão dos acontecimentos e informações a categoria: “Formas de organização dos grupos na Educação Infantil”, desvelando concepções de crianças e de Educação Infantil.

No momento formativo realizado no dia 29/09/2010, nas dependências do CEIM, buscávamos um diálogo com as professoras acerca do seu trabalho pedagógico a partir dos dados coletados por nós através de minha incursão na sala de professores (local estratégico que colaborou significativamente na produção de dados, principalmente, nas conversas estabelecidas com os profissionais) e na observação participante. Não expúnhamos diretamente os dados coletado, mas íamos tecendo algumas possibilidades de reflexões a partir de constantes problematizações a partir de outros estudos realizados na área. Acerca das falas das professoras sobre o trabalho pedagógico, trazíamos algumas costuras teóricas e, assim, problematizávamos sobre as concepções de criança e Educação Infantil.

Alguns dos aspectos abordados por nós dizem respeito à prática pedagógica organizada de forma consciente e intencional, promovendo situações ricas em aprendizagens para a apropriação da cultura humana expressa pelos conhecimentos produzidos historicamente. Com isso, os profissionais possuem a incumbência com o processo de formação e desenvolvimento das máximas qualidades humanas que foram criadas ao longo do tempo, pois esse processo de humanização resulta da experiência vivida pelas crianças no seio cultural nas suas relações intersubjetivas (MELLO; FARIAS, 2010, p. 56).

Explicitamos nossas concepções de crianças como sujeito sócio-histórico, portanto, portador de agência³⁷, desde que, o professor dê liberdade para o exercício dessa agência, uma vez que, “É constitutivo do conceito de agência que a pessoa possa escolher cursos diferentes de acção, logo, tenha liberdade. O poder da escolha real requer o da liberdade” (FORMOSINHO, 2007, p. 31). Portanto, as crianças são participantes do seu processo de aprendizagem, ao invés, de meras espectadoras.

Uma pedagogia de infância socioconstrutivista baseia-se na crença de que todas as pessoas têm agência e baseia-se nos saberes teóricos que descrevem, compreendem e explicam o exercício dessa agência (saberes pedagógicos, sociológicos, antropológicos, organizacionais, entre outros).

³⁷ Segundo Formosinho (2007, p. 31) a criança como agência significa “[...] ter poder e capacidades que, através de seu exercício, tornam indivíduo uma entidade activa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta”. Para a autora, é crucial o exercício da liberdade.

Uma pedagogia de infância construtivista conduz, assim, a uma pedagogia de participação (Ibid).

Considerando esses pressupostos, enfatizamos para as profissionais do CEIM a centralidade dada à pedagogia de participação, pois ela propicia entender que os atores constroem o conhecimento participando progressivamente da cultura que os constituem como seres sócio-histórico-culturais, através do processo educativo. Era recorrente, nos dados levantados, a inferência intensiva do professor nas atividades dirigidas das crianças coibindo, muitas vezes, sua autonomia e liberdade.

Um aspecto a ser evidenciado diz respeito aos murais que ocupam o corredor central do CEIM, sobretudo, os trabalhos exposto nele. Percebi nos relatos pelos corredores a importância dada à organização dos murais da escola, primando pelo estético sob lógica do adulto neles. “Clara, o mural da professora do maternal I ficou muito criativo, muito lindo!” (CRISTINA, DC, 15/09/2010). Ao observar o mural, percebi a inferência mínima da criança nele e, ainda, a valorização do estético, aos moldes da produção adulta. Dessa forma, nas salas de atendimento os profissionais direcionavam a produção restringindo as atividades das crianças a pinturas com cola colorida nos desenhos prontos ou papel rasgado em desenhos feitos pelos adultos.

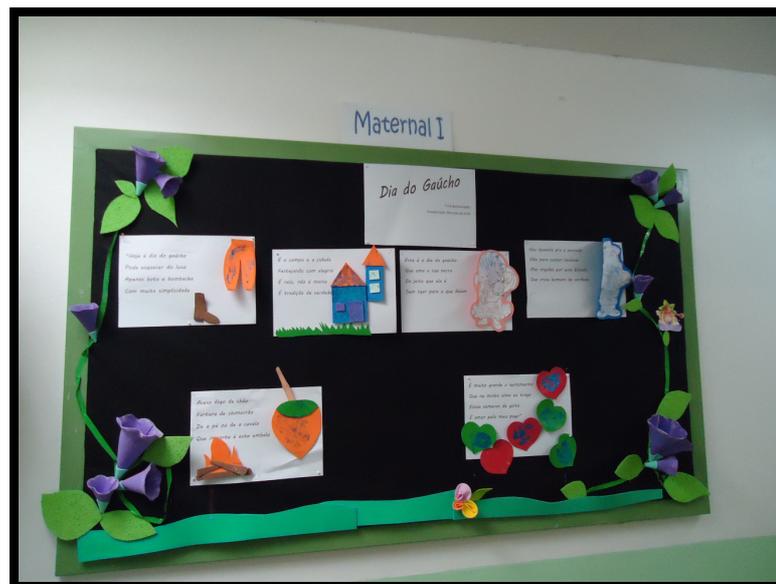


Imagem 01 – Mural maternal II, comemorações à Semana Farroupilha.
Fonte arquivo pessoal. 15/09/2010.



Imagem 02 – Painel Porta Maternal II, comemorações à Semana Farroupilha.
Fonte arquivo pessoal. 16/09/2010.



Imagem 03 – Mural Berçário III – à Semana Farroupilha.
Fonte arquivo pessoal. 15/09/2010.

Com minhas observações acerca dos murais, percebia que a participação das crianças era minoritária e me questionava sobre o significado e sentido de tais atividades para as crianças e sua apropriação de conhecimentos com elas. Pois, a importância dada aos murais era, muitas vezes, diretriz para a realização das

atividades em sala. Acabada a Semana Farroupilha,³⁸ começava o Dia da árvore e início da primavera, com isso, o enfoque das atividades se dava na produção de um mural voltado para as datas comemorativas.



Imagem 04 – Crianças pintando com guache contornos de uma árvore.
Fonte arquivo pessoal. 22/09/2010.

Na semana seguinte à reunião pedagógica, percebi nos murais e salas de atendimento, que começaram a aparecer mais contribuições e produções das crianças e menos trabalhos prontos e realizados pelos adultos. Percebi que algumas professoras, com as provocações acerca da prática pedagógica, começaram a focar-se em seus projetos de trabalho, transcendendo, dessa forma, o trabalho com as datas comemorativas.

³⁸ A Semana Farroupilha é um evento festivo do estado do Rio Grande do Sul, que se inicia a 14 de setembro a 20 de setembro, com desfiles em homenagem a líderes da Revolução Farroupilha.



Imagem 05 – Oficina de artes.

Fonte: Arquivo Pessoal. 06/10/2010



Imagem 06 – Mural Maternal I – Projeto Criança em movimento.

Fonte: Arquivo Pessoal. 18/10/2010.



Imagem 07 – Mural Berçário III, comemorações ao Dia da Criança.
Fonte: Arquivo Pessoal. 18/10/2010.

O fato de explicitarmos a importância da criança como capaz de participar ativamente do processo de educativo e reiterarmos a centralidade do processo educativo com o foco na criança (DCNEI, 2009; PNEI, 2006), possibilitou que as professoras reorganizassem e refletissem sobre o seu fazer na Educação Infantil, e, gradativamente, nos meses subsequentes à formação em serviço observei que as professoras começaram a primar pela organização de atividades de ensino diversificadas e ricas em situações significativas para as crianças, proporcionando aprendizagens e a livre expressão infantil. Desse modo, as concepções de crianças e Educação Infantil pelas profissionais tiveram a possibilidade de serem revistas e incorporadas às suas práticas e trabalho pedagógico.

Ao entender a *práxis* como uma atividade humana consciente vinculada à atuação prática por um fim, que, segundo Bernardes, “[...] apresenta um produto final que se objetiva materialmente” (Ibid, p. 101), aproximamo-nos da conceituação de *práxis* exposta por Formosinho, entendendo ser a *práxis*³⁹ a triangulação interativa entre teoria, prática, valores e crenças (FORMOSINHO, 2007). Dessa maneira, formação de professores ganha relevância e consistência nos processos de formação continuada em serviço (FORMOSINHO, 2007) e apresenta-se como propositiva para a construção de saberes e conhecimentos sobre as práticas e

³⁹ A *práxis* como o *lócus* da Pedagogia (FORMOSINHO, 2007, p. 16), se organiza em torno dos saberes construídos e constituídos na ação situada (prática pedagógica) em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e valores dos profissionais da Educação Infantil.

ações pedagógicas realizadas junto à criança pequena. As atividades humanas realizadas na escola infantil incorporam ações de organização em situações ricas em aprendizagem para que ocorra a apropriação das crianças quanto ao conhecimento do mundo físico e social e, dentre essas atividades, destacamos as atividades de ensino e de aprendizagem, sendo que a cisão entre essas dá o que chamamos de atividade pedagógica.

Ao adentrar a sala dos professores no dia 02/12/2010, a professora do Berçário II, Carla, conversava com a professora do Maternal I, Mariana, manifestando seu contentamento ao realizar seu trabalho com os bebês, primando pela organização do grupo todo nas diferentes atividades.

Eu consigo contar histórias e fazer atividade com todo o grupo do berçário juntos, é uma especificidade da minha turma. Sei que o correto é o trabalho no pequeno grupo, mas consigo trabalhar com todos juntos. Consigo trabalhar com as crianças nas mesas e também consigo contar histórias para eles com todos juntos (CARLA, DC, 02/12).

Para a docente, as atividades relatadas são os desenhos, pinturas, modelagem, comumente chamadas pelos professores de “trabalhinhos”, ou seja, são momentos em que as crianças estão reunidas e recebem influência direta e intencional da professora na condução de seus fazeres, *atividade dirigida* (BARBOSA, 2010).

A professora Carla, ao organizar suas atividades, compreende ser necessário para seu grupo de crianças, com idade entre 12 meses a 24 meses, tê-los “todos” reunidos, ao mesmo tempo, em um mesmo lugar, para que assim possa realizar as atividades pedagógicas. Essa seria a única forma de organizar seu grupo de crianças?

Para ela, o fato de conseguir trabalhar com as crianças nas mesas e contar histórias para todas elas, demonstra ser uma especificidade de seu grupo, no entanto, o fato de conseguir reunir todas as crianças para as atividades transcende ser uma especificidade da turma de Carla, pois seus relatos e ações manifestam ser a forma como organiza o trabalho com seu grupo de berçário. Carla comenta que existe outra forma de organização do trabalho educativo que julga ser mais correta com as crianças de berçário, isto é, o trabalho com o pequeno grupo. No entanto, opta por organizar o trabalho com o grupo de bebês com todos juntos.

Na entrevista com a professora Clara, atuante com o outro grupo de berçário, percebemos que ela enfatiza na organização das atividades de ensino o trabalho com todo o grupo de crianças.

Para eu me organizar preciso, desde os pequeninhos [crianças], de todos juntos. Se eu vou conversar com eles, eu não posso conversar se tem um com brinquedo na mão. Todos têm que sentar no tapetinho, todos têm que olhar para a professora Clara e aí a professora Clara começa a falar (ESE, 10/12/2010).

A professora Clara, nos seus vinte e cinco anos de atuação, sente a necessidade de conduzir seu trabalho com todas as crianças pequenas juntas prestando atenção nela para que assim consiga conduzir suas atividades de ensino. Existiria outra forma de organizar a não ser todos juntos fazendo as mesmas atividades? Por que todas as crianças juntas ao mesmo tempo lanchando? Os bebês todos num mesmo espaço e tempo ouvindo histórias? Todos juntos ao mesmo tempo fazendo as mesmas coisas? Seria possível todas aprenderem as mesmas coisas, em mesmo ritmo ao mesmo tempo? Por que as práticas e ações pedagógicas na educação infantil são similares ao ensino fundamental? Por que tais práticas são incorporadas desde as crianças muito pequenas, ainda bebês?

O registro do trabalho com todo o grupo de crianças é importante, desde que, o interesse das crianças esteja voltado para a condução das atividades de ensino, no entanto, percebe-se ser de preferência das docentes essa forma de organização.

Carla conclui sua conversa com Mariana, reiterando “Mariana, é um avanço conseguir contar histórias com todos juntos, sentado ao mesmo tempo” (CARLA, DC, 02/12/2010). “Nossa! Isso é muito bom! O trabalho, o ano que vem, será mais tranquilo” (MARIANA, DC, 02/12/2010). Para Mariana, professora do grupo de crianças do maternal I (crianças com idade de 2 a 3 anos), o grupo de bebês e crianças bem pequenas, ao incorporarem as práticas pedagógicas vividas no BII, isto é, ao estarem todas reunidas e atentas à atividade pedagógica mediada pela professora, facilitaria o trabalho da professora; ou melhor, o fato de no próximo ano avançarem para seu grupo de crianças seria “[...] mais tranqüilo”, pois as crianças já estariam “adestradas” a essa forma de organização grupal, facilitando o seu trabalho como docente.

Defendemos que as atividades desenvolvidas na instituição de Educação Infantil possuam sentido e significado para as crianças, desse ponto de vista, pensar

nas atividades que são propostas a elas são fundamentais, uma vez que, propicie à criança envolver-se inteiramente nelas motivando-as e criando novas necessidades para que assim contribua no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Entendemos que a aprendizagem gera o desenvolvimento na criança (VYGOSTKY, 2001), pois pelos processos de internalização, isto é, pela reconstrução psíquica interna de uma intervenção que inicialmente é externa, faz com que “[...] a criança apropria-se dos significados sociais, ressignificando-os, dando lhes sentidos” (VIEIRA, 2009, p. 33).

Desse ponto de vista, as atividades proposta por Clara, Carla e Mariana para bebês e crianças bem pequenas, condizem com seu jeito de organizar seu grupo e, conseqüentemente, seu trabalho pedagógico. Primando por atividades em que o grupo esteja reunido prestando a atenção nela e nas atividades, leva-me a pensar: será que todas as crianças realmente estão motivadas para realizar as ações despendidas pelas professoras? Há sentidos e significados em tais atividades realizadas pelas crianças? Uma vez que, a aprendizagem é fator preponderante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, as situações de aprendizagem organizadas intencionalmente pelas professoras com todas as crianças reunidas ao mesmo tempo, atendem às especificidades da ação pedagógica com os bebês?

Percebe-se a importância do papel do professor e professora de Educação Infantil, sobretudo, as que atuam com os bebês e crianças bem pequenas, organização intencional e consciente o planejamento do seu grupo de crianças e condução das atividades para a educação das crianças, garantindo a mediação intencional das crianças do acesso à cultura de acordo com as especificidades e desenvolvimento das faixas etárias.

Para Leontiev (1978, p. 107-108)

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objecto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade entra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.

Portanto, a necessidade, o objeto e o motivo são condições estruturais para a atividade. Nessa perspectiva, a atividade humana e as relações sociais

estabelecidas entre os homens propiciaram atuar sobre a realidade transformando-a e sendo transformado por ela, ou melhor, é por meio da atividade que tem lugar na vida social que o homem apropria-se da cultura. Com isso, a atividade, para o autor, constitui-se no fazer, coincidindo com o que provoca no sujeito a necessidade de realizar tal atividade, ou seja, o motivo.

O autor chama de atividade “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto, é, o motivo” (LEONTIEV, 2001, p. 68), assim, não são todos os processos executados pela pessoa que poderemos chamar atividade, mas as coisas que lhe fazem sentido. Nesse sentido, a tarefa realizada pela pessoa responde a um objetivo e um motivo, pois o objetivo é a meta a ser alcançada no final da tarefa, mas prevista anteriormente, como uma ideia; o motivo corresponde à necessidade que leva a pessoa a realizar tal tarefa. Com isso, o sentido condiz na relação entre objetivo e motivo previsto pela tarefa. Portanto, o resultado da conexão entre necessidade, motivo e interesse da pessoa que a leva a realizar tal tarefa, podemos chamar de atividade.

Nesse sentido, proporcionar tarefas na escola infantil, sobretudo com os bebês, em que as crianças atuem ativamente em situações envolventes no pequeno ou grande grupo, favorece que possuam significado nas tarefas e possibilita que não atuem mecanicamente, mas imersas nas atividades que desenvolvem.

Desse modo, concordamos com Mello (1999, p. 10 apud VIEIRA, 2009, p. 38) quando enfatiza que a atividade para a criança necessita ser um processo ativo e significativo para a apropriação do conhecimento e o professor tem a incumbência de intervir provocando avanços.

Vale destacar é que não se trata de um ensino autoritário, passivo para a criança, centrado no professor: a atividade significativa da criança é o elemento central em seu processo de aprendizagem e toda atividade proposta deve respeitar essa diretriz (ibid).

Conforme a autora, o enfoque desencadeado pelo conceito de atividade deve-se ao fato de que a atividade necessita responder e atender aos interesses, desejos, necessidades e motivos da criança. Logo, a organização das atividades do grupo de

bebês e crianças bem pequenas necessita considerar os interesses das crianças e ainda, criar nas crianças novas necessidades e motivos que as levem a se desenvolver por meio da aprendizagem. Dessa forma, se os interesses, desejos das crianças estão voltados ao brinquedo e objetos que têm nas mãos, mas o adulto para conduzir as atividades de ensino requer centralidade nele, ou seja, a atenção voltada e, para isso a criança não poderá portar objetos e brinquedos, logo que sentido haverá para a criança tal atividade?

O bebê descobre o mundo e se relaciona com ele tocando, observando, experimentando, mordendo, chorando, cria múltiplas formas de se expressar e comunicar com seu entorno, no entanto, muitas vezes, na Educação Infantil, os profissionais não transcendem às práticas vividas em seus processos de escolarização e organizam seu fazer considerando as práticas pedagógicas presentes na Escola de Ensino Fundamental, em que as crianças são dispostas em sua totalidade, ou seja, todos juntos aprendendo no mesmo espaço, ao mesmo tempo, sentados, quietos, olhando, ouvindo.

Para Mannheim; Stewart (1977, p. 133 -134 apud BOTO, 2003, p. 384) ao considerar sobre a organização da escola enfatiza

Os alunos são reunidos numa sala de aula, de maneira que se lhes possam ensinar certos dados (isso não quer dizer que eles os aprendam). São vigiados e corrigidos de várias maneiras para que de fato trabalhem. A isso podemos chamar, depois de Freud, o conteúdo manifesto da sala de aula. Por trás desse aspecto flagrante, há a rotina da freqüência, pontualidade, auto-submissão à autoridade, o silêncio da classe, o reconhecimento da hierarquia. Esses fatores representam o conteúdo latente, o efeito subjacente da organização escolar.

Para elucidar a especificidade da pedagogia da Educação Infantil, Eloísa A. C. Rocha (1999) afirma que a escola de ensino fundamental tem como sujeito: o aluno e objeto fundamental: o ensino vivenciado nas diferentes áreas do conhecimento através da aula, enquanto que “[...] a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num espaço de *convívio coletivo* que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade”. Estas são diferenças de especificidades da etapa da educação básica em que se encontra a infância de zero a cinco anos, no concernente, a sua educação.

Para Faria (1997, p. 79), os espaços da instituição de Educação infantil

“[...] devem permitir também a realização de atividades individuais, em pequenos e em grandes grupos, com e sem adulto (s); atividades de concentração, de folia, de fantasia; atividades para movimentos de todo tipo, propiciando a emergência de todas as dimensões humanas que as crianças têm em casa e/ou vão ter na escola, destacando principalmente o direito ao não-trabalho, o direito à brincadeira, enfim o direito à infância.

Valorizar as dimensões e qualidades da formação humana com grupo de berçário condiz com atividades realizadas primando pelo trabalho com o pequeno grupo e com o grande grupo, pois uma das características de uma turma de bebê, segundo Barbosa (2010, p. 11-12),

[...] é que mesmo quando a professora tem uma proposta muito interessante os bebês geralmente não participam dela como grupo completo, ou ao menos não ficam presentes em sua totalidade. Sempre há um bebê que está com sono, outro que precisa ser trocado. Assim, aquilo que denominamos trabalho diversificado é uma constante na turma de bebês [...] Aos momentos de atividades propostas, com acompanhamento, para um grupo maior de crianças, seguem inúmeros momentos de contato individual ou em pequenos grupos.

As especificidades da ação pedagógica com o grupo de berçário diferenciam-se demais grupos que compõe a Educação Infantil, exigindo dos profissionais que atuem considerem com os interesses, necessidades e desejos das crianças, no trabalho com o grande e pequeno grupo, ao invés, da centralidade da atividade estar no professor.

A partir disso, poderemos validar uma concepção de Educação Infantil que respeita as especificidades, particularidades e singularidade das crianças, primando pela garantia dos direitos da criança, sobretudo, o direito de viver a infância e interagir com seus pares, crianças maiores e com os adultos, apropriando-se da cultura humana manifesta nos conhecimentos sócio-históricos para assim produzir sua humanidade.

A partir do exposto, uma prática pedagógica que considere a criança como ser humano, competente, capaz, ser histórico-social, portadora de direito e como agente da construção de seu conhecimento sobre o mundo, efetivar-se-á mediante a atuação do educador na organização dos espaços, tempos e atividades educativas ao considerar os interesses, necessidades e desejos das crianças “[...] como motivação para a experiência educativa” (FORMOSINHO, 2007, p. 24).

Uma situação que me chamou a atenção foi a ocorrida no dia 15/09. Neste dia, acompanhei a professora Mariana com sua turma para um passeio no CTG –

Ponche Verde a fim de assistir apresentações da invernada juvenil, em comemoração à Semana Farroupilha. Ao se deslocarem ao CTG, uma criança saiu da fila e a professora ao vê-la fora do lugar que havia designado a ela na fila ordenou: “_Fulana, entra na fila!”. “_Agora vê se fica na fila!” (MARIANA, DC. 15/09/2010).

Nesta situação, percebemos a dificuldade de alguns profissionais em transcender as práticas apreendidas em seu processo de escolarização, incorporando ao seu fazer a similaridade da fila como forma de organização para a entrada a sala de aula ou deslocamentos, como ir ao lanche ou passeios realizados, principalmente, pelo Ensino Fundamental.

Se considerarmos que as atividades desenvolvidas na Educação Infantil devam atentar para os interesses, necessidades e desejos das crianças e, com isso, a importância de ouvir, ver e olhar as manifestações e motivos que desencadeiam as ações infantis, poderemos paradigmaticamente superar e romper com a identidade que a criança por muito tempo portou de ser entendida como uma tabula rasa ou folha de papel em branco a ser preenchida e ordenada pelo adulto. A criança foi considerada por longo tempo como ser incapaz, frágil, estigmatizada a estar sempre em uma condição de inferioridade em relação ao adulto, confinada a um vir-a-ser adulto.

Com isso, quando a centralidade do processo educativo está no professor, na forma como organiza o seu grupo de crianças, a criança é secundária, deixando de ser centro do planejamento institucional e entendida como sujeito histórico e de direitos que se “[...] desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (BRASIL, 2009, p.07).

As atividades organizadas pela professora, como contação de histórias, atividades dirigidas, brincadeiras, passeios, manuseios de diferentes materiais como jogos, brinquedos, podemos chamá-las de atividades de ensino organizada intencionalmente com o intuito “[...] de organizar ações que possibilitem aos herdeiros da cultura o acesso aos conhecimentos elaborados sócio-historicamente” (MELLO; FARIAS, 2010, p. 58). Para objetivar e materializar a relação entre ensino e aprendizagem como uma unidade dialética, a professora apresenta ações e práticas que constitui o que chamamos de atividade pedagógica.

Dessa forma, a atividade de ensino quando organizada de forma consciente e intencional com o grande e pequeno grupo em acordo com os interesses e necessidades das crianças pequenas, produz conhecimentos sobre mundo e apropriação da cultura humana pelos envolvidos na atividade pedagógica, isto é, nessa fusão entre atividade de ensino e da aprendizagem. Para a autora, há a dupla objetivação da atividade pedagógica, a primeira apresenta-se na dimensão psicológica, ou seja, no processo relacional entre ensino e aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos envolvidos da atividade, isto é, professoras e estudantes. A dimensão didática manifesta na atividade orientada para o ensino que, por sua vez, é organizada intencional e conscientemente pelo educador, elabora os instrumentos para a apropriação do conhecimento científico, possibilitando a aprendizagem dos estudantes. Nestes aspectos, evidencia-se a relação profícua entre pedagogia e psicologia, sem uma se sobrepor a outra, mas como duas áreas de conhecimento que compõe caminhos para entender e efetivar a educação escolar.

Concebe-se, portanto, que as atividades de ensino são as ações organizadas pelos docentes para possibilitar “[...] aos herdeiros da cultura o acesso aos conhecimentos elaborados sócio-historicamente” (BERNARDES, 2006, p. 99) e uma experiência qualificada de infância na efetivação dos direitos das crianças. Nesse curso, a apropriação da cultura pelas crianças se dá nas suas ações e interações realizadas com os adultos e com os seus pares e com os conhecimentos científicos, possibilitando que elas façam uso desses conceitos nas suas relações com a realidade objetiva, tanto nas relações interpessoais como intrapessoais, promovendo mudanças qualitativas no psiquismo de quem aprende. Para Vygotsky (1994, 2000, 2001 v.2); Leontiev (1994) a apropriação do conhecimento pelos estudantes promove transformações qualitativas nas funções psíquicas superiores de quem aprende, de modo que, possibilita a criança estabelecer novas relações com o mundo objetivo.

Dessa forma, podemos visualizar a possibilidade de conceituar a Instituição de Educação Infantil como o lugar da cultura mais elaborada (MELLO, 2010), mediante a atuação consciente e intencional dos professores em proporcionar e organizar as atividades de ensino atreladas às práticas de cuidado, sem sobrepor uma à outra, e, com isso, possibilitar a aprendizagem da criança e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, defendemos, na Educação Infantil, a importância do trabalho com o pequeno grupo, principalmente, com os bebês e crianças bem pequenas, pois

O trabalho com o pequeno grupo possibilita o confronto de diferentes perspectivas e pontos de vista, que conduz ao conflito cognitivo e aos processos de negociação partilhada e consensual, promovendo a aprendizagem individual num contexto de investigação e experimentação em grupo (MALAGUZZI, 2001 apud FORMOSINHO, 2007, p. 113).

O trabalho com o pequeno grupo no berçário possibilita a aprendizagem das crianças pelo fato de favorecer e proporcionar interações entre crianças com seus pares, crianças maiores e adultos, ampliando o contato das crianças com o mundo físico, social e cultural, ouvindo e percebendo as crianças em sua individualidade e singularidade. Dessa forma, possibilita ao professor promover situações ricas em aprendizagem com o pequeno grupo, considerando como atividade principal da criança o jogo simbólico em consonância com as atividades plásticas e atividade construtiva. Não tratamos aqui de individualizar as ações e práticas pedagógicas com as crianças do berçário, mas que as atividades realizadas venham ao encontro de suas necessidades e particularidades e, principalmente, possuam sentidos e significados para elas. Não queremos desmerecer a importância do trabalho com o grupo na sua totalidade, mas sinalizar as múltiplas possibilidades de organização dos grupos na Educação infantil, ou seja, por faixa etária, por grupos multi-idades, e, ainda, nas salas de atendimento orientar o trabalho com as crianças pautando-se ora na coletividade e ora nos pequenos grupos, de acordo com as necessidades e interesses das crianças. A forma como Clara e Carla organizam as atividades dirigidas, considerando apenas o grupo todo, advém de uma necessidade delas na condução de tais tarefas, não representando uma necessidade, interesse e desejo da criança.

Expomos que o professor necessita gerar novas necessidades e interesses nas crianças para favorecer a aprendizagem e, com isso, chamar a atenção dos pequenos para si, no entanto, incorporar nas suas ações práticas pedagógicas o trabalho com o grande grupo, como o mais tranquilo e facilitador das atividades para o adulto, desmerece as especificidades, desenvolvimento e singularidade de cada criança na Educação Infantil.

CAPÍTULO III – O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A REALIDADE DO CEIM

A realização desta pesquisa partiu da pretensão em investigar a relação existente entre espaço e currículo da Educação Infantil, tendo como fundamento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁴⁰ (aprovada pelo CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) e como base teórica a concepção histórico-cultural, na qualificação das práticas educativas cotidianas, em uma instituição de Educação Infantil do município de Santa Maria/RS.

Contanto, necessitávamos problematizar as concepções de criança, infância(s) e Educação Infantil dos profissionais do CEIM, tendo como base o exposto pela PNEI (BRASIL, 2006) e as DCNEI (BRASIL, 2009), para que assim, compreendêssemos as práticas pedagógicas estabelecidas com as crianças pequenas, pois a organização do grupo e as formas de trabalho com crianças pequenas revelam concepções de criança e de Educação Infantil, caracterizando o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição. A partir da problematização das concepções dos profissionais, buscamos caracterizar como estava o processo de implementação das DCNEI na instituição, focalizando ainda as práticas pedagógicas.

Por prática pedagógica, de acordo com Ferreira (2008, p. 184), entende-se ser como

[...] essência do trabalho profissional dos professores, é assim revitalizada. Torna-se prática científica e, por isso, metódica, sistemática, hermeneuticamente elaborada e teoricamente sustentada. Uma prática pedagógica de caráter social, portanto, socialmente elaborada e organizada conforme intencionalidades, conhecimentos.

⁴⁰ Por compreendermos que as novas DCNEI representam uma discussão aprofundada sobre o trabalho realizado com crianças pequenas, na interlocução com diferentes atores (professores, pesquisadores e movimentos sociais) para a produção de propostas pedagógicas nas instituições. Embora as famílias e crianças não estivessem presentes diretamente na formulação das diretrizes, as pesquisas realizadas por pesquisadores da área nas instituições de Educação Infantil trouxeram-nos para o debate de forma indireta.

Nesse sentido, a prática pedagógica é entendida como uma dimensão da prática social que perpassa pela definição de ações educativas intencionais, indissociada da relação entre teoria/prática, notadamente no vínculo entre os sujeitos do processo educativo, ou seja, professores e crianças aliados à finalidade da educação escolar, isto é, a produção de conhecimentos e saberes.

É nesse contexto pedagógico, uma vez esclarecido, que se insere o trabalho dos professores: a gestão do pedagógico, que acontece em todos os níveis da escola, mas, cabe, em primeira instância, aos professores realizá-la, pois o objetivo central da gestão do pedagógico é a produção do conhecimento [...] (FERREIRA, 2008, p.187).

Portanto, com esse capítulo, tratamos de dialogar com as práticas pedagógicas⁴¹ na instituição de Educação Infantil, tendo como foco de debate as novas DCNEI (aprovada pelo Parecer CNE/CEB Nº 20/2009). Para isso, elencamos duas categorias analíticas pelos diferentes instrumentos metodológicos⁴² no agrupamento de elementos comuns, sendo elas: “Novas diretrizes para a Educação Infantil?” Ações solitárias na definição e produção de propostas pedagógicas; e, “A escola está a serviço da criança”: a centralidade do processo educativo e a lógica da atividade na Educação Infantil.

O capítulo, primeiramente, faz menção à origem dos estudos do campo do currículo, inicialmente, nos Estados Unidos, com a pretensão de equiparar a organização escolar e curricular aos moldes fabril, na tentativa de tornar a educação escolar com base científica e, para tanto, considerava-se necessário objetivo claro e bem definido que possibilitasse metodologias e resultados precisos, apregoando ainda a neutralidade do currículo. Logo após, tecemos uma discussão sobre as teorias que embasaram os estudos do campo do currículo, ou seja, teoria tradicional, teoria crítica e seus desdobramentos na formação do humano ao organizar, selecionar e produzir conhecimentos que acompanharão os estudantes na sua trajetória escolar e, com isso, na produção de identidade, por intermédio dos currículos escolares. Posteriormente, apresentamos os caminhos trilhados na construção de diretrizes para o trabalho com crianças pequenas, focalizando nas novas DCNEI, Parecer nº 20/2009, a possibilidade de implementar, qualificar e avaliar propostas pedagógicas para a instituição de Educação Infantil, enfatizando

⁴² Instrumentos: Observação participante, Diário de campo e entrevista.

nas ações e práticas pedagógicas dos profissionais do CEIM o processo de implementação das DCNEI, bem como, os distanciamentos e aproximações com o que temos de estudos sobre o currículo da Educação Infantil.

3.1 A escola, a fábrica e o controle, estão intimamente ligados? Origem dos estudos do campo do currículo

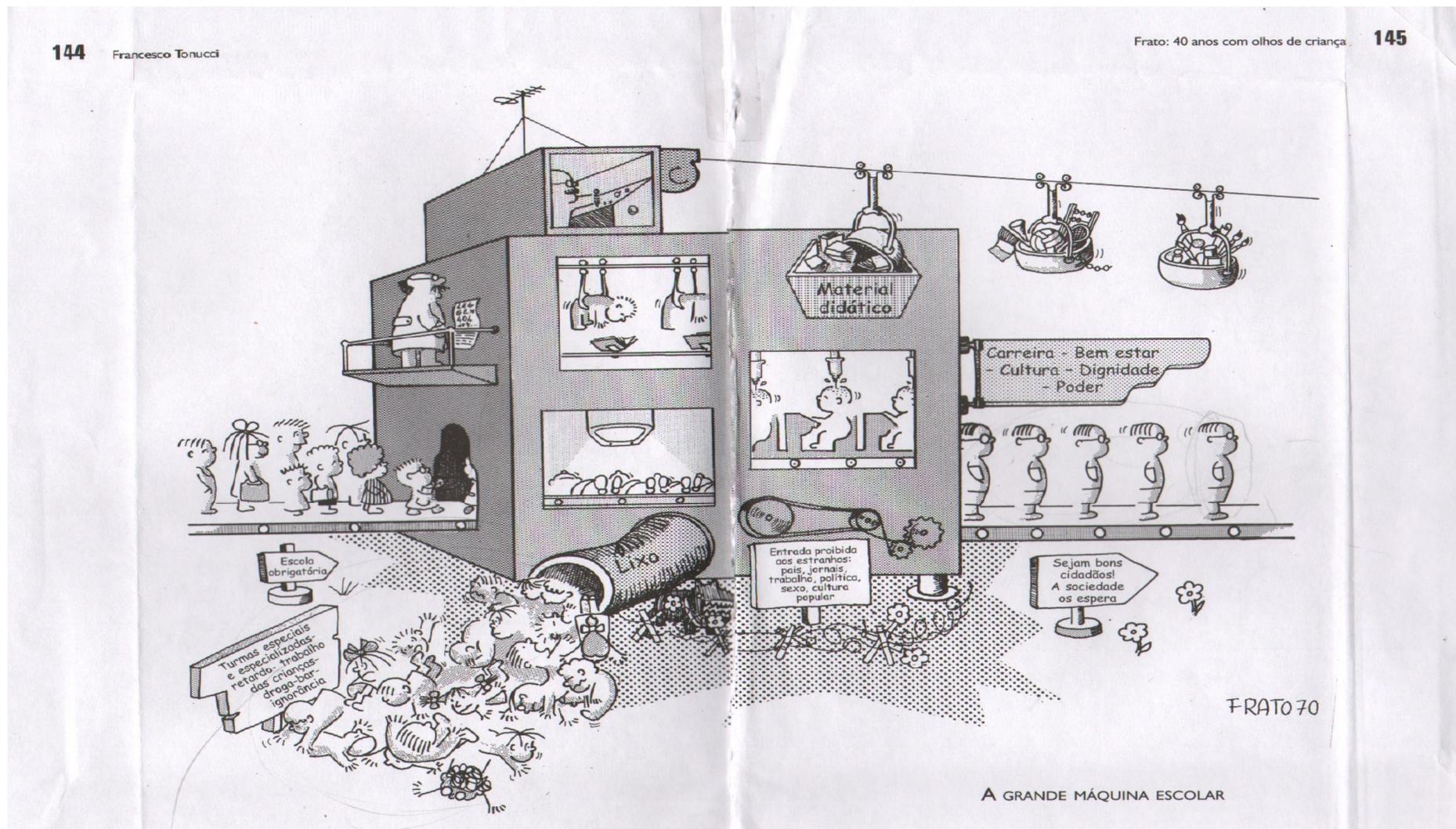


Imagem 08 – TONUCCI, F., Com olhos de criança. Porto Alegre: Artes Médicas.1997.

Ao rememorar sobre a origem dos estudos sobre currículo, compreende-se que estes surgiram aproximando a escola ao modelo fabril, pautando-se na eficiência, no controle com vistas à produtividade, ou seja, um currículo linear e técnico (Bobbitt), e contingente na reprodução semiótica do sistema sobre as crianças (GUATTARI, 1977). Os estudos e pesquisas sobre currículo são provenientes, primeiramente, nos Estados Unidos, em 1920, e se desencadearam devido à necessidade da massificação da escolarização, por conta do processo de industrialização e dos movimentos imigratórios na época no país. Agentes educacionais ligados à administração escolar corroboraram em racionalizar o processo de construção e testes de currículos, encontrando nas ideias de Bobbitt uma forma peculiar de operacionalizar este processo de racionalização com vistas a resultados educacionais rigorosamente especificados e medidos. Bobbitt, inspirado em Taylor, concebeu na administração científica fabril o suporte teórico para pensar o currículo escolar. Nas palavras de Silva (2009, p. 12), “No discurso curricular de Bobbitt [...], o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”.

Assim se constituíram as teorias tradicionais de currículo, pautadas na eficiência, na centralidade do processo educativo voltado ao professor e os alunos como meros receptáculos a serem preenchidos durante seu processo de aprendizagem pelo adulto mais experiente. A teoria tradicional de Bobbitt; Tyler supunha ainda uma neutralidade do conhecimento, em que os educandos(as) e educadores(as) contemplam passivamente as representações contraditórias do mundo social presentes nas diferentes formas de ensino e, manifestos em livros didáticos e aulas expositivas que, por sua vez, aclamavam o cientificismo, ou seja, uma educação acrítica e os conhecimentos desconectados da realidade da comunidade escolar.

Para Gouvêa Silva, “Há apenas a ciência linear a ser transmitida e assimilada, absoluta em seus axiomas e imperscrutável em sua validade e legitimidade social” (2004, p.20). Com esse viés, consolidaram-se as teorias tradicionais imbricadas da neutralidade⁴³, do rigor científico e na pretensão de ideias desinteressadas, em

⁴³ Não há como conceber uma neutralidade do conhecimento, uma vez que ao se selecionar uma gama de conhecimentos que comporão o programa escolar, agimos intencionalmente e com ideias interessadas, com vistas à produção de uma determinada sociedade e sujeito. Essas ideias

contrapartida, as teorias críticas e pós-críticas do currículo apostam que não há como conceber uma educação baseada em princípios de neutralidade, cientificismo e desinteresses, visto que ela está implicada em relações de poder e ideologia.

A escola, ao selecionar os conhecimentos tidos como válido e verdadeiro de serem transmitidos aos educandos, produz identidades e subjetividades, ou seja, o currículo é uma questão de escolha (intencional) de conhecimentos e saberes que foram se perpetuando como válidos e necessários a serem transmitidos às gerações mais novas e nisso preside a modificação dos sujeitos que percorrerão o currículo.

As crianças, ao adentrarem as instituições de Educação Infantil, começam a percorrer a pista de corrida (*curriculum*) ou a esteira, proposta por Tonucci (1997), na charge acima, sendo, muitas vezes, iniciadas na semiótica dominante precocemente, ou seja, a semiótica do sistema, em que desde a tenra idade já concebem no interior das instituições de educação infantil a organização dos espaços e tempos de acordo com a lógica do capital. As crianças são inseridas e inicializadas na semiótica do sistema, pelo adulto e quanto mais cedo for esse processo maior será o “[...] *imprinting* do controle social” (GUATTARI, 1977, p. 53). É neste simbolismo representado por Tonucci que analogamente sinaliza a escola como um processo industrial e administrativo, em que após vários procedimentos, métodos, objetivos clarificados, resultados satisfatórios, ajustamentos, tem os seus produtos fabricados e padronizados prontos a serem comercializados e, por conseguinte, lucrativos. A matéria a ser comercializada que não se adequou ao processo de fabricação é logo descartada, rejeitada. Assim, constituiu-se a escola moderna, pautada na organização rígida dos espaços e tempos, imbricada do disciplinamento dos corpos e mentes.

As crianças ingressam nas creches dotadas da capacidade substancial e inventiva do mundo e, ao longo das suas vivências e práticas escolares, incorporarão as regras do jogo educativo e apropriar-se-ão de parte da gama cultural de conhecimentos produzidos historicamente e pré-definidos, dos artefatos inerentes a esse processo de escolarização e ao seu final, a prerrogativa da eficiência e competição a fim de manterem-se no mercado. Neste sentido, ao deslindar sobre a gênese dos estudos e pesquisas sobre o currículo tendo na educação o molde fabril de sistematização e organização do ensino, podemos comparativamente

interessadas favorecem a discussão sobre a ideologia uma vez que está imbricada por relações de poder sobre as discussões sobre currículo.

estabelecer uma relação entre os professores e os empregados das fábricas, do início do século passado, em que estes últimos executavam mecanicamente a sua tarefa na linha de montagem relegando a um pequeno número o pensar sobre o seu trabalho, sua produção.

À guisa dessa reflexão, podemos visualizar na prática recorrente que alguns poucos especialistas produzam, os conhecimentos e diretrizes que compõem o currículo da educação brasileira e incumbir aos docentes a tarefa de cumpridores/executores de currículo. É relegada, muitas vezes, aos educadores a participação, reflexão, debates, sugerir e pensar sobre a produção do currículo da sua área. Por isso, da analogia com a imagem de Tonucci, pois o sistema educacional possui aspectos familiares à fábrica, em que uns pensam, outros fabricam/executam.

Contudo, ao se introduzir no campo pedagógico a palavra currículo, muitas definições foram-lhe dadas. Inicialmente, significava um arranjo sistemático de matérias ou um elenco de disciplinas e de conteúdos na grade curricular. Posteriormente, currículo foi entendido como o conjunto de estratégias para preparar a criança e o jovem para a vida adulta. No entanto, uma definição contemporânea sobre currículo vem expressando-o como um artefato cultural (SILVA, 2009), à medida que traduz valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade e produz identidade pela intencionalidade manifesta no programa escolar.

3.2 Teorias de estudos do campo do currículo: teoria tradicional e teoria crítica e seus desdobramentos na formação do humano

A preocupação com a organização das atividades educacionais encontra-se já descritas na *Didática Magna*, de Comenius (1592 – 1690), com o ensejo de organizar o ensino e constituir uma metodologia para o processo educativo, muito antes do surgimento do campo específico: currículo. Professores(as) de diferentes épocas ocupavam-se com questões curriculares, mesmo sem a utilização da nomenclatura. A etimologia da palavra currículo é originária do latim *curriculum* “pista de corrida”, expressando assim “corrida” que definirá/tornará o que somos. Para

Silva (2009, p.15), “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Portanto, *curriculum* no sentido que na modernamente nominamos, evidencia uma preocupação com as questões de organização e sistematização do ensino e sua terminologia é construído da modernidade.

A gênese do currículo ocorreu nos Estados Unidos na década de 1920, devido talvez, ao acesso à institucionalização para as crianças das camadas populares com o Estado como dirigente dos assuntos educacionais e ainda por compreenderem a educação como possuidora de um caráter científico e a preocupação com a manutenção da identidade nacional. De acordo com Silva (2009); Moreira; Silva (1994) a incidência sobre o campo específico de estudos está ligada à criação de um corpo de especialistas sobre currículo, inicialmente nos E.U.A; a formação de disciplinas e departamentos ligados às universidades no ensejo do debate e estudos sobre currículo; a criação pelo estado de setores especializados em currículo e intensas publicações em periódicos sobre as pesquisas e estudos sobre o currículo.

A intensificação dos movimentos imigratórios nos EUA devido ao processo de industrialização e urbanização, repercutiu na criação de um campo emergente e específico para organização do ato de ensinar: o currículo. As novas práticas e valores provenientes do mundo industrial e a presença dos imigrantes advindos de diferentes lugares com costumes variados da classe média norte-americana, repercutiu de tal maneira que obrigou a criação de um projeto nacional comum com supostos de homogeneização cultural e introdução às transformações econômicas no país. Coube a escola esta tarefa de educar as novas gerações para adaptar-se às mudanças ocorridas na esfera social, econômica, cultural na qual o país vivenciava.

É neste contexto emergente que são fundamentadas as ideias de Bobbitt, pela sua obra *The curriculum*, em 1918, tendo em Frederic Taylor (1856 – 1915) os pressupostos para a organização e sistematização da educação, equiparando-a a uma administração científica, na busca da eficiência e produtividade. Bobbitt concebe então a escola como uma empresa comercial ou industrial, com vista à definição de objetivos e padrões bem definidos para a garantia de resultados satisfatórios ao ensino. Para Silva (2009, p. 23), o modelo educacional de Bobbitt

era voltado à economia, a questões técnicas e organizacionais, tendo como palavra-chave a eficiência e os sistemas educacionais deveriam clarificar seus objetivos de forma precisa a vislumbrar as habilidades necessárias às exigências das qualificações profissionais da vida adulta. Estas orientações sobre currículo foi uma das vertentes proeminentes da educação estadunidense, no século XX.

Outra corrente de estudos sobre o currículo é a liderada por John Dewey (1859-1952). Para o autor, questões voltadas à prática na escola da democracia eram tidas como princípios educacionais para constituição do ser humano, ou seja, o exercício da cidadania com suposto de liberdade. Anterior a produção de Bobbitt, em 1902, Dewey publicava seu livro: “The child and the curriculum”, em que concebe a criança na centralidade do processo educativo, bem como, a construção curricular voltada aos interesses e experiências das crianças e jovens.

No entanto, o caráter técnico-linear, burocrático, administrativo de currículo de Bobbitt foi o propulsor da formação do campo de estudos sobre o currículo devido a sua prerrogativa de tornar a educação científica e formação do humano com vistas à produção de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho e a desenvolver o país, sobretudo, tecnológica e cientificamente. A educação, portanto, deveria preparar para a vida profissional adulta, sendo a tarefa do especialista, primeiramente, pesquisar as habilidades necessárias à formação em diversas profissões e, ainda, criar, elaborar e pesquisar instrumentos avaliativos que medissem a capacidade de aproveitamento/aprendizagem feita pelas crianças/jovens.

Em 1949, Ralph Tyler (1902-1994) publica sua obra “*Basic principles of curriculum and teaching*”, influenciando também discussões no campo curricular durante quatro décadas, nos Estados Unidos e, em vários países, inclusive o Brasil. Tyler procurou estabelecer uma aproximação das ideias de Bobbitt e Dewey para a produção do programa escolar, ampliando assim concepção de Bobbitt sobre currículo, indicando as fontes⁴⁴ para a definição dos objetivos oriundos da psicologia e das disciplinas acadêmicas.

No entanto, as propostas de Tyler e Bobbitt dão ênfase no papel dos especialistas e tecnocratas na produção do currículo, sendo relegada aos docentes

⁴⁴ As fontes propostas por Raph Tyler são: Estudos sobre os próprios estudantes e seus interesses; Estudos sobre a vida contemporânea; Sugestões de especialistas; sendo que a primeira e terceira proposta de Tyler expande o modelo de Bobbitt.

a execução da tarefa do que se pensou como basilar para a educação das crianças e jovens. Assim sendo, algumas definições sobre o propósito da educação tem sido definida, sobretudo nos estudos sobre currículo, como expressa Tyler (1977) em modelar os comportamentos, ou seja, uma educação que disciplina os corpos e mentes, através da incidência do pensar/fazer currículo para que os estudantes não se desviem das normas e regras consideradas desejáveis.

As teorias tradicionais manifestas por Tyler e Bobbitt não possuem em seu bojo a preocupação com a transformação das estruturas sociais vigente não questionando o *status quo*, concebendo ainda a neutralidade do conhecimento escolar manifesto pelo currículo. A década de 1960 foi palco de intensas mudanças no cenário ocidental, devido algumas contradições sociais, culturais e econômicas que desencadearam discussões e apelos da sociedade civil em prol dos seus direitos, sendo estas discussões lideradas na sua maioria pelos movimentos sociais e culturais.

Nesta época, surge uma vasta produção bibliográfica questionando o pensamento e estrutura escolar/educacional tradicional. São os responsáveis por estes questionamentos autores oriundos das teorias críticas da educação em que promoveram uma discussão sobre os pressupostos das teorias tradicionais, colocando em xeque os modelos tradicionais de se conceber a educação e o currículo. Para além do como fazer o currículo e quais os conhecimentos necessários, as teorias críticas questionam *o porquê da opção por tais conhecimentos e não outros*. As teorias críticas questionam, duvidam e colocam em xeque algumas práticas naturalizadas e cristalizadas oriundas das teorias tradicionais.

Os principais autores que promoveram o debate da teoria crítica são: Althusser, com a obra: “*A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado (1970)*”; e, conjuntamente com Bourdieu; Passeron, “*A reprodução (1970)*”; Freire, com: “*A Pedagogia do Oprimido (1970)*”; Baudelot; Establet, com o livro: “*L'école capitaliste em France (1971)*”; Michel Young, com o livro: “*Knowledge and control: new directions for the sociology of education (1971)*”; Bowles; Gintis, “*Schooling in capitalist America (1976)*”; Pinar; Grumet, “*Toward a poor curriculum*”; Michael Apple, “*Ideologia e currículo (1979)*”; entre outros autores que buscaram compreender a educação e o campo curricular com novos olhares e colocavam em voga os postulados das teorias tradicionais.

Além desses autores, outros tiveram papel fundamental de crítica ao papel da escola e currículo, e, conseqüentemente, de formação do humano, sendo eles: Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire, Dermeval Saviani e Michael Young.

O currículo, para Apple, é entendido como um instrumento de poder da classe dominante estreitamente ligado à manutenção das estruturas econômicas e sociais, nesse sentido, alguns conhecimentos são considerados legítimos em detrimento de outros e o autor questiona o porquê tais conhecimentos são considerados tão importantes e outros não. Para ele, o conteúdo manifesto pelo programa escolar é ideológico e político e a centralidade do questionamento para a seleção dos conhecimentos que compõem o currículo seriam “[...] trata-se do conhecimento de quem? Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular?” (SILVA, 2009, p.47). Para Apple, essas indagações são fundamentais para a compreensão das conexões de poder que envolve o currículo, contribuindo para a sua compreensão e transformação.

Para Giroux, o currículo em particular não é feito apenas de dominação e controle, mas um lugar para oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão, neste sentido, a escola necessitaria ser um local onde os estudantes pudessem exercer a democracia pautada nas práticas de discussão e participação, de indagação do senso comum na prática social. Os professores são concebidos, para o autor, como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação dos sujeitos envolvidos no processo de formação humana; sendo assim, para Giroux há pouca diferença entre o campo da pedagogia e do currículo em relação ao campo da cultura, o que é evidente nestes campos é a política cultural.

Desse modo, estreita-se a corrente histórico-cultural com a perspectiva Giroux de currículo e educação, uma vez que, para ambos a cultura é crucial para a formação do humano. Nas palavras de Vieira, (2009, p. 35-36)

A corrente histórico-cultural introduz a cultura no coração da análise, faz dela matéria-prima do desenvolvimento humano, [...] vê o humano e sua humanidade como produto da história e da cultura criada pelos próprios seres humanos ao longo da história.

Com isso, o desenvolvimento do ser humano está intimamente ligado às interações sociais que os sujeitos estabelecem com o outro e com a sociedade, portanto, a história e a cultura durante toda a vida do ser humano propiciarão o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A partir disso, concordamos com Henry Giroux por conceber o currículo como política cultural ao enfatizar que o mesmo não transmite apenas fatos e conhecimentos objetivos, mas também constrói significados e valores sociais e culturais. Vê o currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação.

Desse modo, os docentes ao selecionarem os conhecimentos e organizarem suas ações pedagógicas exercem uma função especial para constituição da humanização dos sujeitos envolvidos no processo educativo, desenvolvem a formação da consciência crítica dos educandos. Assim, pela atividade pedagógica oriunda das práticas intencionais do educador na relação com as ações de aprendizagem das crianças inscritas pelos conhecimentos e experiências que compõe o currículo escolar, possibilita a formação da consciência crítica dos estudantes propiciando emancipação e libertação dos sujeitos. Nessas condições, Bernardes (2006, p. 107-108 apud PARO, 2002, p. 118) aborda que

A consciência histórica, aliada à percepção da importância da representação da classe trabalhadora como instrumento da transformação social viabilizada pela educação escolar, é identificada pelo autor como “[...] a verdadeira dimensão revolucionária do trabalho pedagógico”.

Paulo Freire também contribuiu significativamente nas discussões sobre currículo e evidenciou seus posicionamentos criticando a sociedade capitalista, a partir do ideário socialista, concebendo a educação como prática da liberdade, sendo marcadamente histórica e sociológica. Suas contribuições no campo do currículo se dão ao teorizar e conceituar a “educação bancária” enfatizando que,

[...] a educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde como um ato de depósito bancário (SILVA, 2009. p. 58).

Na educação bancária, referida por Freire, o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado à recepção passiva. Criticando o sistema tradicional, Freire elabora o conceito de “educação problematizadora”, em

que desenvolve uma concepção que possa se constituir numa alternativa à concepção bancária. Na base da “educação problematizadora”, está a compreensão do que “significa conhecer”, sendo que para ele, o conhecimento é sempre o conhecimento de alguma coisa, isso significa que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece (ibid, p.59).

Freire entende que a educação deve propiciar nos sujeitos a libertação, partindo do diálogo e da democracia na construção de uma escola humanizadora e construtora de novos conhecimentos.

No currículo concebido como práxis o conhecimento é significativo porque está a serviço do processo histórico de humanização (FREIRE apud GOUVÊA, 1980, p.27), apreendido e pautado pela racionalidade crítica, não sendo concebido como um produto sociocultural naturalizado, carecendo da interpretação e reconstrução emancipatória dos envolvidos, pois produtos e processos, conhecimentos e sujeitos, são indissociáveis (SILVA, 2004, p.140).

Nesse sentido, a prática pedagógica tem a possibilidade de tornar-se significativa à medida da constante reflexão sobre ela na relação entre teoria e prática. Freire compreende o professor como agente intelectual orgânico e pesquisador que medeia o conhecimento e compreende o aluno como um ser participativo, crítico, ativo e questionador do seu processo de aprendizagem.

Michael Young, organizador da nova sociologia da educação, concentra-se nas formas de organização do currículo, consistindo em analisar quais seriam os princípios de conexão que dirigem a organização do currículo. Para ele mexer nessa organização significa mexer com o poder, é essa estreita relação entre organização curricular e poder que faz com que qualquer mudança curricular implique uma mudança também nos princípios de poder. A idéia inicial da NSE é a de “construção social”; esta perspectiva questiona as relações de poder na sala de aula, enfatizando porque alguns conteúdos possuem a carga horária maior do que outros e como os modelos capitalistas reproduzem a estratificação social, tais questões são relevantes para a transformação de um currículo tecnicista e tradicional.

Estas contribuições sobre o estudo no campo do currículo promoveram e acirraram o debate sobre o papel da escola e da educação na (re)produção da sociedade, concebendo que o campo educacional é permeado por relações de

poder, manifesto em ideias interessadas ao selecionar os conteúdos/conhecimentos que propiciarão a formação do humano.

3.3 O currículo da Educação Infantil: caminhos trilhados na construção de diretrizes para o trabalho com crianças pequenas

A vida cotidiana de um grupo de crianças em um determinado lugar é sempre mais rica do que aquilo que possa ser previamente pensado ou planejado, pois a convivência cotidiana implica a existência do inesperado (BRASIL, 2009).

Os estudos do currículo da educação infantil no Brasil surgiram no final da década de 1970 e, início dos anos de 1980, primeiramente, com o debate curricular para a pré-escola e, após, para a creche. Os estudos acerca do currículo para a primeira etapa da educação básica se deram pelas discussões sobre as funções exercidas ao longo da existência da educação infantil, bem como da produção de um projeto pedagógico para área, tendo como base a superação identitária assistencial que trilhou os caminhos das práticas pedagógicas nas instituições infantis.

A prática assistencialista é fruto das contradições socioeconômicas vividas no país em que a infância esteve à margem, ou seja, era incumbência da Educação Infantil auxiliar a combater as carências das crianças quanto à saúde, alimentação, afetividade, moradia, tendo como objetivo o não abandono sem nenhum atendimento às crianças menos favorecidas.

Neste percurso, criaram-se espaços institucionais para atender um número maior de crianças, na esfera pública, em um curto espaço de tempo, sem a garantia de condições educativas necessárias ao desenvolvimento integral. O atendimento carecia de profissionais qualificados e para ser professor, na época, bastava possuir conhecimentos relativos à maternidade, isto é, práticas de cuidado. A educação infantil, em outro momento, estabelece-se como *preparatória* priorizando atividades educacionais a fim de preparar as crianças para o ingresso ao ensino fundamental e, com isso, buscava tentativas para auxiliar a escola de primeiro grau dos fracassos escolares vividos na época, como a repetência e evasão. Desse modo, ao tentar amenizar os problemas da escola fundamental a educação das crianças pequenas

aproximou-se e incorporou práticas pedagógicas escolarizantes referentes ao ensino obrigatório, distanciando-se da especificidade educacional da primeiríssima infância.

A educação infantil teve, portanto, em seu percurso de constituição uma identidade móvel, pendendo em alguns momentos para a assistência e, em outros, para a escolarização e preparação para o ensino fundamental. Atualmente, os estudos atuais apontam para a integração e indissociabilidade entre educar e cuidar como uma função pedagógica, presente no cotidiano e no trabalho dos professores da Educação Infantil. Portanto, são nos últimos trinta anos que ocorre uma intensificação de pesquisas e debates sobre as funções da educação infantil e investiga-se a infância em ambiente coletivo para a produção das bases teóricas e científicas para a sua educação.

No final do século XX, as crianças de zero a cinco anos são inscritas na categoria da cidadania com a Constituição Federativa de 1988, entendidas assim como sujeito de direitos, superando a identidade única atribuída historicamente, um vir-a-ser. Transcende também, a afirmação da sua incompletude mediante os adultos e assiste a um momento de valorização da sua etapa de vida. Destaca-se também, que a Constituição de 1988 reconheceu o direito de todas as crianças a creches e pré-escolas, como dever do Estado após a intensificação destas pressões feitas pela sociedade, através de vários atores: pais-mães trabalhadores(as), pesquisadores(as), professores(as).

Referenciamos que no início do século XXI, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, estabeleceu-se metas decenais para a oferta da Educação Infantil no que se refere ao atendimento a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, o que representa um grande desafio a ser enfrentado pelo país, até o final de 2011. Em 1999, período pós LDB, é sancionada a Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com caráter mandatório, a fim de subsidiar e orientar os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. E em 1998, há a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) com o intuito de dar referências e orientações ao trabalho pedagógico, não se constituindo em obrigatoriedade à ação docente. Neste contexto, incidia as definições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, galgados no artigo 26 da LDB, que apregoa a necessidade de uma base comum nacional para os currículos.

Atualmente, há (re)formulação e ampliação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovada pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009, e aguarda-se homologação do projeto de Resolução. As DCNEI (BRASIL, 2009) têm a finalidade de subsidiar políticas públicas de promoção da qualidade e expansão da Educação Infantil, com o foco na elaboração de orientações para as práticas cotidianas nas unidades educacionais, apoiando o desenvolvimento de sua autonomia (OLIVEIRA, 2010)⁴⁵. Segundo o histórico, exposto no corpo das DCNEI,

Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuiram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes (BRASIL, 2009, p. 02).

Nesse sentido, as (re)formulações despendidas até o momento, pelas políticas educacionais à infância e Educação infantil, propiciam entender que concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos e questões curriculares mudaram.

Os desafios atuais enfrentados pela Educação Infantil são de rever e orientar as práticas pedagógicas dos professores e professoras com os bebês e crianças bem pequenas (zero a três anos) e garantir uma articulação do trabalho pedagógico junto às crianças de quatro e cinco anos de modo que não escolarize ou antecipe práticas oriundas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Os novos rumos e desafios apresentados à área pelas políticas educacionais, no século XXI, condizem com o aprofundamento dos saberes e fazeres dos professores, sobretudo, com bebês e crianças bem pequenas e, os documentos como PNEI (2006) e DCNEI (2009), buscam orientar as práticas cotidianas junto às crianças no debate sobre o entendimento do que venha a ser o currículo da Educação Infantil.

Evidenciamos que propostas de currículo para a Educação Infantil vêm adquirindo visibilidade no cenário nacional e refletem uma articulação entre as práticas sociais, as políticas públicas e os conhecimentos produzidos pela academia para a área, em que apresenta uma heterogeneidade de propostas pedagógicas e

⁴⁵ Transcrição da fala e apresentação de slides (ppt.) da professora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FFCLRP-USP) em evento do Fórum Gaúcho de Educação Infantil, no mês de julho/2010, sob as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

curriculares para a educação da crianças até cinco anos de idade.

O debate sobre currículo na educação infantil, no Brasil, no que tange as políticas públicas, iniciou-se em 1995, por iniciativa da Coordenação Geral de Educação Infantil - COEDI/SEF/MEC, a partir da elaboração do documento *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (BRASIL, 1996).

O documento tem por objetivo

[...] realizar um diagnóstico mais aprofundado a respeito das propostas pedagógicas/curriculares em curso nas diversas unidades da federação, investigando os pressupostos em que se fundamentam, as diretrizes e princípios que estabelecem, o processo como foram construídas e como informam a prática no cotidiano dos estabelecimentos de educação infantil. Além disso, considerou-se importante, como estratégia para implementar aquela ação prioritária, desenvolver orientações metodológicas que pudessem subsidiar as instâncias executoras de educação infantil na análise, avaliação e/ou elaboração de suas próprias propostas pedagógicas/curriculares (BRASIL, 1996, p. 08).

É plausível o fato da equipe do COEDI buscar, nas experiências concretas das instituições de educação infantil, propostas pedagógicas e curriculares. Este trabalho teve como proposição subsidiar os municípios e estados a reverem suas concepções e práticas pedagógicas e possibilitar a conciliação da teoria e prática através da análise dos documentos.

A iniciativa da equipe apresenta-se como um marco na definição de políticas públicas para a educação da criança pequena no Brasil, sob a ótica da produção curricular para a educação infantil considerando as especificidades desta faixa etária. Com isso, a equipe vislumbrou a multiplicidade de propostas pedagógicas e curriculares existentes no país, levando em conta a diversidade étnica, cultural, social e econômica das regiões do país, a fim de compor uma proposta pedagógica e curricular que subsidiasse os municípios que abrange a federação, com respaldo da união.

O documento emite várias acepções sobre currículo e propostas pedagógicas. Algumas autoras⁴⁶ foram convidadas a auxiliar na elaboração do documento, a fim de tecer alguns entendimentos sobre suas concepções de propostas pedagógicas e

⁴⁶ As especialistas/pesquisadoras que colaboraram na produção do documento foram: Sônia Kramer, Tisuko Mochida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lucia de A. Machado e Ana Maria Mello, ambas as autoras são reconhecidas no país por estudos/pesquisa na área da infância/educação infantil.

currículos para a educação infantil. Sendo assim, para Tisuko Morchida Kishimoto, currículo significa a “[...] explicitações de intenções que dirigem a organização da escola visando a colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais” (KISHIMOTO apud BRASIL, 1996, p. 13) e ela entende por programas “[...] delineamento de linhas de trabalho que pode ocorrer no plano mais geral (governamental ou institucional)” e por proposta pedagógica, a “explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma” (ibid, p. 14).

Para Zilma Moraes Ramos de Oliveira (idem), currículo seria um balizador de ações com orientações de caráter político-ideológica-técnicos. Ela ainda discorre que “[...] o currículo envolve modos distintos de encarar o homem e a sociedade, de conceber o processo de transmissão e elaboração do conhecimento e de selecionar os elementos da cultura com que a escola trabalha” (BARRETO apud BRASIL, 1996, p.15).

Para Maria Lucia Machado (idem), a terminologia que poderia abarcar a discussão seria projeto educacional-pedagógico e identifica currículo “[...] com uma série de hipóteses/pontos de partida, um conjunto de princípios e ações” (idem). Ana Maria Mello (ibid, p. 17) concebe o currículo aberto para a educação infantil, tomando como referência César Coll (apud BRASIL, 1996, p. 17) ao definir que “[...] o currículo aberto concebe grande importância às diferenças individuais, no contexto social, cultural e geográfico onde se aplica o programa pedagógico”. A autora destaca que a acepção “proposta pedagógica” necessitaria servir de balizadora/orientadora dos princípios e objetivos gerais e fornecer caminhos para adequação dos mesmos, levando em consideração a diversidade e especificidades das regiões brasileiras. Já para Sônia Kramer (ibid, p. 18), não há distinção conceitual entre as terminologias *propostas pedagógicas* e *currículo* e enfatiza que,

Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente essa realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos.

Embora haja acepções diferenciadas sobre as terminologias currículo e/ou projeto pedagógico, as discussões são notórias e oportunas na ampliação de horizontes da definição e produção do currículo para a Educação infantil. Avançou-

se na consideração da influência do contexto histórico e social e da explicitação de valores e concepções sobre criança, infância, educação infantil na produção de diretrizes de base nacional comum. Ainda, o papel da comunidade na definição dos conhecimentos a serem trabalhados e da produção do currículo são outros aspectos evidenciados na proposta expressa pelo documento e são pertinentes em aferir processos participativos na elaboração de propostas para a área (KRAMER, 2002, p. 12).

3.3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: breves reflexões sobre o currículo da educação infantil

A criança, desde muito pequena, ainda bebê, adentra as instituições de educação infantil e convivem e interagem com seus pares, profissionais da educação e famílias, são capazes de observar, imitar, tocar, demonstrando assim, desde seu nascimento, sua interação com o mundo (BRASIL, 2009b); para tanto elas necessitam encontrar nos estabelecimentos educacionais a organização dos espaços, tempos, saberes e fazeres, o que há de melhor na cultura e ter oportunidade de criar e recriar a cultura infantil, através das práticas sociais e linguageiras (BRASIL, 2009b) apropriando-se do conhecimento artístico, cultural, tecnológico e científico para a garantia e efetividade de viver a infância.

Os estudos sobre o currículo da Educação Infantil desencadearam-se num campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família e, concomitantemente, das funções da creche e pré-escola. Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009, p.06), a pretensão da constituição de um currículo para a Educação Infantil nem sempre foi bem aceita, pois para alguns estudiosos e profissionais da área a terminologia remetia à escolarização, ao Ensino Fundamental, sendo nomeadas expressões como 'projeto pedagógico' ou 'proposta pedagógica'.

Todavia, com a inserção da Educação Infantil no sistema educacional, trabalhar com tais terminologias e conceitos foi incisivo e necessário, embora os diferenciando e articulando-os. O documento explica a diferença entre as expressões proposta pedagógica e projeto pedagógico, inferindo,

[...] proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas (Idem).

Ao organizar sua proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, a escola de Educação Infantil produz e organiza seu currículo, tendo como base os planos e ações expressos nesses documentos, ou seja, o currículo expressa as epistemologias, ontologias, gnosiologia, visões e concepções de criança, infância e de Educação Infantil constante no projeto político pedagógico da instituição, transformando-se em práticas e ações do trabalho pedagógico junto à criança pequena. Por currículo da Educação Infantil, entende-se,

[...] como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2009, p. 06).

O currículo, por expressar o projeto político pedagógico da instituição de educação infantil, é um instrumento político, cultural e científico produzido coletivamente (BRASIL, 2009b), englobando as experiências das crianças entorno das práticas cotidianas que se inserem.

Ao se elencar os conhecimentos tidos como válidos de serem perpetuados e transmitidos às novas gerações, optamos, selecionamos e escolhemos, e, essas escolhas e opções são intencionais. Não há neutralidade no currículo. Portanto, o currículo expressa intenção e planejamento. As escolhas são intencionalmente planejadas e constantemente avaliadas, seja pelos docentes ou pelos órgãos reguladores avaliativos da educação no país. As escolhas por tais conhecimentos envolvem concepções e visões dos professores e professoras sobre suas crianças e área de atuação e manifestam sua trajetória formativa. Essas escolhas não são feitas somente pelos docentes e comunidade escolar, mas, notadamente, pela construção de uma base comum nacional.

É recorrente, nos atuais dias, o currículo definido também pelo livro didático ou material didático, em que os profissionais da educação e Educação Infantil ancoram-se neles para a produção das suas aulas e práticas junto às crianças e estudantes, definindo dessa forma o currículo a ser trabalhado. Como assim, livro

didático para a Educação Infantil? Pois bem, o livro ou material didático já fazem parte do cotidiano das creches e pré-escolas em muitas instituições privadas do país, definindo conhecimentos a serem trabalhados com as crianças pequenas.

No legado da história do campo do currículo tem-se por muito tempo a listagem prévia de conteúdos disciplinares como componente deste, o que não tinha e não faz sentido como elemento central no currículo da educação das crianças. Muitas experiências e aprendizagens foram deixadas de fora das reflexões e planejamentos dos docentes na composição do currículo, por não serem consideradas científicas. Apenas uma experiência do vivido no cotidiano das instituições de educação infantil era considerada, dos conhecimentos científicos. No entanto, nos últimos anos, sobretudo, com a disseminação de leituras das teorias críticas e pós-críticas do currículo no Brasil e com o debate da especificidade e particularidade da educação da criança pequena, essa visão restrita de currículo foi substituída por outra compreensão em que se concebe a pluralidade aprendizagens nos contextos interno e externa à escola (BRASIL, 2009b, p.47).

Neste sentido, na Educação Infantil se necessita

[...] focar o currículo nas crianças e em suas relações e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura. Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo (Ibid, p. 50).

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) constituem-se em orientação comum para os saberes e fazeres da Educação Infantil, problematizando e qualificando as práticas educativas cotidianas nas instituições. Sendo assim, experiências e saberes das crianças, das famílias, dos docentes e da comunidade oriundos das práticas sociais e culturais nas quais se inserem e o nexos com os conhecimentos acadêmicos manifestos na cultura escolar (PÉREZ GÓMEZ, 2004; FORMOSINHO, 2007; BRASIL, 2009) são indicativos para a produção do currículo para a educação infantil.

A Política Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 17) nas suas diretrizes de ação manifesta que “As instituições de Educação Infantil devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e com a participação das professoras e dos professores”. Percebe-se o quanto é profícuo o debate sobre o currículo da

Educação Infantil, uma vez que, os novos rumos da educação da criança de zero a cinco anos ainda carece de discussões, principalmente com o viés da coletividade, levando em consideração a diversidade cultural, social e econômica e a produção de propostas curriculares para o público da creche (BARBOSA; RICHTER, 2009, p. 25).

3.3.2 “Novas diretrizes para a Educação Infantil?” Ações solitárias na definição e produção de propostas pedagógicas

No momento formativo realizado no dia 29/09/2010, no Centro de Educação Infantil “Alegria” (CEIM), durante o turno da manhã, problematizamos com as docentes e equipe diretiva acerca do trabalho pedagógico realizado com a criança pequena, relatada no capítulo anterior, além disso, buscamos saber das profissionais como estava o processo de implementação das DCNEI (aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) na instituição.

Ao expormos detalhadamente para as docentes e equipe de gestão sobre a nossa intenção de pesquisa, que era a conexão entre espaço educativo e currículo da Educação infantil na qualificação das práticas pedagógicas, tendo como base a concepção histórico-cultural de formação e atividade humana e as novas DCNEIs, nos questionaram: “Novas diretrizes curriculares para a Educação Infantil?” (NARA, DC, 29/09/2010). E, ainda, “Não estamos inteiradas sobre essas diretrizes, temos na escola os RCNEI⁴⁷ que nos auxiliam no trabalho com as crianças” (CARLA, DC, 29/09/2010).

Nesse momento, fiquei preocupada, pois como eu iria investigar o processo de implementação das DCNEI no CEIM focalizando as práticas pedagógicas atrelada a esse processo, se não havia sido iniciado? Embora amplamente discutida o processo de produção e implementação das DCNEI com os gestores municipais ligados às Secretarias de Educação Municipal, por intermédio da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Fórum Regional de Educação

⁴⁷ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (BRASIL, 1999).

Infantil da Região Central⁴⁸ (FREICENTRAL), alguns municípios brasileiros ainda não começaram nas suas jurisdições o processo de debate, discussão e implementação das orientações expressas no documento. Ao comentar com as professoras sobre a articulação entre secretaria da educação e a instituição na implementação das DCNEI, percebi através da expressão corporal e dos olhares a afirmação de que este processo ainda não havia se iniciado.

Ao dialogarmos sobre as concepções de criança e Educação Infantil manifestadas nas práticas pedagógicas, percebemos que embora elas desconhecem o corpo legal e textual das DCNEI (2009), no cotidiano da instituição, muitas das prerrogativas exposta no documento concretizava-se no trabalho junto a criança pequena. Os momentos formativos também se apresentavam como a forma do CEIM se organizar em torno de seus projetos de trabalho e, conseqüentemente, propostas pedagógicas a fim de qualificar suas práticas e ações na Educação Infantil.

As novas DCNEI traz em seu corpo muitos avanços para a área e para o trabalho pedagógico, portanto percebemos a necessidade do documento ser discutido e aprofundado a fim de se avaliar as ações dos profissionais. Infelizmente, durante nossa pesquisa não conseguimos debater o documento na íntegra com os profissionais, pois nos momentos formativos subseqüentes o CEIM em seu calendário dispunha de uma sistematização e organização das atividades até o final do ano como: viagem até Porto Alegre/RS para conhecimento de propostas pedagógicas de outras instituições públicas da cidade (outubro); em novembro, o CEIM realizou o I Encontro Pedagógico com as escolas infantis públicas municipais para trocas de experiência e divulgação do trabalho pedagógico realizado em cada instituição e, no mês de dezembro, o último encontro formativo ficou para desfecho e encerramento das atividades avaliativas das crianças e organização da Noite Cultural para as famílias do CEIM, envolvendo apresentações das crianças de danças e músicas.

⁴⁸ No município de Santa Maria e região o FREICENTRAL juntamente com Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI), no ano de 2010, realizaram dois eventos com o intuito de abordar temáticas que subsidiassem a implementação de Políticas Públicas de educação para as crianças de zero a seis anos. O primeiro, "*Políticas Públicas para garantia do direito à Educação Infantil: Diretrizes Curriculares Nacionais em uma perspectiva de qualidade social*", realizado de 25 a 26 de junho de 2010 e, posteriormente, o Ciclo de Estudos "*Políticas Públicas e práticas curriculares na Educação Infantil*", realizado em dias alternados nos meses de outubro à dezembro de 2010.

Os momentos formativos acontecem uma vez por mês durante o ano letivo e as crianças nesse dia são dispensadas, ficando a cargo das famílias o atendimento de seus filhos e filhas. Percebíamos que as atividades das docentes e funcionárias intensificavam-se no mês de dezembro dificultando a nossa devolutiva ao CEIM e o estudo das novas DCNEIs.

Portanto, as novas DCNEIs apresentam-se como uma revisão da anterior, com isso, desmerecer o processo de estudos, discussões e debates sobre as DCNEI (1998) e RCNEI (1999), seria como desconsiderar a historicidade e empenho dos profissionais da Educação Infantil na construção de suas propostas pedagógicas para organização das atividades cotidianas de educação e cuidado da criança pequena, orientados pelas Políticas Públicas. Dessa forma, no MF, concomitantemente e paralelamente à problematização, tecíamos discussões sobre a organização do trabalho pedagógico apresentando questões contidas no escopo das novas DCNEIs.

Uma das questões abarcada por nós levantada, diz respeito à importância do processo educativo estar voltado para a criança, uma vez que, ela é considerada como um ser humano, portanto, histórico-social, ativo, capaz, criativo, inventivo, produzida e produtora de cultura, ser de direitos, que se torna humano nas relações que estabelece com outro e, ainda, agente ativo no processo de aprendizado sobre e com o mundo – DCNEI (BRASIL, 2009). Dessa forma, concordamos com Oliveira (2010, p. 05) quando expõem que

A criança, centro do planejamento curricular, é considerada sujeito histórico e de direitos. Ela se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere.

Ter a criança na centralidade do processo educativo juntamente com os protagonistas de sua educação (pais, mães e profissionais da escola) requer que a organização das propostas pedagógicas considere o direito a participação das crianças nesse processo (FORMOSINHO, 2007). Desse modo, no trabalho diário da escola de Educação Infantil a integração entre família, professores e crianças é fundamental para a qualificação das atividades de ensino e de aprendizagem, pois “[...] as crianças e os adultos são entendidos como coexistindo num mundo social cheio de significados e significantes definidos culturalmente, e contribuem para o

seu próprio desenvolvimento através de uma participação diária nos acontecimentos culturais” (Ibid, p. 97).

Uma das situações estabelecidas com as crianças do CEIM presentes na prática pedagógica e entendida por nós como propositiva na possibilidade de formação do humano em situações de aprendizagem através da organização das atividades de ensino e de aprendizagem, são as atividades envolvendo as brincadeiras, o canto, a música, as artes, os passeios, o movimento, a imaginação, o faz-de-conta, ou seja, as múltiplas linguagens da criança conhecer o mundo físico e social e experienciá-los.

Nesse sentido, as DCNEIs (BRASIL, 2009, p. 08), ao considerarem a criança como sujeito do processo de educação, enfatizam sobre a importância do brincar expondo que

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.

O brincar para Leontiev (2001) é a atividade principal da criança, pois o jogo simbólico permite que a criança se desenvolva e forme sua personalidade. “A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (p. 65). E ainda concebe que

[...] A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil [...]. É precisamente no brinquedo que a criança no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (LEONTIEV, 1988, p. 64-65).

Desse ponto de vista, o jogo de papéis ou a brincadeira de faz-de-conta é atividade principal da criança não somente pelo fato de ficar muito tempo se divertindo, mas porque propiciam mudanças qualitativas na psique infantil influenciando a formação de processos psíquicos como a atenção ativa e a memória ativa (VIEIRA, 2009). Também é através da brincadeira que a criança tem acesso à cultura humana e, segundo Oliveira (2010, p. 06), aprende a “[...] assumir papéis

diferentes e, ao se colocar no lugar do outro, aprende a coordenar seu comportamento com os de seus parceiros e a desenvolver habilidades variadas, construindo sua identidade”.

Portanto, é importantíssimo na organização curricular expressa na proposta pedagógica das instituições preverem o direito as brincadeiras e as diferentes formas de expressão das crianças por intermédio das múltiplas linguagens para desenvolvimento das capacidades máximas de desenvolvimento infantil.

As DCNEI descrevem o objetivo principal da proposta pedagógica a serem efetivadas nas unidades de Educação Infantil, como

[...] promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. Daí decorrem algumas condições para a organização curricular (BRASIL, 2009, p. 09).

Portanto, na organização do currículo das instituições de Educação Infantil é necessário apontar para a integralidade e indivisibilidade das dimensões do ser humano nas suas expressões motoras, afetivas, lingüísticas, ética, estética, cognitiva e sociocultural das crianças através das práticas pedagógicas; balizar as experiências de aprendizagem que pretendem promover com as crianças; e, ainda, assegurar por meio de modalidades de experiências as metas do projeto político pedagógico.

Outra questão evidenciada pelas DCNEI e presente na realidade do CEIM, principalmente, refere-se às incumbências da escola: “A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 13). A relação de pertencimento das famílias, crianças e professores no ambiente escolar através do sistema de colaboração possibilita a construção de uma escola em que prima pela qualidade do atendimento e tem como base o diálogo e a participação. A qualidade da Educação Infantil necessita da parceria entre família e escola.

Para Formosinho (2007) a participação das famílias e comunidade na escola permite que “A aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos” (p. 95) e produzem um ambiente escolar democrático participativo e colaborativo na elaboração e acompanhamento da proposta curricular (BRASIL, 2009).

No entanto, para Vygotsky (2000), os conhecimentos construídos pelas famílias são diferentes daqueles elaborados na escola, ou seja, nas interações do cotidiano, adulto e criança, estão envolvidos em tarefas que não propiciam à atividade intelectual, ou seja, são conhecimentos empíricos expressos pelo cotidiano sem uma intencionalidade sistemática e voltados ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças. Por outro lado, as interações ocorridas nas escolas, entre as professoras e as crianças, possuem uma orientação intencional e explícita, no sentido de proporcionar o aprendizado de conhecimentos sistematizados que foram produzidos ao longo da história.

Estas apropriações e aperfeiçoamentos lingüísticos ganham contornos mais peculiares quando se inicia o processo de aprendizagem escolar, pois se realiza a intervenção pedagógica do educador na formação da estrutura conceitual das crianças, visto que as transformações de significados ocorrem não mais apenas a partir da experiência vivida com adultos, mas principalmente, a partir de definições, referências de sistemas conceituais mediados pelo conhecimento. Portanto, o elo família e instituição de Educação Infantil se dá na responsabilidade com o bem estar da criança pequena através das práticas que envolvem educação e cuidado, respeitando a singularidade e individualidade dos bebês e crianças, inserindo-os na coletividade, visando ao desenvolvimento das crianças nas suas atividades para a apropriação, pelo processo de internalização da cultura humana. A educação da criança é uma tarefa complexa demais necessitando de esforços e responsabilidade dos pais e da escola em parceria com a comunidade.

Segundo a gestora do CEIM, as famílias se envolvem nas atividades da escola somente quando são chamadas para reuniões e festividades, no entanto, ela gostaria que a participação fosse efetivada durante todo o processo educacional das crianças possibilitando, dessa forma, a construção do cotidiano da instituição pautada na coletividade, isto é, na parceria com pais, mães, tios, avós, ou seja, aqueles todos que são responsáveis diretos pela criança, bem como, com os professores, funcionários, comunidade, gestores municipais.

Para Rosa, essa participação das famílias nos rumos da vida institucional integrando crianças, famílias, comunidade, profissionais do CEIM e gestores municipais, representa uma necessidade emergente para construção de um CEIM e de suas propostas pedagógicas com a participação efetiva e comprometida de todos. “Gostaria muito que as famílias viessem para o CEIM sem ser convidadas e

tivessem iniciativas de participarem dos rumos da instituição. Gostaria que o interesse pela educação das crianças fosse manifestado no cotidiano” (ROSA, MF, 29/09/2010).

No entanto, percebemos que a escola está procurando em suas ações inculcar nas famílias a importância dessa participação a fim de que se construa uma instituição pautada nos ideais de democracia e vida comunitária, como um espaço cultural produzido por todos os humanos para a construção de conhecimento, de experiências, de socialização e desenvolvimento do educando e de todos os envolvidos no processo educativo (famílias, professores e crianças).

Ao estar presente na sala do berçário III, auxiliando a professora nas atividades, uma mãe me relatou, espontaneamente, que gosta muito do CEIM, pois percebia na professora Clara o carinho e dedicação com as crianças e, também, que “A escola procura trazer os pais para dentro do CEIM, sempre está convidando para participar das coisas. Auxiliamos com valores e nas promoções para que a escola possa se sustentar e, assim trazer novidades para as crianças. Onde meus filhos estudavam não percebia essa dedicação e envolvimento” (DC, ANA CAROLINA, 18/09/2010).

A fala de Ana permite-nos entender que o compromisso com a escola se dá também pelo comprometimento dos pais pela educação de seus filhos e, desse modo, no engajamento da melhoria da qualidade do ensino na parceria entre todos os envolvidos no processo educacional, ou seja, famílias, professores e Estado. Ana Carolina tem a satisfação de participar do rumo da vida educacional de seu filho na escola e de participar para que as ações pedagógicas possam ser melhores a cada dia, perpassando pelo auxílio financeiro. No entanto, essa parceria só se efetivará mediante o diálogo estabelecido entre escola e família, sobre os rumos administrativos, econômicos, financeiros e pedagógicos da escola.

Ao abordar sobre a sustentação comunitária das escolas de Reggio Emilia, Lino (2007, p. 97) enfatiza que a educação das crianças é demasiadamente complexa para ser somente responsabilidade das famílias e escola; adverte ainda, sobre o compromisso da comunidade e governo municipal na educação das crianças pequenas. Com isso, a Educação das crianças é prioridade para as políticas educativas evidenciando, desse modo, o elevado apoio financeiro do governo municipal às instituições educativas italianas. Nesta direção, a escola como responsabilidade de todos perpassa, prioritariamente, pela elevação de recursos

financeiros do Estado para a educação da infância. Embora com a incorporação da Educação Infantil no FUNDEB, com o aumento do percentual destinado pela União às unidades federadas, temos percebido as dificuldades e ações solitárias despendidas pelos profissionais do CEIM em busca de auxílio financeiro para se manter e qualificar seu trabalho com as crianças, perpassando pelo verdadeiro malabarismo para concretizar melhorias na infra-estrutura e busca de alternativas para a carência de recursos humanos e materiais didáticos-pedagógicos para efetivar sua proposta pedagógica.

Após a primeira semana de ingresso da pesquisa de campo na instituição, com o aval e repasse dos documentos pela direção, comecei a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) a fim de me inteirar sobre a história do CEIM e principais direcionamentos sobre a proposta pedagógica da instituição, juntamente com o PPP, a gestora e coordenadoras me repassaram uma pasta com documento histórico da instituição desde sua implementação e uma pasta com reportagens publicadas em jornais da cidade. Desta forma, pude entender um pouco sobre o processo de conquistas e retrocessos da instituição ao longo da história.

Quanto às conquistas evidenciadas pelo CEIM, ao ler esses documentos, entendo ser à saída do vínculo com a Secretaria de Assistência Social, no movimento posterior à LDB nº 9394/96, e vincular-se à Secretaria de Educação, permitindo outro enfoque no trabalho desenvolvido com a criança pequena. Outra questão diz respeito ao atendimento educacional de crianças de zero a cinco anos e não unicamente as de quatro e cinco anos de idade. O fato de possuir prédio próprio é outra conquista do CEIM em sua trajetória. Os retrocessos consistem na perda do espaço físico para o comando militar, dificuldades em se manter somente com a verba repassada pela prefeitura, manifestando um verdadeiro malabarismo para poder se organizar financeiramente e dar às crianças condições educativas adequadas quanto: ao espaço físico, materiais didático-pedagógicos, passeios, etc.

Nas reportagens lidas, em três delas, de diferentes jornais de circulação municipal, percebe-se o empenho dos profissionais do CEIM em criar alternativas para a arrecadação de valores que serão revertidos para a melhoria predial e compra de material didático-pedagógico e auxílio aos projetos do CEIM. Em uma delas, chamou-me a atenção a implementação e criação de um Brechó nas dependências da instituição como importante alternativa para a arrecadação de valores e, ainda, em outras reportagens o vínculo com comunidade escolar em rifas,

almoços e doações para que o CEIM possa manter-se e, realmente, efetivar melhorias na instituição, inclusive nas proposições pedagógicas do trabalho a ser desenvolvido com a criança pequena. Uma das reportagens lidas que mais me chamou a atenção é sobre o início do semestre letivo de 2010, mostrando os sérios problemas de infra-estrutura predial e instalações elétricas das escolas infantis do município de Santa Maria, pondo em risco, muitas vezes, a segurança dos profissionais e crianças que convivem em seus espaços.

Com isso, percebi que os recursos financeiros repassados pelo governo municipal não são suficientes, ou seja, mínimos para que se efetive um trabalho pedagógico de qualidade. Identifiquei o descompasso entre o que a Política Pública para a Educação Infantil traz como diretriz e metas para a área e a realidade vivenciada pelo CEIM e demais Escolas Municipais de Educação Infantil do Município. Identifiquei também, um sucateamento da Educação Infantil e a intensificação do trabalho da equipe de profissionais a fim de conseguir dinheiro para que de fato possam implementar e melhorar suas ações pedagógicas e espaciais.

Ative-me a outra reportagem, principalmente, ao conhecer o espaço que era do CEIM que foi cedido para o Batalhão de Operações Especiais. A reportagem de autoria de Carolina Carvalho intitula-se “Mais segurança, mas com menos espaços”. Nesta matéria, fala-se sobre o repasse do espaço antes destinado ao CEIM e a Unidade de saúde para o BOE, em que a escola perdeu duas salas de aula e um amplo espaço livre com gramado, sendo que as duas salas foram construídas no espaço interno da EMEI, no entanto, com tamanho reduzido. Segundo a professora Clara, “Muitas manifestações foram feitas, no entanto, como o prédio era da esfera Estadual, não conseguimos manter as salas e perdemos esse belo espaço de gramado para desenvolver nossas atividades ao ar livre. Foi muita perda para nós e para as crianças” (DC, CLARA, 09/10/2010).

Pude perceber que, contrariamente à concepção italiana de Educação Infantil, em que a prioridade é a Educação da criança, sendo que a comunidade, o Estado, família e a Escola se engajam para efetivar a qualidade dos serviços prestados, sendo referência para a Educação Internacional da criança pequena, no município de Santa Maria, a prioridade ficou para o Comando Militar.

Na disputa pelo espaço, quem tem a voz e a vez? Comando Militar ou Educação e Saúde? A Unidade de Saúde anexa ao CEIM também perdeu o espaço

para atendimento para o BOE. Em outra reportagem “Brechó, ajuda no orçamento do mês”, percebe-se a insuficiência de verbas para manutenção e infra-estrutura do CEIM e com perda de espaço percebemos que a Educação da criança pequena não é prioridade nas ações governamentais.

Na hora de decidir sobre espaço é nítido a importância dada à segurança, sendo a educação e saúde um projeto secundário. Quando é que as escolas, ou seja, a política educacional será de fato prioridade na agenda governamental? As esferas estaduais, municipais estão atreladas para a construção de um projeto comum educacional para a nação? Sentir-se sozinho em suas ações de melhoria da educação da criança e, principalmente, a intensificação do trabalho na busca de alternativa financeira para oportunizar um trabalho com qualidade para a criança pequena, desvelam o descompasso entre Política Nacional de Educação Infantil e a realidade vivenciada pelas instituições, perpassando pelos embates em questões de poderes e jogos de interesses nas disputas sobre o espaço (DC, MINHAS ANOTAÇÕES, 13/09/2010 e 15/09/2010).

No dia 17/09 estava na sala dos professores e a diretora e eu dialogávamos sobre os desafios enfrentados atualmente pela gestão do CEIM. Ela relatou e desabafou sobre o acúmulo de atividades da gestão da escola, ou seja, desempenhar atividades administrativas, atividades ligadas à secretaria e a coordenação pedagógica e, ainda, buscar recursos financeiros e administrativos para dar conta do trabalho cotidiano que envolve o educar e cuidar da criança pequena. No dia 24/09/2010 ao chegar à instituição, a gestora estava varrendo o hall de entrada. Cumprimentei-a e me dispus a auxiliá-la no que necessitasse. Ela comentou que a escola estava com três funcionárias de atestado, sendo que uma delas foi afastada definitivamente. As maiores dificuldades observadas por mim quanto à falta desses profissionais na escola, diz respeito à limpeza e alimentação. No decorrer de minhas observações, algumas mães vinham prestar auxílio como voluntárias, ajudando na cozinha e refeitório bem como na limpeza. Com muito custo, a gestora conseguiu com a prefeitura uma funcionária para limpeza geral. Neste dia, havia na escola somente uma merendeira para fazer almoço, café e lanche para as crianças, não conseguindo dar conta de limpar o refeitório e demais dependências da escola como sala de atendimento, banheiros, secretaria, hall de entrada, entre outras.

Percebi na fala e expressão de Rosa a angústia por sentirem-se, muitas vezes, sozinhas tendo que dar conta da gama de atividades da secretaria, do pedagógico e, ainda, o malabarismo para pagar as contas do CEIM. Em entrevista

com a Professora Clara, docente do berçário misto no turno vespertino e, coordenadora pedagógica do CEIM, no turno matutino, sobre a construção da proposta pedagógica, ela revela as tentativas solitárias dos profissionais do CEIM

Há quatro anos quando a gente reformulou o projeto político pedagógico, começamos leituras sobre a Pedagogia de Projetos. Este ano a gente se soltou mais quanto à produção de projetos de trabalho com a criança pequena. A gente estudou sobre projetos, lemos mais e procuramos atrelar nossos momentos de formação sobre essa temática. Chamamos pessoas de fora para nos auxiliar nesse processo, professores das universidades que estudavam sobre esse assunto (CLARA, ESE, 10/12/2010).

Quando Clara expôs que “A *gente* estudou sobre projetos, lemos mais e procuramos atrelar nossos momentos de formação sobre essa temática. *Chamamos* pessoas de fora para nos auxiliar nesse *processo*, professores das universidades que estudavam sobre esse assunto” (Ibid. grifos nossos), percebi que a expressão “a gente” é pronunciada fazendo menção as pessoas que atuam no CEIM ligadas ao pedagógico, ou seja, professores, coordenadores e gestores, procurando parcerias que as auxiliassem na sua formação em serviço. Elas buscavam parcerias com a finalidade de entender, compreender e conhecer sobre a Pedagogia de Projetos para desse modo organizar seus projetos de trabalho e proposta pedagógica com as crianças. Elas autonomamente conduzem seus processos de formação contando com o auxílio de pessoas externas à rede pública municipal.

Considerar que a atividade humana em geral (LEONTIEV, 1978, 1983) consiste em ações e operações direcionadas, pelos sujeitos integrados a uma coletividade, a um fim que visem à produção de instrumentos que favoreça estabelecimento da relação entre o motivo e o objetivo da atividade em si, permite nos entender que a “[...] atividade é orientada para uma finalidade a ser conquistada por todos os sujeitos da coletividade” (BERNARDES, 2006, p. 123). Nesse sentido, os instrumentos que objetivarão e materializarão as atividades pedagógicas, sendo a última a síntese entre ações de ensino e aprendizagem na necessidade de humanização dos sujeitos envolvidos no processo educativo através da apropriação dos elementos da cultura, esses instrumentos são decorrentes das *atividades orientadas de ensino*.

Para Bernardes (2006), os fundamentos teórico-metodológicos do conceito de atividade orientadora do ensino, em acordo com Moura (1992, 2001), estabelecessem-se a partir dos pressupostos da Didática e do enfoque histórico-

cultural, sobretudo da teoria da atividade. Para Moura (2001, p.155) a atividade orientada para o ensino é “[...] aquela que se estrutura de modo a permitir que sujeitos interajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema.”

Nesse sentido, a responsabilidade com o processo educacional e formação dos professores em serviço é efetivada na participação coletiva com os agentes gestores municipais ligados à secretaria de Educação. Com responsabilidades diferenciadas, os gestores ligados à secretaria municipal têm entre uma de suas atividades, ações formativas e parceiras na construção de melhorias da educação infantil do município. Embora, sendo responsabilidades e funções diferenciadas, necessitam serem ações integradas, manifestando a produção coletiva do projeto comum municipal de educação da criança pequena.

Percebi, em muitos momentos na minha estada no CEIM, as dificuldades enfrentadas no cotidiano institucional quanto a produção de projetos e propostas pedagógicas para o trabalho com a criança pequena e, ainda, a escassez de recursos financeiros e humanos e intensificação do trabalho da gestão. Com isso, as ações são muitas vezes despendidas pelo CEIM solitariamente na tentativa de achar alternativas econômicas, administrativas e pedagógicas para se efetivar um trabalho de qualidade para as crianças. O fato da implementação das DCNEI ainda não ter começado no CEIM demonstra o descompasso entre Equipe de gestão municipal e os encaminhamentos dados pela política educacional para a infância, revelando escassez de momentos formativos sobre esse processo na realidade institucional.

3.3.3 “A escola está a serviço da criança”: a centralidade do processo educativo e a lógica da atividade na Educação Infantil.

Nessa quarta categoria analítica, tomando por base a teoria histórico-cultural e a teoria da atividade, procuramos tecer alguns diálogos sobre os achados na instituição quanto à lógica da estruturação e organização das atividades de ensino no espaço institucional, buscando uma interlocução com as novas DCNEIs. Nesse sentido, procuramos focalizar no fazer docente e na prática pedagógica a centralidade do trabalho educativo desempenhado no cotidiano do CEIM, trazendo

para o debate a ótica de a atividade ser pensada a partir da expectativa das crianças ou somente dos adultos. Se por currículo entende-se serem as ações e práticas pedagógicas considerando as experiências das crianças, famílias e profissionais da educação no nexos com os conhecimentos produzidos pela humanidade, considerar na instituição de Educação Infantil somente a expectativa dos adultos na organização das atividades de ensino, seria como relegar as necessidades, interesses e expectativas das crianças em relação ao seu processo de aprendizado sobre o mundo.

A participação e ouvir a criança são fundamentais na produção de propostas pedagógicas no cotidiano institucional. Tê-las na centralidade do processo educativo significa dar a elas voz e vez e produzir práticas pedagógicas que se sustentam nas relações e aprendizagens significativas da cultura humana. Nesse sentido, planejar e organizar as ações de ensino condiz por considerar as necessidades e interesses das crianças sobre suas atividades de apropriação do conhecimento, desencadeando novas necessidades e motivos a fim de que a criança usufrua de condições de máximo desenvolvimento na interação entre pares e parceiros.

Para a professora Clara, “A escola está a serviço das crianças. Jamais de professor e funcionário. Tudo o que fizermos será em favor delas, pois entendo que em minhas ações e meu planejamento são importantes para as crianças e para mim” (CLARA, ESE, 10/12/2010). Em vários momentos, durante a entrevista, Clara relatou a necessidade que tem de registrar seu planejamento e as ações das crianças enfocando o registro e o planejamento como importantes instrumentos auxiliar da prática pedagógica. Enfatizou ainda a importância do planejamento na organização das atividades docente, sistematizando o processo de aprendizagem das crianças a partir das especificidades das faixas etárias, seus interesses e necessidades.

O professor e sua turma definem os projetos que irão desenvolver, considerando as principais e reais necessidades das crianças. Eu trabalhei com três projetos, nesse ano: a música, cores de artes, movimento, pois vejo que é uma fase que eles estão descobrindo o corpo, o mundo e necessitam, principalmente, do movimento para descobrir-se a si e ao outro. Minhas crianças amam dançar, cantar e ainda brincar com as cores. O projeto e o planejamento diário nascem da necessidade e interesse das crianças ou, muitas vezes, criamos na criança novas necessidades e interesses, daí decorrem nossos projetos. Nem todos os nossos projetos nasceram do interesse só da criança, porque o professor pode ir levando, e encaminhar até que você desperta na criança aquela necessidade, interesse. Nas nossas reuniões falamos sobre nossos projetos e nos

planejamentos fizemos por níveis, berçário, maternal e pré – escola (CLARA, ESE, 10/12/2010).

Para Clara, professora de berçário III, turma mista, para Vieira (2009, p. 43) e Mello (1999), os motivos e interesses das crianças são criados, isto é, são socialmente e historicamente constituídos, portanto, não podem ser vistos como algo natural e intrínseco da criança, mas apreendidos nas situações de vida e educação concretas e, dessa forma, podem ser modificados e novos motivos, necessidades, podem ser criados.

O educador desempenha um papel fundamental na apropriação pela criança da cultura mais elaborada e, dessa forma, é mediador na criação de condições adequadas para a máxima qualidade de desenvolvimento da criança nos seus processos e ações de aprendizagem, que é para Mello (Ibid), condição essencial para que a escola da infância seja o lugar “[...] dessa herança cultural nas suas formas mais elaboradas” (2010, p. 66). Assim sendo, a escola de Educação Infantil tem por tarefa propiciar à criança atividades significativas para apoiar a formação e desenvolvimento do pensamento e ideias, observando-as a fim de aprender sobre elas nas situações em que são educadas em contextos coletivos.

Clara, ao falar sobre sua concepção de professor de Educação infantil e o desenvolvimento do trabalho pedagógico enfatiza que

Eu acho que é isso que tem que ser o professor de Educação Infantil. Tu és professor de Educação Infantil até na voz. Tu tens que ser professor de Educação Infantil e todo o teu corpo também. A expressão, a gesticulação, tudo para *chamar a atenção da criança pequena e despertar o interesse delas pelas atividades*. Às vezes, o Ygor⁴⁹ me olha com os olhos brilhando, atento aos meus gestos e sorrindo. Creio que ele deva achar linda as caretas que faço, o grau de intensidade da voz, a minha gesticulação. Dessa forma, Dorcas, penso que deva ser o trabalho na Educação Infantil, você tem que ser professora de Educação Infantil com o corpo, considerando a criança e suas especificidades e seu aprendizado (ESE, 10/12/2010).

Na organização das atividades de ensino de Clara, percebia a utilização da música, da dança, da dramatização, do faz-de-conta, dos passeios, das atividades produtivas tudo para que a criança se envolvesse nessas ações e a partir disso se apropriassem de novos significados, sentidos e conhecimentos sobre o mundo. A afetividade, o carinho era presente nas relações entre professora, crianças e

⁴⁹ Nome fictício para preservar a identidade da criança relatada pela professora.

atendentes, procurando tecer através dos diálogos alguns combinados de convivência coletiva e na resolução dos conflitos. As crianças eram participantes do seu processo de aprendizado e em muitos momentos percebia nos seus olhos o carinho e admiração pela professora.

Um momento marcante durante minha estada na instituição refere-se à troca de fraldas das crianças, em que ao acabar a troca de uma criança, a professora Clara percebeu que uma de suas crianças vinha ao seu encontro. Interrogou-a sobre o que ele queria e mais que depressa a criança falou que necessitava que trocassem sua fralda, pois havia recentemente defecado. A professora sorriu e disse: “Então, temos que trocar sua fralda, Meu Amor!” E foi em direção da sala para pegar a mochila da criança e ela mais que depressa olhou para a professora sorrindo e mostrou sua mochila. A professora sorrindo, disse: “Nossa, você já consegue pegar sua mochila sozinho? Que legal! Então, vamos trocar sua fralda?” Aí o diálogo se estendeu sobre a cor da fralda, como ele havia feito para pegar a sua mochila, como estava a brincadeira no parque. A criança foi relatando os questionamentos e iniciando outros tantos e ainda afirmou que no dia seguinte ele viria para a escola com a camisa vermelha, porque o Inter⁵⁰ tinha ganhado e o pai dele iria comprar uma camisa vermelha da cor do time.

Nesse momento, percebi a dimensão do trabalho realizado com a criança pequena e a importância das pequenas conquistas das crianças como alvo de atenção da professora. O processo de criar uma maneira para pegar a mochila que estava no alto, criando alternativas para pegar o objeto que auxiliaria a satisfazer uma necessidade que, era a troca da fralda e, dessa forma, antecipar as ações da professora foi notório para nós na tarde. O desenvolvimento da autonomia, os relatos tecidos, o carinho são aprendizados essenciais para a criança em seu processo de desenvolvimento e ainda tê-los como capazes de interferir no seu processo educativo revelam a dimensão do trabalho pedagógico desenvolvido com os bebês e crianças bem pequenas.

No dia 15/09/2010 acompanhei a professora Mariana com a turma de maternal II e professora Bethy com a turma de maternal I, para assistirem uma apresentação da Invernada Juvenil, no CTG – Ponche Verde, em Santa Maria, em comemoração a Semana Farroupilha. Todas as crianças dispostas em fila foram

⁵⁰ Time de futebol: Clube Internacional.

conduzidas ao CTG, nas proximidades do CEIM. As crianças foram dispostas sentadas uma ao lado da outra onde permaneceram até o final das apresentações. Crianças pequenas de outras escolas, juntamente com suas professoras, no espaço que antecedia o início das apresentações ao ouvirem a música gauchesca que nos recepcionava, começaram a dançar. Percebia nas crianças uma enorme vontade de ir dançar, pois mesmo sentadas batiam palmas, sorriam e, algumas crianças, movimentavam o corpo ao ritmo musical. No entanto, as crianças das duas turmas que acompanhei ficaram contemplando a dança das outras escolas, enquanto não começavam as apresentações. A maioria das crianças das duas turmas estava pilchada, isto é, com vestimentas gauchescas como se fossem dançar. Uma criança iria levantar do seu lugar para se aproximar de mim, mas a professora Mariana sem entender a atitude da criança, falou: “Kelly, senta! Não pode levantar”.

Na volta para o CEIM a mãe de uma criança se aproximou dela e pediu: “Filha, e aí como foi? Vocês dançaram?” Com certa curiosidade e feliz ao ver sua filha com as vestimentas de prenda (mulher do gaúcho), queria saber sobre os acontecimentos do passeio, principalmente, se ela havia dançado, pois deu a entender que havia pilchado sua filha pelo propósito do passeio até ao CTG e para dançar. A criança respondeu: “Não!”. A mãe surpresa, indagou: “Ué, por quê?” A criança continuou andando sem sair da fila e deu com os ombros e mãos afirmando que não sabia. A mãe foi e sentou até dar a hora da saída, com semblante de descontentamento (Meus escritos, DC, 15/09/2010).

Qual o propósito desse passeio para a criança? E para o professor? Qual o sentido e significado para as crianças ao assistir as apresentações e não poder dançar juntamente com as outras crianças? As interações entre as crianças do CEIM com outras crianças de outras escolas seria uma oportunidade de alongar o universo de interações com diferentes pessoas (crianças e adultos)? Qual sentido e significado há para as crianças em cultivar a Semana Farroupilha? O projeto da Semana Farroupilha partiu de uma necessidade da criança ou do adulto em comemorar a data? Qual o sentido e significado para as famílias pilcharem seus filhos para eles ficarem no ato contemplativo das apresentações? Essa atividade foi realizada considerando a expectativa da criança em relação à atividade ou do adulto?

O corpo fica quieto, enclausurado e os olhos atentos aos acontecimentos. O contemplar/observar os momentos artísticos e culturais e, talvez, experienciar e

vivenciá-los com o corpo através do movimento, da dança e da música, seria mais proveitoso para criança? Para Mello; Farias (2010), a aprendizagem da cultura humana tornar-se-á em experiência se for carregada de significação e sentido para a criança. Desse ponto de vista, é crucial possibilitar a criança viver e (re)significar suas experiências de aprendizagem nos contextos educativos dando a elas autonomia e liberdade para interajam nas diferentes situações propostas.

Por isso, que a organização das atividades de ensino necessita considerar os desejos, interesses e necessidades das crianças para que ocorra a apropriação dos conhecimentos através das práticas sociais e culturais que se inserem. Portanto, situações ricas em sentidos, significados, em espaços diferenciados envolvendo experiências com o corpo da criança são importantíssimas na Educação Infantil. Isto é, a criança apropria-se do mundo por intermédio de diferentes linguagens, ou seja, aprende pelo toque da mão, das pernas, do corpo, pelo ouvir, falar, olhar, degustar, e de tantas formas cria suas maneiras de se relacionar com o mundo e de interagir com ele e com o outro – adulto e criança.

No mesmo dia e, posterior, ao passeio, na sala dos professores, eu e Neiva (educadora especial), começamos a dialogar sobre o processo seletivo de ingresso no Curso de Mestrado, da UFSM, e, com isso, conversamos sobre sua pretensão de pesquisa. Ela expôs seu interesse de constituir-se pesquisadora e comentou brevemente sobre a temática do seu projeto de pesquisa, abstraindo-a das situações vividas na realidade do CEIM.

A escola, Dorcas, atende crianças com TGA. Tenho enfrentado dificuldades com algumas professoras em reverem suas aulas para adequá-las na especificidade da deficiência da criança especial. Para elas [professoras], as crianças que tem que se adequar a elas e não elas às crianças. Penso que elas deveriam adequar as suas atividades considerando as particularidades de todas as crianças, pois os ritmos de aprendizados são diferenciados entre as crianças, muito mais, com a criança especial. É sobre essa problemática que gostaria de pesquisar (NEIVA, DC, 15/09/2010).

A educadora especial me expôs que entende que o planejamento do professor deve considerar também o nível de desenvolvimento proximal da criança especial e compreender suas limitações e capacidades. Ela ainda relatou que a criança tem que se adequar ao planejamento do professor e não o contrário dificultando o trabalho da educadora especial e o desenvolvimento da criança especial.

Considerar o nível de desenvolvimento proximal das crianças é organizar situações de ensino que permitam à criança alcançar aquilo que ainda não é capaz de fazer sozinha, mas que conseguirá a realizar com a ajuda de um adulto ou parceiro mais experiente. Desta forma, para Vygostky (1994), o ensino deve incidir sobre a **zona de desenvolvimento proximal** para estimular processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens. Ao atender a esse princípio, a escola estará dirigindo a criança para aquilo que ela ainda não é capaz de fazer, centrando-se na direção das potencialidades a serem desenvolvidas. Com isso, as atividades na Educação Infantil necessitam considerar o nível de desenvolvimento proximal das crianças na organização das ações de ensino e de aprendizagem das crianças.

As DCNEIs trazem em seu bojo a afirmação da centralidade do processo educativo ser a criança e o adulto como organizador das ações pedagógicas em favor da educação e cuidado. Dessa forma, o fato das crianças terem que se adequar ao planejamento e formas de organização das atividades demonstram nas situações observadas do passeio ao CTG e relatado por Neiva, que a centralidade do processo educativo está no adulto, desmerecendo, muitas vezes, os interesses e objetivos das crianças na realização das atividades.

No dia 15/10/2010, a professora Clara organizou uma atividade de brincadeira com a tinta guache no pátio externo da instituição. Ao finalizar a atividade, chegou a moça responsável pela limpeza, Fátima, ao ver as mesas cheias de tinta, falou: “Obrigada, professora Clara, por fazer bagunça nas mesas”. E com ar de descontentamento pela “bagunça” ausentou-se e, passados alguns minutos, a gestora ao chegar ao pátio e contemplar as atividades das crianças, que por sua vez, estavam felizes brincando e experienciando desenhar e tintar com guache, retratou que: “É muito importante as crianças viverem a experiência de brincar com tintas, pena que alguns profissionais que trabalham na escola não possuem esse entendimento” (ROSA, DC, 15/10/2010).

O que para Fátima é sinônimo de bagunça, para as crianças significa momentos de intensos aprendizados sobre texturas diferenciadas com cores variadas (pintar e desenhar na parede rústica e em plano liso, as mesas, deixando a mesa e parede colorida). A intencionalidade de Clara com tal atividade era que as crianças pudessem viver momentos de alegria e brincar com a tinta e, com isso, apropriar-se de movimentos mais amplos de coordenação motora, transcendendo

somente a pintura e desenho no papel, e que elas pudessem perceber as diferentes cores expressas na natureza, ao brincar de desenhar e pintar com guache. Com isso, percebemos que não somente alguns profissionais da escola ligados aos pedagógicos, muitas vezes, tem em seu fazer docente a consideração do adulto sobre as atividades das crianças, mas outros funcionários em suas funções primam pelas suas expectativas sobre as crianças, inibindo, talvez, iniciativas das professoras.

No entanto, a fala de Clara é enfática ao trabalho se referenciar às formações pedagógicas com os funcionários da escola ao mencionar que todos que trabalham na escola estão a serviço da criança. Contudo, percebi que isso é uma batalha diária a fim de criar entendimentos e concepções sobre o que venha a ser o trabalho pedagógico na Educação Infantil para as crianças pequenas. Durante minhas observações, tenho percebido que algumas professoras organizam a prática pedagógica e cotidiana na instituição considerando somente suas percepções sobre as crianças e suas convicções quanto a atividades desenvolvidas com elas, isto é, o foco do processo educativo está nelas e não nas crianças. No entanto, percebi em Clara, que no seu fazer pedagógico e nas atividades que desempenha com as crianças busca dar voz e vez as crianças, organizando as atividades de ensino considerando a criança e a participação delas no curso das atividades.

Considerar que atividade, segundo Leontiev (2001), constitui-se no fazer em que o motivo coincide com o que desperta no sujeito o desejo de realizar a atividade e, assim, suprir uma necessidade especial, isto é, através do motivo que gera a ação, entendemos que tanto a atividade de ensino que são as ações organizadas pelo professor a fim de que as crianças se apropriem da cultura humana pelos conhecimentos elaborados historicamente necessita estar intimamente ligada na Educação Infantil e ser correspondente aos interesses, necessidades e objetivos das crianças nas suas atividades de aprendizagem e conhecimento do mundo. Nesse sentido, “[...] o ensino deve desenvolver na criança as ações orientadoras, utilizando ao máximo os tipos de atividade infantil que caracterizam cada idade” (VIEIRA, 2010, p. 43).

Mello (1999), ao reportar-se ao conceito de atividade na especificidade da escola de Educação Infantil, enfatiza que a atividade deve responder aos interesses, desejos e motivos da criança e, desse modo, Vieira (2010, p. 42) complementa que “[...] o processo de apropriação da cultura pela criança está diretamente associado à

sua atividade, sendo fundamental que, neste processo, aquilo que a criança faz tenha sentido para ela, em outras palavras, constitua-se como atividade”.

As DCNEI expressam a importância de considerar, na estruturação das práticas pedagógicas e planejamento curricular, as especificidades e os interesses das crianças na sua experiência de aprendizagem, isto é, “[...] devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças” (BRASIL, 2009, p.15). E, ainda, as DCNEI reconhecem que as crianças são o centro do planejamento curricular, portanto consideradas como sujeito histórico e de direitos que, “[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Ibid, p. 19).

Com isso, a atividade infantil só terá sentido e significado para as crianças se nas ações de organização do ensino e nas práticas pedagógicas, o educador considerar a especificidade, os interesses, necessidades e desejos desse público em acordo com o seu desenvolvimento, buscando criar condições adequadas para a que aprendizagem impulse o desenvolvimento infantil. Dessa forma,

O/a professor/a pode organizar de modo intencional e consciente as experiências propostas na Educação Infantil para provocar o encontro da criança com a cultura, de modo a favorecer a apropriação pelas crianças da herança cultura da humanidade e, por meio desta, a reprodução pelas crianças das máximas qualidades humanas criadas ao longo da história. Para isso, o conhecimento das regularidades do desenvolvimento das crianças em nossa sociedade - isto é, da forma como a criança melhor se relaciona com a cultura nas diferentes idades e aprende - é condição essencial.

Para Vygotsky (1994), a construção das funções psíquicas da criança está fortemente vinculada à apropriação da cultura humana através das relações interpessoais estabelecidas entre os sujeitos de uma sociedade. Desse modo, compreendemos que as crianças se desenvolvem à medida que, orientadas por adultos ou companheiros, apropriam-se da cultura elaborada pela humanidade, o que torna possível que o processo de educação e ensino constitui-se como uma unidade indissolúvel. Portanto, possibilitar às crianças ampliação de seu quadro de referências permite a passagem inter-relacionada de sua experiência cotidiana para uma dimensão mais complexa da atividade humana, na qual se circunscreve os

conhecimentos elaborados pela humanidade, como sendo o papel, segundo Mello; Farias (2010), essencial da escola de um modo geral, na formação e no desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

Contudo, as DCNEI se referem ao currículo da Educação Infantil na organização do ambiente de aprendizagem, dizem ser necessário pensar “[...] um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva [...]” (BRASIL, 2009a). Com isso, podemos entender que tanto a teoria histórico-cultural como as DCNEI incumbem a escola e seus profissionais como organizadores das experiências e situações de aprendizado sobre a cultura, desde que, intimamente relacionada à vida cotidiana com os conhecimentos elaborados sócio-historicamente.

Com isso, considerar as expectativas das crianças, seus interesses e necessidades, significa dar a elas um lugar no processo educativo. Lugar esse de centralidade e focalização de práticas que considerem a participação ativa das crianças. No entanto, no decorrer de minhas observações na realidade educacional, algumas questões necessitam serem revistas pelos profissionais quanto a sua prática pedagógica, considerando somente seu posicionamento sobre o fazer pedagógico e estruturação das atividades de ensino, não permitindo ouvir, olhar e ver as reais necessidades das crianças em seu processo educativo.

CAPÍTULO IV – A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CEIM COMO O LUGAR DE ENCONTRO, INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM DA CULTURA

[...] refletir sobre as relações nas instituições de educação infantil requer pensar num espaço que proponha [...] as condições adequadas para a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações.
(VIEIRA, 2009)

Neste capítulo, tecemos algumas discussões sobre a organização dos espaços na Educação Infantil pelas vias das políticas públicas, da literatura e da realidade institucional. Nossa pretensão é entender o nexos existente entre espaço institucional e as DCNEI, isto é, as relações entre a organização do espaço e o currículo da Educação Infantil presentes na realidade do CEIM nas e pelas práticas pedagógicas. Para tanto, utilizamo-nos de um referencial teórico que considera o espaço institucional de Educação Infantil como um lugar social, de encontros, de interação e possibilitador do acesso à cultura para as crianças desde a tenra idade (VIEIRA, 2009; VYGOTSKY, 1989; BARBOSA; HORN, 2001; ZABALZA, 1998). Entendemos o currículo da Educação Infantil como as experiências oriundas das práticas sociais das crianças e adultos na inter-relação com os conhecimentos sócio-históricos produzidos pela humanidade tidos como dignos de serem transmitidos às novas gerações e, por isso, compreendido como práticas e ações que se inter-relacionam nas atividades pedagógicas a fim de que os herdeiros da cultura apropriem-se do mundo e da sua dinâmica.

Desse modo, consideramos que o(a) professor(a) ao planejar suas atividades de ensino organiza o espaço e tempo institucional de acordo com suas concepções de criança, Educação Infantil e de desenvolvimento, bem como, revela suas formas de organização do trabalho pedagógico e do grupo de crianças. Portanto, a partir das práticas pedagógicas das docentes do CEIM, procuramos entender o nexos entre currículo - expresso pelas DCNEI (BRASIL, 2009) - e o espaço educativo organizado de forma a propiciar a apropriação das máximas qualidades humanas, pelo acesso à cultura, pelo foco da Teoria histórico-cultural.

Elencamos a teoria histórico-cultural pelo fato de considerar o ser humano e sua humanidade como produto da história e da cultura produzida e criada pelo próprio homem ao longo de sua história. A cultura como criação humana permite-nos entender que os objetos, a ciência, os instrumentos, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens, são produtos humano e com eles criamos e damos sentidos a nossa humanidade, isto é, formamos o conjunto de características e qualidade humanas expressas pelas aptidões, habilidades e capacidades que se desenvolveram ao longo do tempo por intermédio da atividade humana. Pela atividade humana desenvolvida ao longo do tempo, humanizamos-nos (MELLO, 2007, p. 86). Tornamo-nos humanos pela cultura.

Nesse sentido, a Teoria histórico-cultural vê, pois, na educação um papel fundamental no desenvolvimento das características humanas, justamente, pelo fato, de creditar a ela o acesso à cultura humana para a formação dos processos psíquicos, o que perpassa também pela organização dos espaços físicos para educação da criança pequena. Segundo Vygotsky (1989), o ser humano é produto da história e da *cultura* num intenso processo de *humanização*. Ou seja, não nascemos humanos, tornamo-nos humanos à medida que interagimos na cultura humana com o outro. Dessa forma, a criança se desenvolve à medida que interage, desde muito pequena, isto é, ainda bebê com adultos e parceiros mais experientes que lhe oferecem, primeiramente, abrigo, proteção, alimentação e, aos poucos, ensinam-lhes aspectos e traços característicos de aptidões e habilidades humanas.

Nesse direcionamento, para Vieira (2010, p. 36), “[...] o desenvolvimento do ser humano está vinculado com as interações sociais que ocorrem entre ele e a sociedade, a cultura e a história durante toda a sua existência propiciando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores”. Com isso, o desenvolvimento do indivíduo é resultante de sua relação ativa com o ambiente sócio-cultural e, nesse aspecto, o papel do outro é importantíssimo para o seu desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que, aprende e se desenvolve na interação com o outro e com a cultura social e historicamente acumulada (VYGOTSKY, 1994).

O processo de humanização ocorre socialmente, pois para Vygotsky (1994), o homem é um ser social que se constitui humano nas relações que estabelece com as outras pessoas e, por intermédio do processo de internalização apropria-se dos significados sociais, (re)significando-os, isto é, dando lhes sentidos. O processo de internalização é uma reconstrução interna de uma operação iniciada externamente

e, por ela, decorre a apropriação das atividades socialmente enraizadas e historicamente criadas, permitindo às crianças, pela mediação e interação com os adultos, o desenvolvimento de seus processos psicológicos. Dessa forma, os bebês e crianças bem pequenas, gradativamente e progressivamente, dão ao mundo cada vez menos respostas instintivas e avançam para a construção de processos psicológicos mais complexos e cada vez mais elaborados.

Para a Teoria histórico-cultural, o desenvolvimento é um processo de transformação das estruturas internas que se constitui, primeiramente, nas ações externas realizadas pelo indivíduo e interpretadas pelos sujeitos ao seu redor, em acordo com a gama de significados culturalmente estabelecidos para suas próprias ações e internalizadas e, com isso, desenvolve os seus processos psíquicos internos.

A partir disso, Vygotsky (2000) elaborou o que chama de zona de desenvolvimento real e proximal. A zona de desenvolvimento real constitui-se como aquilo que a criança consegue fazer sem o auxílio dos outros e, por zona de desenvolvimento proximal, aquilo que a criança só consegue realizar com a ajuda de um parceiro mais experiente. Na escola, com a ajuda do educador a criança realiza atividades que suplantam seu nível ou zona de desenvolvimento, ou seja, ela se prepara para realizar sozinha o que só realizaria com a ajuda do outro. Dessa forma, nas palavras de Vieira (2009, p. 34), “[...] o aprendizado cria processos de desenvolvimento que aos poucos, vão se tornando parte das possibilidades reais da criança”.

O desenvolvimento humano também chamado de desenvolvimento cultural introduz na espécie humana a possibilidade de um novo nascimento para além do nascimento biológico, disposto pelo equipamento genético e neurológico da espécie, o nascimento: cultural, pois somente “[...] o nascimento biológico não dá conta da emergência das funções definidoras do humano” (PINO, 2005, p. 47).

O bebê humano ao nascer, embora vulnerável e prematuro em relação aos membros mais vividos da espécie, sua condição não representa obstáculo ao seu desenvolvimento, pelo contrário, permite que possa ser educado e, ainda, beneficiar-se da experiência cultural para tornar-se um humano. Por isso, que, para a Teoria histórico-cultural, a cultura ganha destaque principal no processo de desenvolvimento humano pelo processo de transformação do humano de um ser biológico num ser cultural.

Nessa compreensão sobre a importância do processo de internalização para o curso do desenvolvimento infantil, chamamos atenção para a mediação intencional do processo educativo pelo educador(a), pois para a Teoria histórico-cultural, o educador tem como papel garantir a reprodução em cada indivíduo das aptidões humanas que foram produzidas pelo conjunto de homens e, portanto, cristalizadas nos elementos e objetos da cultura e que, sem o processo de transmissão da cultura, não aconteceria.

Assim, nos espaços institucionais de Educação Infantil é importante que as crianças desde muito pequenas possam desfrutar do contato com a história e ciência, as artes, tecnologia e os valores constituídos com o tempo e presentes nas atividades intencionais do(a) educador(a). Dessa forma, é tarefa do(a) educador(a) prever em suas atividades de ensino a organização de ações e operações que impulsionem os estágios de desenvolvimento infantil que ainda não foram alcançados pela criança, ou seja, propor situações de aprendizagem para a apropriação de novos conceitos e conhecimentos, e, com isso, possibilitar a reprodução das máximas qualidades humanas em cada criança no e pelo processo de transmissão da cultura.

Nesse sentido, Vieira (2009, p. 37. Grifos da autora) ressalta,

[...] para garantir que a educação promova o desenvolvimento das aptidões humanas, consideramos o *espaço* em que ocorrem as relações entre os sujeitos, neste caso um espaço que os envolve intensamente em situações adequadas às formas de se relacionar com o mundo e aprender nas diferentes idades e destaca a importância da interferência intencional do adulto no planejamento competente para garantir que o processo de ensino impulsiona ao máximo o desenvolvimento da criança.

Nessa compreensão, podemos perceber a importância da organização dos espaços físicos da escola de Educação Infantil de forma a estar atrelada ao planejamento e organização das atividades de ensino, de forma intencional e consciente, a fim de promover a aprendizagem e, por conseguinte, gerar o desenvolvimento da criança. O planejamento das atividades de ensino extrapola o contexto da aula e insere-se em um conjunto mais abrangente de ações, sistematizações e operações do trabalho pedagógico, presentes nos projetos de trabalho, proposta pedagógica, currículo da escola e Projeto Político Pedagógico da instituição, visando à apropriação dos conhecimentos e saberes oriundos da cultura humana.

Com isso, a educação e a cultura entrecruzam-se e ganham destaque no processo de desenvolvimento da criança ao proporcionar que se apropriem dos códigos, instrumentos, objetivos e capacidades, aptidões e habilidade humanas desenvolvidas ao longo da história da humanidade. Nesse ponto de vista, a escola necessita organizar seus espaços e atividades de ensino no favorecimento do desenvolvimento da máxima qualidade de formação humana.

Para Mello; Farias (2010, p. 58)

Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencional poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola.

Notamos que a organização do espaço é intencional e o adulto professor(a) quem o organiza para potencializar o encontro das crianças no seio cultural nas suas formas mais elaboradas. Assim, quanto mais o(a) professor(a) a organizar de forma intencional e consciente as experiências na Educação Infantil, mais favorecerá a apropriação dos conhecimentos e práticas sociais produzidas pela humanidade em sua historicidade aos novos herdeiros da cultura. Com isso, a organização das atividades orientadas de ensino, uma vez que, planejadas considerando as necessidades reais e concretas dos sujeitos do processo educativo, isto é, os interesses e desejos das crianças nas suas atividades de aprendizagem, melhor será seu desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, seu aprendizado.

Contudo, na organização dos espaços para a educação da criança pequena, o(a) professor(a) poderá considerar a importância do favorecimento de experiência diversificada para que a criança se aproprie dos significados sócio-culturais e atribua sentido ao que aprende e realiza. Nesse sentido, estabelecemos a seguinte categoria analítica: *“Eu exploro muito o ambiente escolar, tanto os espaços externos como os internos”*: algumas experiências de aprendizagem do berçário nos espaços do CEIM, a fim de responder o objetivo de investigar o nexos entre espaço e currículo da Educação Infantil presentes nas práticas pedagógicas do CEIM “Alegria”.

Em nossa estada no CEIM, percebemos o empenho das profissionais, sobretudo, de Clara, docente do grupo de Berçário Misto, em organizar situações de aprendizagem em diferentes espaços – internos e externos - de forma significativa para as crianças. O fato de optarmos pela turma de berçário se dá pela necessidade

de aprofundarmos nosso olhar sobre a relação entre espaço e currículo da Educação Infantil, com esse público pequenino, ou seja, com bebês e crianças bem pequenas.

4.1 “Eu exploro muito o ambiente escolar, tanto a parte interna como externa”: algumas experiências de aprendizagem do grupo de berçário nos espaços do CEIM

Os contextos de vida das crianças e adultos têm mudado muito nos últimos anos. Num dado tempo atrás, as crianças tinham a possibilidade de brincar nos quintais e nas ruas com seus vizinhos e parentelas, longe do olhar do adulto, e neste lugar e na interação com seus pares e adultos da comunidade, criavam e recriavam suas brincadeiras e tinham acesso à cultura do seu tempo e às regras de convivência. Atualmente, nossas crianças pouco ou nunca convivem na rua e nos quintais, vivendo sua infância, estão cada vez mais adentrando ao *espaço* da creche e da pré-escola desde bebês e ali convivem e interagem com diferentes pessoas.

A creche e a pré-escola são, portanto, um espaço criado para atender as exigências advindas da modernidade e que se reconfiguraram na contemporaneidade com a conquista dos direitos da criança à educação, ao lugar da criança viver sua infância e a se desenvolver integralmente, sendo respeitada, sobretudo, como ser humano.

É desse espaço institucional, eminentemente social e cultural, um lugar educativo, não doméstico, que preza em suas ações pela educação e cuidado da criança pequena que focamos nosso olhar investigativo, sobretudo para as práticas pedagógicas na organização dos espaços no nexos com o currículo da Educação Infantil. No entanto, a palavra espaço nos remete a uma multiplicidade de acepções e nesse anseio de entendimento recorreremos ao seu sentido semântico que significa “[...] extensão indefinida, meio sem limites que contém todas as extensões finitas. Parte dessa extensão que ocupa cada corpo” (ZABALZA apud FORNEIRO, 1998, p. 230).

Na tentativa de conceituar tal terminologia, entendemos que espaço pode ser compreendido como algo que é físico e pode ser preenchido por objetos. Para

Harvey (1996, p.188), espaço é tudo que se pode naturalizar através dos sentidos cotidianos e, também “[...] tem direção, área, forma, padrão e volume como principais atributos, bem como distância - o espaço é tratado tipicamente como um atributo objetivo das coisas que pode ser medido e, portanto, apreendido”. Ainda, a terminologia espaço pode ser compreendida e atrelada à noção de *ambiente* proposta por Forneiro (1998, p.232), significando o conjunto do espaço físico mais as relações intersubjetivas que nele decorrem. Estas relações travadas no espaço institucional de Educação Infantil podem ser descritas como afetos, as interações e relações interpessoais entre as crianças/crianças e crianças/adultos.

Nesse sentido, o espaço é permeado por relações humanas e, também, o espaço influencia o sujeito na medida em que propõe suas mensagens, implicitamente. Portanto, no espaço não há neutralidade na forma como é organizado, pelo contrário, há uma intencionalidade expressa em sua organização e caracterização, de acordo com os objetivos propostos pelo educador em seus projetos de trabalho. Deste ponto de vista, o Centro de Educação infantil é um espaço organizado social e intencionalmente para receber crianças pequenas e visa ao desenvolvimento de aprendizagens, qualitativamente diferentes, e à formação da identidade da criança ao organizar seus ambientes de aprendizagem e selecionar conhecimentos e experiências que julga pertinente a serem transmitidas ao público infantil.

Assim, na escola há o encontro e a possibilidade do acesso à cultura para a nova geração, não pela mera transmissão de conhecimentos, mas local onde se elabora a cultura da criança, a cultura da infância e a cultura do Centro de Educação Infantil; e, também, que oportuniza a criança a usufruir do patrimônio cultural historicamente acumulado que o meio social oferece, não em atividades isoladas e prezando-se pela quantidades, mas em acordo com os interesses e necessidades das crianças em atividades de aprendizagem, qualitativamente diferentes. Entender a criança como sujeito do seu processo educativo é instigá-la a assumir de fato o seu papel de agente na produção de suas atividades a partir da organização com qualidade dos espaços e tempos escolares.

Para Vieira (2009, p. 19)

[...] o espaço bem organizado provoca a participação também organizada das crianças, o que faz com que elas se sintam valorizadas, influi na relação entre as crianças e o professor contribuindo para uma atitude autônoma,

possibilitando ao professor uma prática que estimule a independência de seus alunos.

Um espaço educativo bem organizado oportuniza relações sociais que contribuam para a formação das funções psicológicas superiores nas crianças pequenas e possibilita as condições adequadas para a aprendizagem das máximas qualidades humanas pelas novas gerações. Por isso, que, ao dialogarmos sobre o espaço do CEIM “Alegria” em seus aspectos físicos, não nos distanciamos da noção de ambiente apresentada por Forneiro (1998), pelo contrário, objetivamos com esse estudo compreender o nexos entre espaço e currículo estabelecido nas e pelas práticas pedagógicas, ou seja, *nas relações* estabelecidas no espaço institucional da Educação Infantil entre educadores e crianças nas suas interações cotidianas.

Portanto, na investigação elegemos a terminologia espaço para focar nossa intenção de pesquisa para aquilo que pode ser tocado, visto, sentido, ouvido e, principalmente, vivido e experienciados pelas crianças na mediação e interação com o adulto na instituição de Educação Infantil; a essa naturalização pelos sentidos humanos e mais as relações vividas no espaço da Educação Infantil que, por sua vez, torna-se um ambiente sócio-cultural e historicamente criado que contribui para o desenvolvimento infantil, nominamos como Espaço Educativo.

O CEIM “Alegria” em seus 33 anos de implementação, conta com um prédio construído em alvenaria e que se encontra muito desgastado pela ação do tempo. Construído em 1978 e, apesar de algumas manutenções, a edificação necessitaria de melhorias, principalmente, quanto à pintura para conservação, instalações elétricas, construção de muros, pois os que haviam estão caídos e construção de grades de proteção para o escoamento da água das chuvas aos esgotos.

O prédio possui 08 salas de atendimento; 01 sala de professores; 01 sala de direção; 01 secretaria; 01 sala para o brechó; 01 sala para vídeo e para o Atendimento Educacional Especializado; 01 sala de informática; 02 cozinhas; 01 banheiro para as crianças com cinco sanitários; 01 banheiro para adultos; 01 lavanderia; 02 salas para depósito/almojarifado; 01 refeitório; 01 pracinha; 02 espaços livres “pracinha” para brincadeiras ao ar livre; 01 solário para o berçário I (espaço externo à sala com brinquedos como escorregadores e cavalinhos em plástico e piso em cimento).

Percebemos que a pracinha localizada em um dos pátios externos necessitaria passar por melhorias na manutenção dos brinquedos e aquisição de

novos. A quantidade de brinquedos como balanços, escorregadores, rodas de girar, e, ainda, a areia não são suficientes para as crianças brincarem e estão desgastados pela ação do tempo. Uma criança durante minhas observações brincava de fazer comida para seu bebê, no entanto, raspava o chão na tentativa de conseguir mais areia ou uma mistura entre terra e areia para fazer sua comida.

O muro que separa o CEIM de outro lote urbano, onde há animais de estimação e domésticos, como galinhas, gansos, cachorros, gatos e, ainda, um esgoto a céu aberto, está caído e percebia como as crianças gostavam de passar para o outro lado e dirigir-se aos animais, muitas vezes, iam em direção ao cachorro brabo até que as professoras intervinham e as buscavam. Percebia a tensão das professoras ao cuidar das crianças para que não passassem para o outro lado e acabavam por ficar mais tempo no cuidado do que na interação nas brincadeiras com as crianças.

O tamanho das salas de atendimento do CEIM são pequenas, menos a sala de berçário II que possui um espaço amplo, inclusive reuniões e palestras são realizadas nela por conta de sua dimensão física. O CEIM conta com um corredor comprido que interliga o hall de entrada até o refeitório em ambas as extremidades e salas de atendimento sequenciadas e paralelas umas as outras. Todas as salas de atendimento têm ligação com os pátios externos e percebi nas minhas observações o contentamento e entusiasmo das crianças pelas brincadeiras e interação com a pracinha e o ambiente externo. O prédio foi construído em forma retangular e em anexo ao prédio do CEIM há a Unidade de Saúde do bairro, sendo que o primeiro pátio externo fica nas dependências da Unidade e é comum vermos agentes de saúde, enfermeiros, dentista e médicos interagindo com as crianças.

Algumas brincadeiras das crianças aconteciam nos espaços internos (salas de atendimento), todavia, notei durante minhas observações que, geralmente, o brincar acontecia com maior intensidade e tempo no pátio externo e na pracinha. A pracinha é o lugar em que as crianças tinham a possibilidade de se organizarem sozinhas nas suas brincadeiras e as recriavam. Gostavam muito de brincar nos poucos brinquedos da pracinha e juntavam a areia do chão e terra para fazerem seus pequenos castelos e comidinhas.



Imagem 09 – Brincando de comidinha. Crianças do berçário em seus momentos de interação e brincadeira no parque.

Fonte: arquivo pessoal. 15/10/2010.

Quanto à interação entre adulto e criança, geralmente, é para resolver algum conflito ou para chamá-los para irem para casa. “Algumas professoras, a maioria delas, ficam sentadas conversando ou executando outras atividades, enquanto as crianças brincam livremente” (DC, MEUS ESCRITOS, 17/09/2010). Nesse aspecto, as novas DCNEIs e autores como Vieira (2009), Mello; Farias, (2010), Faria (2000) apontam para o espaço do CEIM ser o lugar que respeite o direito à brincadeira como atividade principal da criança desde a tenra idade. Portanto, é crucial que os professores organizem situações envolvendo o brincar e interajam com as crianças em suas brincadeiras. O lúdico, a imaginação, o faz-de-conta são importantíssimos na Educação Infantil, pois através deles as crianças desenvolvem sua personalidade e aprendem sobre o mundo.

Para as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 14), o trabalho pedagógico organizado em creches e pré-escolas que prezam pelo cuidado e educação das crianças pequenas, perpassa, sobretudo, pela criação de um espaço ou ambiente em que a criança se sinta acolhida, segura, satisfeita em suas necessidades, que possa manifestar seus medos, ansiedade, frustrações e aprender a lidar com eles, um espaço em que elas possam construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua identidade. Para isso, é necessário que nas instituições de Educação Infantil a meta do trabalho pedagógico seja em apoiar as crianças desde a tenra idade nas suas experiências cotidianas,

primando pelo interesse, curiosidade e auto-estima pelo conhecimento do mundo e na criação da relação de pertencimento com o espaço do CEIM.

Outra questão trazida pelo documento diz respeito à organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular ao afirmar que

[...] na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2009, p. 14).

Com isso, a organização das experiências de aprendizagem perpassa pela organização dos espaços e tempos de aprendizagem pelo educador, pois é entendido como mediador dos conhecimentos e experiências historicamente elaborados e acumuladas pela cultura humana.

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita (Ibid).

No dia 15/10 cheguei à escola e me dirigi para a sala da professora Clara, pois havia acordado com ela que passaria um tempo maior em sua turma. As crianças ao chegar à sala de atendimento eram conduzidas ao pátio externo, onde passaram a tarde brincando, pintando, desenhando, cantando e dançando. Lancharam no pátio da escola e, posteriormente, realizaram uma atividade dirigida com guache, isto é, desenharam no muro e mesas do CEIM, disposta no parque.



Imagem 10 – Lanchando no parque. Grupo de berçário misto.
Fonte: Arquivo pessoal. 15/10/2010.

Após o lanche e, antes da atividade dirigida, a professora Clara os chamou para uma roda de conversa com as crianças sentadas na grama. Cantaram várias músicas e as crianças imitavam a expressão facial da professora de acordo com os acontecimentos da cantiga. Após as cantigas e danças a professora da turma ressaltou alguns combinados de utilização da tinta guache, principalmente, o cuidado para não tintar o cabelo e roupa dos colegas e não colocar o pincel com tinta na boca.

Posteriormente, a professora distribuiu os pincéis e tintas para as crianças e elas desenharam e pintaram o muro da escola. Percebia a alegria e entusiasmo das crianças em pintar e brincar com tinta nas mesas disposta pela professora e no muro e tentavam nominar as cores e discriminar as diferentes texturas (muro: áspero; mesa: liso).

Uma criança tinha receio de colocar a mão na tinta, mas com a interação da professora e outras crianças conseguiu brincar com guache pintando inclusive sua mão.

As crianças demonstravam interesse, alegria e entusiasmo ao poderem vivenciar a experiência de brincar com tinta livremente.



Imagem 11 – Brincando com guache. Grupo de berçário misto pintando os muros do CEIM.

Fonte: Arquivo pessoal. 15/10/2010.



Imagem 12 – Brincando com guache nas mesas. Grupo de berçário misto experienciando a pintura em diferentes texturas.

Fonte: Arquivo pessoal. 15/10/2010.



Imagem 13 – Conversando e cantando músicas infantis. Grupo de berçário em atividades no pátio externo.

Fonte: Arquivo pessoal. 15/10/2010.

A proposição de Clara quanto a essa atividade de ensino e aprendizagem com seu grupo de berçário faz menção ao seu projeto de trabalho: “Aprendendo e brincando com as cores do mundo”.

Para essa atividade, ela tinha como objetivo explorar os nomes das cores brincando de pintar e desenhar os muros da escola e, ainda, explorou a pintura em diferentes texturas e as formas geométricas. A professora Clara me relatou que sua pretensão com a atividade era que as crianças se apropriassem das cores, da pintura em diferentes texturas, das formas geométricas e, para isso, gostaria que fosse de forma significativa e de interesse das crianças, com isso, propôs ao grupo uma atividade de pintura e desenho nos muros e nas mesas, no pátio externo e, segundo ela, eles gostaram muito. E gostaram mesmo! “Querida muito explorar o ambiente externo da escola e, ao mesmo tempo, realizar com as crianças uma atividade de interesse delas. Elas gostam muito de pintar e desenhar com guache, por isso, propus essa atividade” (CLARA, DC, 15/10/2010).

Além da pintura e desenho no muro, Clara explorou com as crianças a oralidade, sequência de ideias e a organização do pensamento pelos relatos dos desenhos e pintura, ainda, o cantar, o movimento no dançar, no pintar e desenhar, a expressão corporal na dança, os elementos da natureza que se encontravam no pátio externo que foram vistos e tocados pelas crianças ao se retratar para as formas que compõe as coisas, os sons e o ritmo nas cantigas, ou seja, em uma

atividade explorou diferentes linguagens e conhecimentos com crianças bem pequenas e bebês.

Pela organização de sua atividade de ensino, enfocando o propósito de construir novos interesses e necessidades nas crianças pela atividade com guache, ou seja, aprender sobre as cores e formas que compõe o mundo, bem como, realizar essa ação (finalidade) e operação (prática pedagógica) em um espaço com recursos diferenciado e materiais diversificados, produziu nas crianças o desejo e o motivo por realizar tal atividade e, com isso, a apropriação dos conceitos propostos pela docente.

Dessa forma, Clara desenvolveu uma ação intencional e consciente, organizando uma atividade de ensino para as crianças que pudesse se estabelecer como experiência e viesse ao encontro dos interesses do seu grupo e constituísse-se como uma atividade significativa num espaço diferenciado com recursos variados, abrindo possibilidades, dessa forma, para a aprendizagem das crianças. Assim, pelas vias da Teoria histórico-cultural que entende que o homem se desenvolve nas relações que estabelece com o ambiente sócio-cultural, na sua atividade e com o outro, o aprendizado da cultura se dá também pelas formas como se organizam os espaços na Educação infantil.

Nesse sentido, a organização do espaço e das experiências de aprendizagem propostas intencionalmente pelo educador são fundamentais para o processo de desenvolvimento infantil. Para isso, Vieira (2009, p. 16) entende que “[...] a escola de Educação Infantil e seus diferentes espaços físicos internos e externos compõem parte significativa do processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas”. E, ainda, entendemos que o CEIM é um espaço organizado socialmente com o intuito de proporcionar as crianças um ambiente rico em relações e interações entre pares e adultos, bem como o desenvolvimento de aprendizagens, qualitativamente diferentes.

Nessa perspectiva, a professora Clara, durante entrevista relatou que em sua prática pedagógica procura explorar o ambiente externo e interno do CEIM, enfatizando

Eu exploro muito ambiente escolar, tanto a parte interna como externa. Fui a primeira professora da escola que trabalhou com berçário I que tirou as crianças da sala de aula. Eu tirava as crianças da sala de aula todos os dias. As minhas crianças de berçário I, lá por abril, maio já estavam adaptadas. Eu, particularmente, não gosto muito de ficar somente na sala

de aula. Gosto de levá-los ao pátio, pois a aprendizagem das crianças acontece também em outros lugares (ESE, 10/12/2011).

Assim, os espaços do CEIM, para Clara, são para serem explorados e percebemos que ela o compreende como elemento fundamental para as interações sociais entre crianças e adultos. O espaço do CEIM é o lugar em que decorre a transmissão da cultura, brincadeira e desenvolvimento integral e, para isso, necessitam ser organizados assegurando as diferentes formas de brincar, como principal atividade da criança, possibilitando que a brincadeira seja experienciada e vivida como experiência da cultura e propulsora do desenvolvimento infantil. “Procuro brincar, dançar e cantar com minhas crianças, assim elas aprendem as coisas e se desenvolvem ao se relacionarem com o outro” (CLARA, ESE, 10/12/2010).

As novas DCNEIs retratam a importância das instituições infantis preverem em seu currículo diferentes formas de brincadeiras, sendo entendidas como atividade principal da criança e importantíssima para o desenvolvimento infantil, justamente, por propiciar mudanças qualitativas no psiquismo e na formação da personalidade da criança.

Percebemos, na prática pedagógica de Clara, a atenção voltada ao lúdico e ao brincar, explorando os diferentes espaços do CEIM. Percebi ainda, nos relatos de Clara (DC, 10/12/2010), a preocupação com a organização dos espaços educativos significativos para as crianças e que elas estejam num espaço bonito, familiar, alegre, cálido e com diversos materiais e objetos acessíveis.

Assim, o espaço institucional em que abriga crianças de zero a cinco anos, de acordo com Rinatti (apud VIEIRA, 2009, p. 16 - 17), é

[...] um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é antes de mais nada, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações.

Assim, percebemos que no espaço do CEIM, relações e interações são travadas e, ainda, no grupo de berçário misto percebemos a abertura à possibilidade para o novo, para a reinvenção e para o aprendizado junto às crianças, principalmente ao entendê-las como protagonistas do processo educativo.

O espaço físico é pano de fundo, segundo Vieira (2009), para as relações sociais e desempenha um papel importantíssimo para a aprendizagem, ao possibilitar as relações entre sujeitos e atividades, em um tempo e ritmos, e de acordo com os contextos em que são organizados. Dessa forma, currículo e espaço educativo da Educação Infantil encontram-se e inter relacionam-se na incumbência com o desenvolvimento da máxima qualidade humana no acesso à cultura humana e pelo encontro no ambiente sócio-cultural dos conhecimentos, experiências e aprendizagens da cultura humana. E, ainda, por desenvolver nas crianças novos interesses e novas necessidades humanizadoras.

Nas palavras de Vieira (2009, p. 18),

[...] a escola de educação infantil tem-se tornado um *espaço* necessário para o cuidado e educação das crianças pequenas e pode se tornar uma garantia do direito à infância e a melhores condições de vida coletiva entre pares. Ou seja, lugar em que a criança seja realmente o foco da atenção de adultos que buscam conhecer e atender suas necessidades, respeitando suas formas de aprender, suas habilidades e especificidades, e desenvolver novos interesses e novas necessidades humanizadoras.

E complementa: “O tempo de vida está se transformando e, conseqüentemente, os espaços para viver estes novos tempos: espaços para estudar, espaços para brincar, espaços para se divertir, espaços para trabalhar” (Ibid, p. 16). Portanto, é necessário, segundo a autora, pensar espaço em que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos ativos, participantes e que interferem nos eventos da vida cotidiana, considerando suas ações como “[...] formas de recriação e reelaboração do mundo, sendo elas respeitadas e compreendidas como produto e produtoras da história e da cultura em que estão inseridas” (Ibid, p. 18).

A criança ao ser considerada um sujeito histórico-social, produtora e produto da cultura, é capaz de interagir ativamente nestas relações e interações estabelecidas nos espaços da educação infantil, tanto no espaço institucional (refeitório, biblioteca, parquinho... o espaço da instituição como um todo) como no espaço físico da sala de aula e, gradativamente, vai incorporando-o e se apropriando deste, a fim de conhecê-lo. Considerar os direitos da criança e a qualidade da educação desempenhada nestes espaços é atributo importantíssimo na condução das tarefas docentes e da equipe pedagógica.

Os Parâmetros Básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) trazem sua contribuição para pensar os espaços da educação infantil e salientam que,

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, diálogo e observação das necessidades e interesses expressos pelas crianças, transformando-as em objetivos pedagógicos (p. 10).

Para Clara (ESE, 10/12/2010), o fato de proporcionar que as crianças usufruam de diferentes espaços, tanto internos como externos, possibilita que as suas crianças interajam com outras crianças e aprendam sobre o mundo. Ela relata ainda, “Procuro planejar diferentes situações de aprendizagem para que minhas crianças tenham variadas experiências em diferentes espaços e tempos, e com diferentes pessoas, usando-se das múltiplas linguagens como possibilidade para o aprendizado sobre o mundo e a cultura” (CLARA, ESE, 10/12/2010).

Essa questão suscitada por Clara e manifesta em sua prática pedagógica vem ao encontro ao que propõe o currículo da Educação Infantil expresso pelas novas DCNEIs sobre os ambientes de aprendizagem, que se propõe pensar em

[...] um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (MEC, 2009a).

Desse ponto de vista, as novas DCNEIs retratam ainda que

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades [...] De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos (BRASIL, 2009, p. 14).

Com isso, é necessário que os espaços do CEIM sejam flexíveis e versáteis para que incorporem vários ambientes da vida no contexto educativo e, ainda, para Vieira (2009, p. 17) na organização dos espaços físicos da Educação infantil deve-se

priorizar “[...] os objetivos pedagógicos e ao mesmo tempo contemplar a diversidade cultural”, ou seja, nas instituições de educação infantil a organização do espaço se dará considerando os objetivos pedagógicos e a diversidade cultural oriundos da construção coletiva da proposta pedagógica e/ou o projeto político pedagógico.

Ao se considerar a importância da promoção de atividades significativas e ricas em interações na Educação Infantil como propiciadora de aprendizagens da cultura humana, as DCNEIs apontam para organização de ambientes de aprendizagem como requisito fundamental para a ampliação de conhecimentos e saberes das crianças.

Desse modo, o(a) professor(a) ao articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos produzidos histórico e culturalmente, organiza o espaço físico da instituição manifestando seus conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, bem como suas concepções sobre criança, infância e educação infantil. Com isso, é importante atentar-se para a interferência competente do educador(a) no planejamento intencional das atividades e do espaço físico para as crianças pequenas de maneira a mediar o acesso das crianças à cultura.

Clara, durante seu trabalho pedagógico realizado com seu grupo de bebê e crianças bem pequenas, procura focar no planejamento das suas atividades de ensino as diferentes linguagens, principalmente, a música, a dança, a história, o faz-de-conta e a construção de regras de convivência social no uso coletivo dos espaços do CEIM.

Penso ser necessário na Educação Infantil o trabalho com as múltiplas linguagens utilizando-se da música, da dança, da história, artes, faz-de-conta, tudo para que as crianças tenham a possibilidade de criar e recriar seus momentos e diferentes papéis sociais. Particularmente, amo trabalhar com a música. Eu acredito muito na música e ela transforma tudo. Você consegue muita coisa com ela. Também procuro trabalhar pequenas regras e limites com as crianças, para que elas compreendam os combinados de convivência coletiva e os usos dos espaços do CEIM (CLARA, ESE, 10/12/2010).

Para as novas DCNEIs, as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil necessitam garantir que as crianças tenham a possibilidade de experiências diversificadas com as diversas linguagens e, ainda, “[...] reconhecendo que o mundo no qual as crianças estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é

preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis” (BRASIL, 2009, p. 15).

No entanto, a valorização do lúdico, das brincadeiras e das culturas infantis, perpassa pela organização do espaço de modo que considere a formação de todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças, como: imaginário, o lúdico, artístico, o afetivo e o cognitivo. O espaço bem organizado tem um papel fundamental no desenvolvimento infantil, ou seja, ao potencializar todas as capacidades e dimensões humanas da criança e contemplar a diversidade cultural e, ainda, proporcionar experiências e relações significativas, a criança aprende e se desenvolve na sua relação socialmente mediada pela cultura.

Por isso, é importante que os espaços do CEIM possibilitem a diversidade e a riqueza de materiais e objetos para que as crianças usufruam desses instrumentos e apropriem-se da cultura sempre na interação com o outro. Uma sala de atendimento (re)organizada num ambiente rico de materiais e objetos de forma a possibilitar o jogo simbólico, a leitura, jogos de construção, artes, sucatas e escritório, apresenta-se, segundo Vieira (2009, 0. 11), como possibilidade para a transmissão da cultura, isto é, a construção de um clima favorável para aquisição do conhecimento e, com isso, o aprendizado das máximas qualidades humanas.

Durante a entrevista, Clara relatou que nesse

Ano foi diferente, senti dificuldades para organizar o espaço, pois minha sala mudou e ficou com tamanho reduzido, dificultando a criação de cantos como leitura, jogos com brinquedos de montar, entre outros. Mas fui tentando conforme dava a organizar minha sala de maneira atrativa, segura e alegre para as crianças. Também procuro a participação das crianças na organização da sala e seus cantos. Eu vou montando com ela, pois entendo que, o ambiente que irá estimular a criança a aprender, devo fazer junto com ela (CLARA, ESE, 10/12/2010).

É importante que a organização do espaço escolar institucional da educação infantil tenha a contribuição de todos, sobretudo, com a participação das crianças e, também, dos profissionais responsáveis pela sua educação, ou seja, desde os funcionários como: merendeiras, zeladoras, serventes, assistentes sociais, psicólogas, entre outros; como os docentes, atendentes/auxiliares, gestores da escola e ligados a secretaria de educação, equipe pedagógica; produzem suas inferências sobre o espaço e tempo da escola.

No dia 05/12, a professora Clara colocou para seu grupo de crianças ouvirem, enquanto lanchavam, um CD com músicas infantis e ao tocar a música do alfabeto uma criança pulou da cadeira e apontou para o alfabeto na parede da sala e me falou sorrindo: “_ Letras – A, B, 1, 3, 10”. E bateu palmas, eufórica com a possibilidade de ouvir a música que retratava as letras e números na parede de sua sala, isto é, alguns conceitos e conhecimentos já internalizados. Nesse momento, percebi o quanto o espaço que influencia no desenvolvimento das crianças e torna-se espaço de aprendizagem que gera desenvolvimento. Portanto, um espaço que promove distintas aprendizagens sob diferentes conceitos e conhecimentos. Um espaço que não é neutro, com uma intencionalidade expressa na sua organização.

Com isso, a conexão entre espaço e currículo se estreita, uma vez que, o espaço organizado e explorado em situações de aprendizagem gera na mediação do(a) professor(a) apropriação e mudanças no desenvolvimento psíquico dos estudantes.

A noção de ambiente é a resultante estabelecida entre o espaço físico mais as interações/relações, então podemos assertivamente inferir que o espaço físico e mais as relações que se estabelecem nele potencializam os objetivos, conhecimentos e saberes manifesto no currículo da instituição e na organização do espaço físico, ou seja, o espaço ao ser organizado produz comportamentos diferenciados e produzem identidades. O espaço entendido como pano de fundo para as relações e interações sociais e entrecruzamento de culturas, desenvolvimento pleno e de brincadeira, propicia na interação entre criança e seu pares com os adultos, o aprendizado dos diferentes conhecimentos e ricas experiências.

4.2 A qualidade dos espaços da educação infantil pelas políticas educacionais para a Educação Infantil

Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões.

Essa escola deve ser construída a partir do conhecimento da realidade brasileira.

(BRASIL, 2004)

O século XX, mais precisamente, a última década é propulsora do debate sobre a qualidade da educação o que ocasionou o redirecionamento das políticas implantadas, possibilitando as reformas educacionais em diferentes países. Com o acréscimo das matrículas da educação básica, devido à universalização do ensino fundamental ao público de 7 a 14 anos à escola, propiciou uma crescente presença dos(as) alunos(as) oriundos das classes populares, nas escolas. A possibilidade do acesso a escolarização concebe uma inversão ao que se refere de democratização do acesso para a permanência nas instituições escolares, pois o fato dos estudantes ingressarem ao ensino não significaria a permanência deles.

A preocupação com a permanência do público infantil na escolaridade obrigatória se deu por conta dos altos índices de fracasso escolar no ensino público, ocasionando a exclusão dos estudantes das instituições de ensino. Esta recorrente preocupação com a permanência dos(as) alunos(as) nas escolas desencadeia medidas de eficiência da gestão dos recursos e o pensar a educação com vistas à qualidade. Todavia, o pressuposto da qualidade se dá em consonância à égide empresarial, no tocante à implantação de programas *qualidade total*, na lógica do mercado.

Ao adequar a gestão escolar e a escola com vista à obtenção da pretensa qualidade, aos moldes empresariais, corroborou-se o rompimento de uma administração estruturalmente hierarquizada dos sistemas de educação e a descentralização das responsabilidades e tarefas. Ao mesmo tempo em que surge a implantação de políticas avaliativas dos desempenhos dos alunos na busca contínua por resultados, a serem considerados produtos da educação (BRASIL, 2006) e propiciarem assim, a contemplação da qualidade do ensino.

Assim, as diretrizes educativas e as ações governamentais orientam as políticas educacionais em prol a práticas avaliadoras do rendimento escolar, buscando “[...] avaliação estandarizada criterial [...] que visa o controle dos objetivos previamente definidos (quer enquanto produtos, quer enquanto resultados educacionais)” (AFONSO, 2000, p.120).

As políticas neoliberais adentram as políticas educacionais e, com isso, o autor (Ibid) revela que ocorre a expansão do Estado no que se refere a publicidade dos resultados dessa avaliação e a própria expansão do mercado educacional. As práticas descentralizadoras apresentam-se como uma das dimensões do modelo de gestão gerencial e revelam o poder de regulação da ação do Estado na controvérsia

do aumento de controles centralizados embutidos na política de avaliação. Em análise ao debate sobre a evolução da intervenção do Estado na educação e na regulação das políticas e ações públicas, Barroso (2005, p. 737) diz que, os novos modelos de regulação e governança denominados pós-burocráticos concebem dois referenciais principais, como: “Estado avaliador” e o do “quase-mercado”. Estes modelos regulam as políticas educativas instituindo maior autonomia das escolas; equilíbrios entre centralização e descentralização; acréscimo da avaliação externa; promoção da “livre escolha” da escola; diversificação da oferta escolar (ibid).

Segundo, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil⁵¹ (2006), o debate da qualidade, primeiramente, conduziu-se sobre a lógica do mercado, explicitando

[...] a qualidade não se mede somente pelos resultados obtidos pelos alunos nos testes de aprendizagem, mas também pelo processo educativo vivido na escola, que envolve aspectos mais amplos de formação para a cidadania, o trabalho e o desenvolvimento da pessoa (BRASIL, 2006, p. 20)

São necessários processos participativos em aferir e definir a qualidade da educação, que se contrapõe a imposições a critérios estabelecidos por grupos dominantes.

Com vistas às discussões sobre a qualidade da educação infantil, a gênese se deu nas produções de pesquisas da psicologia, inicialmente, com a preocupação dos efeitos negativos na separação entre mãe e criança e a relevância de conceber nas creches os aspectos afetivos do desenvolvimento infantil; posteriormente, há um deslocamento da centralidade para o desenvolvimento cognitivo da criança como forma de facilitar ou melhorar seu desempenho nos anos seguintes da escolarização, principalmente, dos anos iniciais do ensino fundamental. A continuidade dos estudos levou à constituição de novas abordagens no campo da psicologia do desenvolvimento e que contribuíram significativamente para o avanço da qualidade nas instituições de educação infantil. Concebe-se atualmente a mudança no foco não somente na separação mãe-criança; preocupação com a

⁵¹ Em consonância com Política Nacional de Educação Infantil (2006), os Parâmetros Nacionais da Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) inferem sobre os critérios, normas e padrões da qualidade para subsidiar e avaliar a Educação Infantil do país, sendo referência na estruturação e organização dos espaços para a criança pequena, juntamente com os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura das Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) e os Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

escolaridade futura, mas a importância de frisar as experiências vivenciadas no cotidiano das creches e pré-escolas. O debate em prol da qualidade no atendimento à educação da criança pequena aponta para a atenção a conjuntura familiar e situacional e à emergência da formação dos profissionais em serviço e o elo família e instituição (ibid, p. 21-22).

A noção de qualidade preconizada pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) indica que

- 1) [...] a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- 2) depende do contexto;
- 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (p. 24)

Essa definição de qualidade é alicerçada, segundo o documento, a partir de experiências e pesquisas recentes sobre o atendimento das crianças até cinco anos, em vários países e no diálogo com diferentes autores(as) e avaliam que a boa frequência das crianças a uma educação de qualidade propicia um melhor desempenho da escolaridade futura. A concepção de qualidade trazida pelos formuladores do documento é oriunda na Europa, a qual concebe importância à diversidade cultural, étnica e atenção às questões de desigualdade social e à necessidade de relativização de perspectivas na definição de padrões de atendimento educacional. Sendo assim,

[...] no contexto brasileiro, discutir qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (BRASIL, 2006, 23).

A diversidade cultural, social e econômica brasileira permeia o cotidiano da educação infantil e o debate em prol a não homogeneização cultural expressa, muitas vezes, nos currículos, rotinas, normas, ritos e é um fator a ser ponderado na garantia dessa qualidade, bem como o acesso deste público ao atendimento, visto que a oferta de matrículas não é total, ofuscando assim o direito à educação já expressa na Constituição de 1988.

Entende-se que estes estudos auxiliam também na angariação e argumentação na aquisição de financiamentos à educação infantil ao comprovarem que o atendimento das crianças em instituições e programas educativos de qualidade possibilita um melhor desempenho presente e nas séries futuras, propiciando assim índices de boa escolaridade e melhorando até a questão econômica.

Recentemente, estudos compreendem que as crianças que freqüentam a creche desde a tenra idade têm um melhor desenvolvimento intelectual (BRASIL, 2006, p. 27), com isso justifica-se a implementação de mais instituições ligadas à educação formal da primeiríssima infância. A busca por resultados positivos é uma necessidade para efetivar o investimento e valorização da educação infantil como importante aliada na não defasagem da escolarização, emprego e economia.

O documento discorre sobre os requisitos/critérios necessários para primar pela qualidade na educação infantil concebendo como tarefa primordial o possibilitar o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O documento discute primeiramente a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil e enfatiza que para se definir a qualidade no atendimento à criança é preciso atribuir o papel específico à pedagogia estabelecida nas instituições no que se refere à concepção de criança concebida pelos profissionais que atuam nestes espaços (Ibid., p. 15).

É preponderante analisar que as bases epistemológicas dos(as) profissionais que atuam nos Centros de Educação Infantil em relação à educação da criança pequena definem a sua prática pedagógica, considerando ou não as especificidades, particularidades do desenvolvimento e aprendizagem de cada nível⁵², na educação infantil, bem como o entendimento das culturas infantis que perpassam o cotidiano da instituição, e, por sua vez, a educação infantil tem um papel e função diferenciado do Ensino Fundamental.

Os Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil (2006) salientam que ao se trabalhar com as crianças nesta etapa etária própria, todos os agentes envolvidos devem promover ações de qualidade no atendimento. Mencionam que as crianças na fase de vida em que se encontram na educação infantil dependem intensamente dos adultos e necessitam de auxílio nas atividades que não puderem realizar

⁵² Níveis da Educação Infantil preconizados pela LDB 9394/96, art. 30, que dispõe: a creche (zero a três anos de idade) – pré-escola (quatro a seis anos).

sozinhas; portanto precisam ter suas necessidades físicas e psicológicas atendidas, bem como, usufruírem de atenção especial por parte do adulto. Outro aspecto ponderado pelo documento é o entendimento dos direitos da criança como um padrão de qualidade na educação das crianças e ensinam que o direito:

- à dignidade e ao respeito;
- à autonomia e à participação;
- à felicidade, ao prazer e à alegria;
- à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social;
- à diferença e à semelhança;
- à igualdade de oportunidades;
- ao conhecimento e à educação;
- a profissionais com formação específica;
- a espaços, tempos e materiais específicos (ibid, p. 19).

Aferir padrões de qualidade perpassa também pela constituição dos espaços e tempos específicos a cada faixa etária como exposto acima, no último item da citação. A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 17) traz em seu corpo a importância de definir e assegurar padrões e normas de qualidade por meio da definição de parâmetros de qualidade, apresentando-se como uma de suas diretrizes e, ainda manifesta, a necessidade de “Garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural (Ibid, p. 19).”

Os Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), documento manifestado acima, é uma das diretrizes da PNEI a fim de garantir o atendimento com qualidade das crianças de zero a seis anos. A PNEI traz também a necessidade de

Divulgar, permanentemente, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a: espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; instalações para preparo e/ou serviço de alimentação; ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo; mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; adequação às características das crianças com necessidades educacionais especiais (Ibid, p. 22).

Há uma preocupação por parte da política nacional da educação infantil com a qualidade e garantia de padrões mínimos dos espaços/infra-estrutura das instituições que atendem crianças pequenas. Com isso, elaborou-se o documento Parâmetro Básicos de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) em dois encartes, sendo que esse tem como finalidade “[...] incorporar metodologias participativas, que incluam as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais (p. 09).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) têm como objetivo,

[...] promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (p. 09).

E deste objetivo, decorre as condições para a organização curricular, expressando no item quinto, a responsabilidade do Estado em garantir na educação infantil uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças, sendo vista como um direito da criança à educação e deve ter seu cumprimento na íntegra. Para isso, algumas condições apresentam-se como cruciais na qualidade deste atendimento em instituições de Educação Infantil e para a organização curricular, como:

[...] oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses (Ibid. 13).

E, com isso, é preciso, segundo as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 13), que aconteça a estruturação dos espaços das instituições de Educação Infantil para propiciar que as crianças interajam e construam suas culturas infantis, favorecendo o acesso à diversidade de bens culturais (livros de literatura infantil, brinquedos, objetos e materiais), a expressão artística e manusear elementos da natureza. As trazem como elemento de organização curricular

[...] há necessidade de uma infra-estrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas (BRASIL, 2009, p. 13).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil v.1 (BRASIL, 2006), tanto quanto as DCNEI asseguram a importância das crianças usufruírem de espaços adequados para a garantia da qualidade das experiências educativas.

Os Parâmetros enfatizam alguns aspectos tidos como primordiais na definição de normas e padrões de qualidade para as crianças em idade de Educação Infantil, evidenciando, primeiramente, feição quanto à formação dos professores e profissionais qualificados; currículos sistematizados e formais; relação escola e família; ambientes instrutivos de aprendizagem; recursos pedagógicos adequados; capacitação e formação continuada em serviço; criação de vínculos afetivos; estes aspectos são apresentados como diferenciais na educação da criança até cinco anos, mencionando que a criança é portadora de direitos e como critério de qualidade ao seu atendimento é necessário que os profissionais que atuem com elas tenham claro a sua legalidade e cidadania, manifestando na prática pedagógica estes requisitos para concretização dos seus direitos.

Tanto a PNEI nas suas diretrizes, como as DCNEI nos seus objetivos e condições para a organização curricular e os Parâmetros da qualidade para a Educação Infantil anunciam a importância de espaços com qualidade para a educação infantil, prezando pelo desenvolvimento integral da criança e experiências ricas em aprendizagens. O espaço como projeto formativo possui intencionalidade e conhecimento expresso na sua organização e, neste sentido, a criança ao adentrar a instituição partilha de experiências educativas com o(a) professor(a) e das crianças com seus pares.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teço minhas considerações finais deste trabalho, primeiramente, manifestando meu contentamento pela possibilidade de ter estado novamente presente no universo da escola de Educação Infantil e, assim, rememorar meus tempos de docente da primeira infância, no entanto, em outra função como pesquisadora.

Após a realização desta pesquisa, pude tecer algumas conclusões acerca da relação existente entre espaço e currículo da Educação Infantil, considerando o que nos dizem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (aprovada pelo CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) como base político-legal e como base teórica à concepção histórico-cultural, na qualificação das práticas pedagógicas presentes no CEIM “Alegria”, no município de Santa Maria/RS.

Ao problematizarmos sobre as concepções de criança, infância(s) e Educação Infantil dos profissionais do CEIM, tendo como base o exposto pela PNEI (BRASIL, 2006) e DCNEI (BRASIL, 2009), para que assim pudéssemos compreender as práticas pedagógicas estabelecidas com as crianças pequenas, entendendo que a forma como são organizados os grupos de trabalho com crianças pequenas na Educação Infantil, revelam concepções de criança e de Educação Infantil, caracterizando o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição.

Em acordo com a PNEI, para as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009) a criança é entendida como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Nesse sentido, para as Diretrizes, a criança é centro do planejamento curricular.

Como seres históricos, socioculturais, as crianças são detentoras de uma particularidade em relação às outras categorias geracionais, ou seja, têm seus modos de ser diferentes dos jovens, adultos e idosos, e, assim, têm suas especificidades e são capazes de formular sentidos sobre o mundo que a rodeia e

de interagir com ele, nas suas brincadeiras, no choro, na fantasia, nas birras, no pegar o objeto, na dança, na música, no movimentar-se. A criança interage com o mundo e cria e recria sentidos e significados sobre ele.

As funções da Educação Infantil explicitadas pelas DCNEI e PNEI revelam seu caráter educativo e o compromisso com os direitos da criança, principalmente, a ser respeitada como ser humano, desvelando a sua potencialidade e capacidade de relacionar-se com os outros, interagir com o mundo e de se apropriar de diferentes saberes e conhecimentos produzidos historicamente e reelaborados e reinventados no presente.

A escola é processo e produto humano, historicamente construída pela sociedade com a finalidade de possibilitar aos seus educandos o acesso à cultura mais elaborada (MELLO, 2010). Nesse sentido, tanto para as DCNEI, como a PNEI (1999, 2006), a Educação Infantil apresenta-se como um direito de todas as crianças à educação, indiferentemente de sua posição socioeconômica, de classe social, e assim, transcendem o entendimento da creche e pré-escola como um favor aos menos favorecidos, como em outrora se objetivava. Pode-se corroborar que a Educação Infantil tem efetivado-se como a primeira etapa da Educação básica; não mais, unicamente, por causas discursivas como de contribuir para diminuir a vulnerabilidade social e econômica principalmente de famílias de baixa renda em nosso País.

No entanto, durante a realização da pesquisa e na análise dos dados, percebemos concepções diferenciadas de criança e Educação Infantil entre a equipe gestora do CEIM.

A fala de Rosa “As crianças de dois e três anos vem para a escola e estão mais suscetíveis a doenças, porque na escola tem contato com outras crianças e acabam pegando doenças” (DC, 28/08/2010), minimiza o plano das interações entre crianças, sendo essas importantíssimas na instituição de Educação Infantil e apresenta uma concepção de criança até três anos e de Educação Infantil voltada ao plano individual, enfatizando a esfera da família como requisitivo de socialização nos primeiros anos de vida das crianças.

Rosa apresenta também uma concepção de criança tida como incapaz, frágil e imatura nos primeiros anos de vida, reduzindo e minimizando a Educação Infantil ao trabalho com crianças de quatro a cinco anos, pois para ela as crianças só

estariam aptas a frequentar o espaço da Educação Infantil posteriormente aos quatro anos.

Entendemos que educar/cuidar na Educação Infantil são indissociáveis e o binômio se complexifica nas atividades pedagógicas realizadas com bebês. Para Barbosa (2010, p. 02) os bebês e crianças bem pequenas durante muitos anos portaram, principalmente, o estigma de fragilidade, incapacidade e imaturidade. No entanto, adverte a autora, “[...] nos últimos tempos, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês” (Ibid). Para além das suas capacidades orgânicas, os bebês são sujeitos potentes no campo das interações e relações sociais e da cognição. Dessa forma, o bebê deve e pode desfrutar desde seu nascimento da convivência em outros espaços e tempos que não o ambiente doméstico. A educação e o cuidado dos bebês necessitam ser partilhados, em um sistema colaborativo, com as famílias.

Clara, professora e coordenadora pedagógica do CEIM, durante a entrevista manifestou que para ser professora de Educação Infantil, primeiramente, é necessário gostar de crianças e doar-se à docência. “Em primeiro lugar tem que se gostar de criança” e complementa “Muito mais que passar conteúdo [conhecimentos] é importante gostar de criança, cuidar, proteger. É necessário doar-se à docência e, para isso, a construção do vínculo afetivo com as crianças é importantíssima, inclusive para seu aprendizado posterior”.

Na fala de Clara é explícita a importância do cuidado, da proteção na Educação Infantil, sendo uma das funções da Educação Infantil e expressa pelos documentos analisados (DCNEI e PNEI). Percebemos que Clara tem concepção de Educação Infantil e, também, suas práticas revelam a importância do educar atrelado ao cuidar como função essencial da primeira etapa da Educação Básica.

As diretrizes manifestam a importância das crianças na centralidade do planejamento curricular e percebe-se na PNEI e DCNEI, o foco e centralidade dado à criança no processo educativo e, esta por sua vez, é tida como possuidora de direitos, um sujeito histórico-social, produtor de cultura, ou seja, um ser capaz de inferir sobre mundo ativamente desde a tenra idade e contribuir para o planejamento curricular e institucional.

A escola está a serviço das crianças, jamais de professor e funcionário. As ações devem despender em favor das crianças, por isso a importância de

se planejar a ação pedagógica, os conhecimentos. Com isso, minhas crianças irão aprender e se desenvolver (Clara⁵³, ESE, 10/12/2010).

Dessa forma, a concepção de Clara diferencia-se de Rosa, uma vez que, a primeira compreende a criança como potente, capaz, transcendendo a afirmação da condição de fragilidade e imaturidade das crianças nos primeiros anos de vida.

Entendemos ser o espaço institucional de Educação Infantil como um lugar rico em relações e interações entre crianças e seus pares, criança e adulto e, ainda, um espaço público de educação coletiva. Portanto, o local de educação e atendimento de crianças de zero a seis anos de idade e não somente de crianças de quatro a seis anos.

As práticas pedagógicas e no planejamento de atividades de ensino propostas por Clara, Carla e Mariana, professoras do CEIM, buscam trabalhar somente com o grupo constituído com todas as crianças reunidas ao mesmo tempo, ou seja, só conseguem se organizar e trabalhar com as crianças à medida que estejam todas reunidas, ouvindo e olhando-as. Com isso, percebemos que suas práticas pedagógicas manifestam uma concepção de Educação Infantil nos moldes escolarizantes da escola de Ensino Fundamental. Ao saírem das salas com as crianças, todas reunidas em fila. No refeitório, todos lanchando reunidos ao mesmo tempo. Na feitura das atividades dirigidas, todas as crianças novamente reunidas, todas juntas, realizando tais tarefas. Ou seja, o trabalho com bebês e crianças pequenas sugere-se extrapolar para outra forma de organização do grupo, isto é, talvez o trabalho com o pequeno grupo fosse outra forma de organização do trabalho pedagógico.

Quando o adulto está na centralidade do processo educativo, seu fazer remete a considerar somente sua posição em relação à criança. Logo, a criança não é ouvida e entendida e suas formas de participação no processo educativo são mínimas. Quando o adulto está na centralidade do processo, a criança é secundarizada e tida como incapaz, frágil e dependente totalmente das intervenções do adulto no seu processo de aprendizado.

Nesse sentido, quando o professor organiza seu trabalho pedagógico e seu grupo de Educação Infantil, manifesta a centralidade do processo educativo. Quando a centralidade do processo está no professor, sua forma organização do grupo de

⁵³ Clara atua na instituição há seis anos e, atualmente, exercer dupla função no CEIM: coordenação pedagógica, no turno matutino e professora de Berçário misto, no turno vespertino.

crianças prima intensivamente pela totalidade do grupo, ou seja, a criança passa ao segundo plano, logo seus interesses e necessidade são secundarizados.

Dessa forma, o trabalho profissional orienta-se incorporando práticas escolarizantes, desconsiderando a particularidade desta primeira etapa da Educação Básica que prima por considerar as crianças em sua totalidade, na observação de suas especificidades, “[...] as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (BRASIL, 2006, p. 17).

As especificidades da ação pedagógica com o grupo de berçário diferenciam-se dos demais grupos que compõe a Educação Infantil, exigindo dos profissionais que atuam, considerarem interesses, necessidades e desejos das crianças, no trabalho com o grande e pequeno grupo, ao invés, da centralidade da atividade estar no professor. Nessa perspectiva, defendemos na Educação Infantil a importância do trabalho com o pequeno grupo, principalmente, com os bebês e crianças bem pequenas, pois

O trabalho com o pequeno grupo possibilita o confronto de diferentes perspectivas e pontos de vista, que conduz ao conflito cognitivo e aos processos de negociação partilhada e consensual, promovendo a aprendizagem individual num contexto de investigação e experimentação em grupo (MALAGUZZI, 2001 apud FORMOSINHO, 2007, p. 113).

O trabalho com o pequeno grupo no berçário possibilitará a aprendizagem das crianças, pelo fato, de favorecer e proporcionar interações entre crianças com seus pares, crianças maiores e adultos, ampliando o contato das crianças com o mundo físico, social e cultural, ouvindo e percebendo as crianças em sua individualidade e singularidade. Dessa forma, possibilitará ao professor promover situações ricas em aprendizagem com o pequeno grupo, considerando como atividade principal da criança o jogo simbólico em consonância com as atividades plásticas e atividade construtiva.

Não tratamos aqui de individualizar as ações e práticas pedagógicas com as crianças do berçário, mas sim dialogar com a necessidade das atividades realizadas pela criança possuir sentidos e significados para que assim apropriem-se dos conhecimentos oriundo da cultura humana, sem desmerecer a importância da coletividade e o universal na organização das atividades de ensino. Pois, a forma de organização das atividades dirigidas considerando apenas o grupo todo, advém de

uma necessidade do professor na condução de tais tarefas, não representando uma necessidade, interesse e desejo da criança.

Expomos que o professor necessita gerar novas necessidades e interesses nas crianças para favorecer a aprendizagem e, com isso, chamar a atenção dos pequenos para si é necessária, no entanto, incorporar nas suas ações práticas pedagógicas o trabalho com o grande grupo como o mais tranquilo e facilitador das atividades do adulto, desmerece as especificidades, desenvolvimento e singularidade de cada criança na Educação Infantil.

Nesse sentido, problematizar com os profissionais do CEIM sobre suas concepções de criança e Educação Infantil perpassou pelo debate sobre a organização dos grupos da Educação Infantil, sobretudo, do grupo de bebês e crianças bem pequenas, enfatizando-se a necessidade de se considerar os interesses das crianças e, ainda, o trabalho com o pequeno grupo e a possibilidade de criar nas crianças novas necessidades e motivos que as levem a se desenvolver por meio da aprendizagem.

Sobre essa perspectiva, poderemos validar uma concepção de Educação Infantil que respeita as especificidades, particularidades e singularidades das crianças, primando pela garantia dos direitos da criança, sobretudo, o direito de viver a infância e interagir com seus pares, crianças maiores e com os adultos, apropriando-se da cultura humana manifesta nos conhecimentos sócio-históricos para assim produzir sua humanidade.

A partir do exposto, uma prática pedagógica que considere a criança como ser humano, competente, capaz, ser histórico-social, portadora de direito e como agente da construção de seu conhecimento sobre o mundo, se efetivará mediante a atuação do educador na organização dos espaços, tempos e atividades educativas ao considerar os interesses, necessidades e desejos das crianças “[...] como motivação para a experiência educativa” (FORMOSINHO, 2007, p. 24).

No momento formativo realizado no dia 29/09/2010, com as profissionais do CEIM, tínhamos o intuito de investigar como estava o processo de implementação das novas DCNEIs (aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) na instituição. Desse modo, a partir da problematização das concepções dos profissionais, buscamos caracterizar durante o momento formativo como estava o processo de implementação das

DCNEIs na instituição, focalizando algumas discussões sobre as práticas pedagógicas.

Com isso, percebemos que algumas ações solitárias eram despendidas na tentativa de definir e produzir propostas pedagógicas para a educação da criança pequena, ou seja, o processo de implementação das DCNEI ainda não havia começado no CEIM; e, ainda que a centralidade do processo educativo e a lógica da atividade na Educação Infantil estavam fortemente voltadas ao adulto.

Ao expormos detalhadamente para as docentes e equipe de gestão sobre a nossa intenção de pesquisa, os educadores nos questionaram: “Novas diretrizes curriculares para a Educação Infantil?” (NARA, DC, 29/09/2010). E, ainda, “Não estamos inteiradas sobre essas diretrizes, temos na escola os RCNEI⁵⁴ que nos auxiliam no trabalho com as crianças” (CARLA, DC, 29/09/2010).

No entanto, ao dialogarmos sobre as concepções de criança e Educação Infantil manifestadas nas práticas pedagógicas, percebemos que embora elas desconhecassem o corpo legal e textual das DCNEI (2009), no cotidiano da instituição, muitas das prerrogativas exposta no documento, concretizava-se no trabalho junto à criança pequena. Os momentos formativos também se apresentavam como a forma do CEIM se organizar em torno de seus projetos de trabalho e, conseqüentemente, propostas pedagógicas a fim de qualificar suas práticas e ações na Educação Infantil.

Portanto, as novas DCNEIs apresentam-se como uma revisão da anterior, com isso, desmerecer o processo de estudos, discussões e debates sobre as Diretrizes (1998) e RCNEI (1999) seria como desconsiderar a historicidade e empenho dos profissionais da Educação Infantil na construção de suas propostas pedagógicas para organização das atividades cotidianas de educação e cuidado da criança pequena, orientados pelas Políticas Públicas.

No entanto, percebemos o descompasso entre o que a Política Pública para a Educação Infantil traz como diretrizes e metas para a área e a realidade vivenciada pelo CEIM e demais Escolas Municipais de Educação Infantil do Município. Percebemos um sucateamento da Educação Infantil e a intensificação do trabalho da equipe de profissionais a fim de conseguir dinheiro para que de fato possam

⁵⁴ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (BRASIL, 1999).

implementar e melhorar suas ações pedagógicas e espaciais constantes em sua proposta pedagógica.

Nesse sentido, a responsabilidade com o processo formação dos professores em serviço é efetivada na participação coletiva com os agentes gestores municipais ligados à secretaria de Educação. Embora, sendo responsabilidades e funções diferenciadas, necessitam de ações integradas, manifestando a produção coletiva do projeto comum municipal de educação da criança pequena.

Percebi, em muitos momentos na minha estada no CEIM, as dificuldades enfrentadas e os caminhos percorridos muitas vezes solitariamente, principalmente, no que se refere à produção de projetos e propostas pedagógicas para o trabalho com a criança pequena e, ainda, a escassez de recursos financeiros e humanos e intensificação do trabalho da gestão.

Com isso, as ações são muitas vezes despendidas pelo CEIM solitariamente na tentativa de achar alternativas econômicas, administrativas e pedagógicas para se efetivar um trabalho de qualidade para as crianças. O fato da implementação das DCNEIs ainda não ter começado no CEIM demonstra o descompasso entre Equipe de gestão municipal e os encaminhamentos dados pela política educacional para a infância, revelando escassez de momentos formativos sobre esse processo na realidade institucional.

A participação e o ouvir a criança são fundamentais na produção de propostas pedagógicas no cotidiano institucional. Tê-las na centralidade do processo educativo significa dar a elas voz e vez e produzir práticas pedagógicas que se sustentam nas relações e aprendizagens significativas da cultura humana. Nesse sentido, planejar e organizar as ações de ensino condiz por considerar as necessidades e interesses das crianças sobre suas atividades de apropriação do conhecimento, desencadeando novas necessidades e motivos a fim de que a criança usufrua de condições de máximo desenvolvimento na interação entre pares e parceiros.

Para a professora Clara, “A escola está a serviço das crianças. Jamais de professor e funcionário. Tudo o que fizermos será em favor delas, pois entendo que em minhas ações e meu planejamento são importantes para as crianças e para mim” (CLARA, ESE, 10/12/2010). Para Clara, a centralidade do processo educativo e a lógica da atividade devem estar voltadas para a criança, no entanto, durante minha estada na instituição, percebi que alguns profissionais (docentes e

funcionários) em suas práticas revelam que a centralidade e a lógica da atividade está voltada à expectativa do adulto.

A fala de Neiva, educadora especial, revela o descompasso entre o discurso de Clara e as práticas pedagógicas de suas colegas “Tenho enfrentado dificuldades com algumas professoras em reverem suas aulas para adequá-las na especificidade da deficiência da criança especial. Para elas [professoras], as crianças que tem que se adequar a elas e não elas às crianças” (NEIVA, DC, 15/09/2010).

Ter a criança na centralidade do processo educativo juntamente com os protagonistas de sua educação (pais, mães e profissionais da escola) requer que a organização das propostas pedagógicas considere o direito à participação das crianças nesse processo (FORMOSINHO, 2007). Desse modo, considerar as expectativas das crianças, seus interesses e necessidades, significa dar a elas um lugar no processo educativo. Lugar esse de centralidade e focalização de práticas que considerem a participação ativa das crianças.

No entanto, no decorrer de minhas observações na realidade educacional, algumas questões necessitaram serem revistas pelos profissionais quanto a sua prática pedagógica, considerando somente seu posicionamento sobre o fazer pedagógico e estruturação das atividades de ensino, não permitindo ouvir, olhar e ver as reais necessidades das crianças em seu processo educativo.

Ao estudar sobre organização dos espaços na Educação Infantil pelas vias das políticas públicas, da literatura e a realidade institucional, trouxemos para o diálogo “algumas experiências de aprendizagem do grupo de berçário nos espaços do CEIM”. Tínhamos como pretensão entender o nexo existente entre espaço institucional e as novas DCNEIs, isto é, as relações entre a organização do espaço e o currículo da Educação Infantil presentes na realidade do CEIM nas e pelas práticas pedagógicas.

A partir do referencial teórico que considera o espaço institucional de Educação Infantil como um lugar social, de encontros, de interação e possibilitador do acesso à cultura para as crianças desde a tenra idade (VIEIRA, 2009; VYGOTSKY, 1989; BARBOSA; HORN, 2001; ZABALZA, 1998), entendemos que o espaço organizado de modo a promover a formação de todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças, como: imaginário, o lúdico, artístico, o afetivo e o cognitivo, possibilita o desenvolvimento infantil e, ainda, ao contemplar a diversidade cultural e o professor ao proporcionar experiências e relações

significativas, a criança aprende e, assim, desenvolve-se na sua relação socialmente mediada pela cultura (VIEIRA, 2009).

Ao se considerar o currículo da Educação Infantil como as experiências oriundas das práticas sociais das crianças e adultos nas quais se inserem e sua inter-relação com os conhecimentos sócio-históricos produzidos pela humanidade, portanto, compreendido como práticas e ações que se inter-relacionam nas atividades pedagógicas a fim de que os herdeiros da cultura apropriem-se do mundo, a organização dos espaços e ambientes de aprendizagem necessitam ser orientados pelo currículo (BRASIL, 2009).

Desse modo, consideramos que o(a) professor(a) ao planejar suas atividades de ensino organiza o espaço e tempo institucional de acordo com suas concepções de criança, Educação Infantil e de desenvolvimento, bem como, revela suas formas de organização do trabalho pedagógico e do grupo de crianças.

Elencamos a Teoria histórico-cultural pelo fato de considerar o ser humano e sua humanidade como produto da história e da cultura produzida e criada pelo próprio homem ao longo de sua história.

A cultura como criação humana permite-nos entender que os objetos, a ciência, os instrumentos, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens, são produtos humano e com eles criamos e damos sentidos a nossa humanidade, isto é, formamos o conjunto de características e qualidade humanas expressas pelas aptidões, habilidades e capacidades que se desenvolveram ao longo do tempo por intermédio da atividade humana. Pela atividade humana desenvolvida ao longo do tempo, humanizamo-nos (MELLO, 2007, p. 86). Tornamo-nos humanos pela cultura.

Na investigação, elegemos a terminologia espaço para focar nossa intenção de pesquisa para aquilo que pode ser tocado, visto, sentido, ouvido e, principalmente, vivido e experienciados pelas crianças na mediação e interação com o adulto na instituição de Educação Infantil; a essa naturalização pelos sentidos humanos e mais as relações vividas no espaço da Educação Infantil que, por sua vez, torna-se um ambiente sócio-cultural e historicamente criado que contribui para o desenvolvimento infantil, nominamos como Espaço Educativo.

Nas experiências realizadas pela turma de berçário, percebi o quanto o espaço que influencia no desenvolvimento das crianças torna-se ambiente organizado para aprendizagem que gera desenvolvimento. Nesse sentido, é importante que os espaços do CEIM possibilitem a diversidade e a riqueza de

materiais e objetos para que as crianças usufruam desses instrumentos e apropriem-se da cultura sempre na interação com o outro.

Uma sala de atendimento (re)organizada num ambiente rico de materiais e objetos de forma a possibilitar o jogo simbólico, a leitura, jogos de construção, artes, sucatas e escritório, apresenta-se, segundo Vieira (2009, 0. 11), como possibilidade para a transmissão da cultura, isto é, a construção de um clima favorável para aquisição do conhecimento e, com isso, o aprendizado das máximas qualidades humanas.

Portanto, um espaço que promove distintas aprendizagens sob diferentes conceitos e conhecimentos, é um espaço que não é neutro, com uma intencionalidade expressa na sua organização. Com isso, a conexão entre espaço e currículo se estreita, uma vez que, o espaço organizado e explorados em situações de aprendizagem gera na mediação do(a) professor(a) apropriação e mudanças no desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Percebe-se a importância do papel do professor e professora de Educação Infantil, sobretudo, as que atuam com os bebês e crianças bem pequenas, organizar intencional e conscientemente o planejamento do seu grupo de crianças e condução das atividades para a educação das crianças, garantindo a mediação intencional das crianças, principalmente, à organização do espaço educativo como fundamental para o acesso à cultura humana nas suas máximas qualidades de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo, Cortez Editora, 2000.

ARENDT, H. A crise da educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, M. (Voloshinov, V.) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva; CRAIDY, Carmen Maria. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 67 - 79.

_____. RICHTER, S.R.S. Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos: Qual o currículo para bebês e crianças bem pequenas? **Programa Salto para o futuro**: Educação de crianças em creches. Ano XIX, nº 15, out. 2009.

BARBOSA, M. C. S. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Brasília/MEC/ Orientações Curriculares. 2010.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 26, n.92, 725-751, out.2005.

BERNARDES, M.E.M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: Contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. Tese de Doutorado em Educação/USP. São Paulo. 2006.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. **Cadernos Cedes**, v. 23, n.61, p.378-397, dez. 2003.

BRANDÃO. Carlos R. **O que é educação**. 33ª Ed. Brasiliense, São Paulo. 1995.

BRASIL. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 19 jun. 2009>.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 2006, v.I - II.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. BARBOSA, M.C.S. (Consultora) **Práticas cotidianas na educação infantil – bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de cooperação técnica MEC E UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. MEC/SEB/COEDI: Brasília. DF. 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009. Brasília. DF. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Capítulo I - Educação com Qualidade social. In: **Ensino fundamental de nove anos**. MEC/SEB/DPEIEF/CGEF: Brasília. DF. 2004.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB022.doc. Acesso em 2002.

CAMPOS, M.M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M.L de A. (org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3ed. São Paulo: Cortez. 2008.

CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma M. Ramos de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 107 - 125.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORTESÃO, L. MAGALHÃES, A. STOER, S. Mapeando decisões no campo da educação, no âmbito do processo da realização das Políticas Educativas. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 15, 45-58. 2001.

DAMIS, O. T. Curso de Pedagogia: um processo histórico de construção de sua identidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre, RS. **Trajetórias e processos de ensino e aprender: políticas e tecnologias**. Porto Alegre: ENDIPE, 2008. 597- 616.

DELGADO, A.C.C; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**. v.35, n. 125, maio/ago, 2005.

DINIZ-PEREIRA, J. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. et al. **Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: Edi PUCRS, 2008. p. 253-266.

FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 26, p. 1013 – 1038, out. 2005.

FARIA, A. L. G. de. **Educação Pré-Escolar e Cultura**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1999.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

FERREIRA, L. S. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 227, p. 233-251, jan./abr. 2010

FORMOSINHO, Julia Oliveira - (org); LINO, Dalila; NIZA, Sérgio. **Modelos curriculares para a Educação de Infância**: construindo uma práxis de participação. 3ed. Porto: Porto editora. 2007.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FRABBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e a didática. In: ZABALZA, M. A.: **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber livro, 2007.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: **26ª Reunião Anual da Anped**, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas?: CD-ROM, 2003. v. 1.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin- Psicologia e educação: um intertexto**. S. Paulo/Juiz de Fora: Ática/EDUFJF,1994.

_____. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa IN: **Cadernos de Pesquisa** , n. 116, p. 20-39, julho de 2002.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologia. 2. ed. Chapecó: Argos. 2008.

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo, Brasiliense: 1987.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas.** A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. Anexo II - Políticas de educação para as crianças de 0 a 6 anos no Brasil: o desafio da construção da cidadania. In: KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 119-131.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições**, v.13, n.38, p.65-82, maio/ago. 2002.

KUHLMANN, Moysés Jr. Infância, história e educação. In: **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 15-42.

LEONTIEV, Aléxis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa-2: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Edusp, 2001. p. 59-83.

LIBÂNIO, J. “Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia” IN: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.** São Paulo: EPU; 1986.

MARTINS FILHO, A. J. Refletindo sobre as produções culturais das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. **Revista do Programa de mestrado em Educação e Cultura – UDESC.** Florianópolis. v. 5, n. 2, p. 207-218, dez., 2004.

MAZZA, Débora. Notas acerca da Pedagogia. **Educação: teoria e prática.** Vol. 7. nº12, jan-jun. 1999.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 16-27, mar. 1999.

MELLO, S.A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Revista Educação.** Santa Maria, v. 35, n.1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13. ed. Petrópolis:Vozes, 1999.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. 2. ed. Campinas: PAPIRUS, 1995

MOURA, M. O. De. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, D. A. (org). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2001

NARADOWSKI, M. Adeus à infância (e à escola que a educava). In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.172-177.

OLIVEIRA, Zilma M. Ramos de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 107 - 125.

_____. **Currículo na Educação Infantil: o que nos propõe as novas diretrizes nacionais?** Brasil/MEC/CNE/CEB/COEDI. Ago/2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PINO, Angel. **As marcas do humano: Às origens da constituição cultura da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil: trajetória recente de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SAYÃO, Déborah Thomé. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... "Cuidado/educação" como princípio indissociável na Educação Infantil. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 07-14, jan./abr. 2010.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In:

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004.

_____. **Imaginário e culturas infantis.** Cad. Educ. Fae/UFPel, Pelotas (21):51-59, jul./dez. 2003.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica:** das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 405f. Tese (Doutorado em Educação: currículo) – Pontífca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução as teorias do currículo. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Alexandra F. L. de.; TUSSI, Dorcas; BERTICELLI, Ireno Antônio. Disciplina na Educação Infantil? Um olhar sobre o espaço físico e o disciplinamento da criança. **Revista Pedagógica** – UNOCHAPECÓ. Chapecó: Ano 11 - n. 23 - jun./dez.. 2009.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia N. **Ensinando crianças de três a oito anos.** Trad. Claudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: 1998. p. 121-142.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria. A educação intercultural e a formação de professores: referenciais para um pedagogia da educação infantil. In:**Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores.** 2004. 230f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis: 2004.

_____. **As práticas pedagógicas em Educação Infantil:** do assistencialismo à emancipação como construção da cidadania. 1998. Dissertação (Mestrado e Educação). Centro de Educação. Universidade de Santa Maria, Santa Maria. 1998.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 2008.

VARELA, J.; ALVAREZ-URÍA, F. **Arqueologia de la escuela.** Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1991. (Coleção Geneologia Del Poder, n.20).

VIEIRA, Eliza Revezzo. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil:** uma experiência concreta à luz da Teoria histórico-cultural. Dissertação de Mestrado em Curso de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp. Marília: 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Psicologia e Pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. The problem of the environment. In: VEER, R. van der; VALSINER, J. (Org.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1994. Tradução para o português de Suely Amaral Mello. p. 338-354.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. S. Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERLE, K. **A música no estágio supervisionado da Pedagogia**: uma pesquisa com estagiárias da UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

Anexo A – Termo de consentimento e livre esclarecimento



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Projeto de Pesquisa: “Currículo e espaço: investigando a qualidade das práticas educativas cotidianas na Educação Infantil”

Coordenadora da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Cleonice Maria Tomazzetti – SIAPE n^o :
1069382

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa **CURRÍCULO E ESPAÇO: INVESTIGANDO A QUALIDADE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, por ser professor/a e/ou gestora da Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança, no município de Santa Maria/RS, contexto escolhido para a investigação. Consideramos a sua participação essencial, contribuindo para a intenção de identificar a consonância entre currículo e espaço físico da Educação Infantil.

Esclarecemos de forma clara, detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como objeto de estudo investigar a consonância entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a prática educativa cotidiana das instituições, evidenciando na organização dos espaços, uma dimensão da qualidade do atendimento às crianças de zero a seis anos de idade. A coleta das informações será efetivada através de observações participantes da instituição e entrevistas, às quais você responderá por escrito e/ou oral. Os dados coletados, depois de organizados e analisados, poderão ser divulgados e publicados, contudo mantendo o anonimato da sua pessoa.

A presente pesquisa, não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por envolver a busca de qualidade das práticas educativas cotidianas no nexo entre currículo e a organização do espaço físico, sobretudo àqueles que se propõe e preocupam-se com a formação da criança na sua totalidade, na formação do humano.

Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

A coordenadora e pesquisadora deste projeto reconhecem e aceitam as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - [Res. CNS 196/96](#).

Para qualquer esclarecimento está à disposição os e-mails netcleo@gmail.com e dorkastussi@hotmail.com, bem como o telefone (55) 84372720, pelos quais você tem acesso à coordenadora do projeto e pesquisadora. O nosso endereço profissional é sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio 16 - 3º andar - Sala 3354 (NDI).

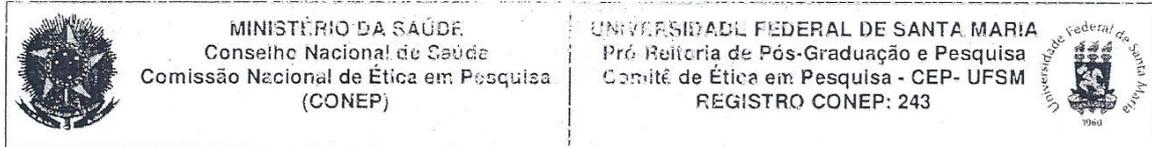
Da mesma forma o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702 - Cidade Universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria – RS. Pode ser contatado pelo telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 e pelo e-mail comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.

Santa Maria, de de 2010.

Prof.^a Dr.^a Cleonice Maria Tomazzetti
Coordenadora da Pesquisa

Assinatura do/a participante

Anexo B – Carta de aprovação do Comitê de Ética



CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Currículo e espaço: investigando a qualidade das práticas educativas cotidianas na educação infantil

Número do processo: 23081.015550/2010-56

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0271.0.243.000-10

Pesquisador Responsável: Cleonice Maria Tomazzetti

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Abril/2011 Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 10/01/2011

Santa Maria, 12 de janeiro de 2011.

Félix A. Antunes Soares
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM
Registro CONEP N. 243.

Anexo C – Termo de Confidencialidade**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Projeto de Pesquisa: “Currículo e espaço: investigando a qualidade das práticas educativas cotidianas na Educação Infantil”

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Cleonice Maria Tomazzetti –
SIAPE n.º: 1069382

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão produzidos por meio de entrevistas, vídeos e observações realizadas durante a pesquisa. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas, por um período de 5 anos, na sala 3354, sob a responsabilidade da professora Cleonice Maria Tomazzetti, no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ___/___/___, com o n.º do CAAE _____.

Santa Maria, 31 de agosto de 2010.

**Professora Cleonice Maria Tomazzetti
SIAPE N.º 1069382
Responsável pela pesquisa**