



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA/PB:
uma análise sobre as práticas curriculares na pré-escola**

FABIANA GOMES DE LUNA

**JOÃO PESSOA – PB
DEZEMBRO – 2015**

FABIANA GOMES DE LUNA

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA/PB:
uma análise sobre as práticas curriculares na pré-escola**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia
da Universidade Federal da Paraíba,
em cumprimento às exigências para
a obtenção do grau de Licenciado
em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Luisa Nogueira de Amorim

**JOÃO PESSOA – PB
DEZEMBRO – 2015**

L961e Luna, Fabiana Gomes de.

A educação infantil no município de Santa Rita/PB: uma análise sobre as práticas curriculares na pré-escola / Fabiana Gomes de Luna. – João Pessoa: UFPB, 2015.

77f. ; il.

Orientadora: Ana Luisa Nogueira de Amorim
Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE

1. Educação infantil. 2. Currículo em ação. 3. Proposta curricular.
I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 373.24 (043.2)

FABIANA GOMES DE LUNA

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA/PB:
uma análise sobre as práticas curriculares na pré-escola**

APROVADO EM: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Ana Luisa Nogueira de Amorim - UFPB
(Orientadora)

Profª MS. Santuza Mônica de França Pereira da Fonseca - UFPB
(Professora do Componente Curricular Estágio Supervisionado V)

Profª Drª Adelaide Alves Dias - UFPB
(Professora Examinadora)

**JOÃO PESSOA – PB
DEZEMBRO – 2015**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças, em especial as crianças das creches campo da pesquisa que contribuíram para este TCC, no anseio de que sejam respeitadas como cidadãos de direito e que cada dia a Educação Infantil seja prioridade em nosso país.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por me proteger e me guiar sempre no caminho do bem.

À Nossa Senhora, por interceder e guiar o meu caminho, sempre mostrando luz e esperança na caminhada da vida.

À minha mãe, **Maria Gomes de Almeida**, por cuidar de mim e de todas as minhas coisas, garantindo assim meu bem estar para que eu possa me dedicar aos estudos.

Ao meu irmão, **Elias Benício de Luna Filho**, por acreditar em mim, e sempre confiar nas minhas escolhas.

Aos meus tios, **Francisca Gomes de Almeida, Maria Gomes de Almeida Bandeira, Maria Ivonete de Almeida Coelho, Terezinha de Gomes de Almeida, Américo Gomes de Almeida e David Coelho de Moura e Lemos** que tanto me ajudaram na infância, mostrando-me os princípios fundamentais para a vida, entre eles o caráter, responsabilidade, respeito e, acima de tudo, gratidão.

Aos meus primos, **Vinícius de Almeida Bandeira, Tadeus de Almeida Lourenço, Tiago de Almeida Lourenço, Salviano Lourenço Filho**, dos quais eu tenho as melhores lembranças da minha infância.

Ao meu querido marido, **Karl George da Silva Guerra**, pela ajuda e incentivos diários, companheiro que encontrei para caminhar ao longo da vida, percebendo que nem todos os dias são de alegrias, mas, com muita luta, os sorrisos são garantidos.

Às minhas colegas de turma ao longo da jornada na UFPB, dentre elas: **Jéssica Gomes Figueiredo, Viviane Costa, Nadja Barbosa, Hadassa Santos, Joselma Martins e Andréa Costa**, obrigada por fazerem parte da minha vida e pelas inúmeras trocas de aprendizagens ao longo do curso.

À **Maria Cristina Barros**, por caminhar comigo, ao longo do Projeto de Extensão PROBEX e, posteriormente, pela amizade sincera, juntas estudamos, nos preocupamos e atingimos os nossos objetivos.

Aos professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, obrigada por me prepararem para enfrentar os desafios encontrados dentro e fora dos portões da universidade.

À equipe do Departamento de Educação Infantil do Município de Santa Rita/PB: **Indira Caldas Cunha de Oliveira e Tânia Maria da Silva.**

À todas do GRUPEC por me receber.

À professora Ms **Santuza Mônica de França Pereira da Fonseca** e a professora Dr^a. **Adelaide Alves Dias** por fazerem parte da minha banca de TCC e estarem presentes neste momento tão importante da minha vida acadêmica.

Meu agradecimento especial a **Ana Luisa Nogueira de Amorim**, por me proporcionar momentos de experiências incríveis enquanto bolsista do Projeto PROBEX, como também por ser a orientadora deste trabalho, estes já seriam motivos mais que suficientes para agradecer, mas não só por isso. Agradeço também por fazer a diferença na minha vida, pela simplicidade ao tratar estudantes e orientandas e pela capacidade de ensinar mesmo sem estar ensinando. Agradeço a chance de ter participado do Projeto, pois essa experiência abriu meus horizontes e ampliou o meu aprendizado enquanto estudante de Pedagogia.

[...] as crianças são pessoas que se desenvolvem psicologicamente, apresentando características próprias, no decorrer do seu desenvolvimento, o ponto de vista lingüístico, sócio-afetivo, lógico e psicomotor. Consideramos, ainda, que no seu desenvolvimento há influências marcantes do seu meio sócio-econômico e cultura, e que podem ser identificadas na medida em que se percebe a diversidade cultural que caracteriza nosso contexto social e, portanto, que existe em nossas escolas (KRAMER, 1999, p.13-14).

RESUMO

Este trabalho aborda a temática do currículo nas creches do município de Santa Rita/PB. Percebemos a importância de tratarmos desse tema ao participarmos do Projeto Probex/2014 intitulado “Proposta Curricular para a Educação Infantil: a pré-escola em questão”, enquanto estudante do curso de Pedagogia. Para discutirmos sobre o currículo em ação que observamos nas creches, partimos dos seguintes questionamentos: existe um currículo voltado para a educação infantil no município de Santa Rita/PB? Este currículo em ação está de acordo com os documentos oficiais? E como é o currículo em ação nas salas de pré-escola? A nossa pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. Iniciamos esse trabalho com o estudo dos textos e documentos referentes ao nosso tema, a exemplo dos documentos oficiais e autores de referência da área de Educação Infantil. Em seguida elaboramos questionários destinados às diretoras e professoras como forma de fazer a caracterização das instituições. A pesquisa de campo ocorreu entre os meses de junho a dezembro de 2014, onde realizamos visitas em cinco instituições previamente selecionadas. As visitas tiveram como objetivo: a observação, levantamento de dados, análise das metodologias abordadas nas salas das creches, e a verificação da utilização da proposta curricular já existente, no sentido de perceber as coerências e divergências no que se referia ao currículo em ação nas salas de pré-escola. Ao longo da pesquisa, observamos que as creches em geral não tinham boa estrutura, em sua grande maioria eram casas adaptadas que não atendiam as reais necessidades das crianças. Em relação a estrutura física, deixavam muito a desejar, ou seja, não possuíam espaço para as crianças brincarem e quando possuíam não eram aproveitados adequadamente. Levando em conta o exposto, percebemos que em algumas creches a relação cuidar e educar estavam dissociadas, com a proposta curricular, porém em outras creches essa relação estava efetivamente conectada.

Palavras-chave: Educação Infantil; Currículo em Ação; Proposta Curricular.

ABSTRACT

This paper approaches the thematic of the curriculum in the nurseries of the city of Santa Rita/PB. We realize the importance of dealing with this theme when we took part of the Project *Probex/2014* entitled "Curricular Proposal to the Childhood Education: The preschool in focus"; while student of the Pedagogy course. In order to discuss about the curriculum in action, which we observed in the nurseries, we started from the following questions: Is there a curriculum focused to the Childhood Education in the city of Santa Rita/PB? Is this curriculum in action according to the official documents? How is this curriculum in action in the classrooms of the preschool? Our research was developed from a qualitative approach. We started this paper studying the texts and documents regarding to our theme, as an example the official documents and specialized authors of the childhood education area. After that, we elaborated questionnaires addressed to the principals and the teachers as a manner to do a characterization of the preschools. The field research occurred between the months from June to December of 2014, where we visited five preschools selected previously. The visits had as an aim: the observation, survey data, analysis of the methodologies addressed in the nurseries classrooms, and the verification of the use of curricular proposal currently, in order to realize the coherences and differences in relation to the curriculum in action in the preschool classes. Along the research, we observed the nurseries in general did not have a good infrastructure, for the most part was houses adapted which did not meet the real needs of the children. In relation to the physical structure, they were less effective than expected, in other words, the nurseries did not possess a good space to the children play, and when others nurseries possessed, they were misused. Taking into consideration the exposed, we realized that the relation "to take care of" and "to educate" in some nurseries were separated from the curricular proposal, however, in other nurseries this relation was effectively connected.

Key-words: Childhood Education; Curriculum in Action; Curricular Proposal.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF – Constituição Federal

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DEI – Departamento de Educação Infantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PBIEIEI – Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PNQEI – Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROBEX – Programa de Bolsas de Extensão

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE FOTOS

- Foto 01 – Foto da Sala onde as crianças dormem – Creche 1
- Foto 02 – Foto da Sala onde as crianças dormem - Creche 2
- Foto 03 – Foto da Fachada da creche
- Foto 04 – Foto da parte interna da creche
- Foto 05 – Foto do amplo refeitório
- Foto 06 – Foto do espaço para brincadeiras ao ar livre
- Foto 07 – Foto das mesas e cadeiras em bom estado
- Foto 08 – Foto da mesas e cadeiras em excelente estado de conservação
- Foto 09 – Foto de Creche com espaços amplos
- Foto 10 – Foto de mesas e cadeiras desgastadas
- Foto 11 – Foto de mesas e cadeiras desgastadas
- Foto 12 – Foto de piso de algumas salas de aula
- Foto 13 – Foto da fiação da TV e do DVD estão baixos
- Foto 14 – Foto da altura inadequada das tomadas
- Foto 15 – Foto da mini-horta
- Foto 16 – Foto da banda musical
- Foto 17 – Foto das crianças brincando com o jogo construtor
- Foto 18 – Foto das crianças brincando com boliche
- Foto 19 – Foto de atividade de colagem 1
- Foto 20 – Foto de atividade de colagem 2
- Foto 21 – Foto de atividade de colagem 3
- Foto 22 – Foto de atividade de colagem 4

SUMÁRIO

1. PRIMEIROS OLHARES: percepções iniciais sobre a pesquisa	13
2. EDUCAÇÃO INFANTIL	16
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: PRIMEIROS ATENDIMENTOS À CRIANÇA	16
2.2 PRIMEIROS INDÍCIOS DE EDUCAÇÃO NO MUNDO E A PRIMEIRA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	18
2.3 MUDANÇAS NA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA	21
2.4 LEIS E DOCUMENTOS QUE GARANTEM DIREITOS ÀS CRIANÇAS.....	24
3. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
3.1 CURRÍCULO: HISTÓRIA E CONCEPÇÃO	26
3.2 DOCUMENTOS E PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
3.3 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	31
3.3.1 Currículo: o cuidar e o educar nas instituições de Educação Infantil	34
3.3.2 Currículo como mediador entre a linguagem, interação e a brincadeira	36
4. METODOLOGIA: percursos trilhados	39
4.1 O MUNICÍPIO DE SANTA RITA/PB.....	40
4.2 POR QUE O MUNICÍPIO DE SANTA RITA/PB?.....	41
4.3 AS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS.....	41
4.4 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS.....	42
4.5 A PESQUISA DE CAMPO.....	43
5. O CURRÍCULO EM AÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA.....	46
5.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÉ-ESCOLA.....	46
5.2 CARACTERIZAÇÃO DAS CRECHES.....	48
5.3 ANÁLISES DO CURRÍCULO EM AÇÃO	59
5.4 ANÁLISES DAS ATIVIDADES REALIZADAS E A OBSERVAÇÃO DO CURRÍCULO EM AÇÃO.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	75
ANEXOS	

1. PRIMEIROS OLHARES: percepções iniciais sobre a pesquisa

A Educação Infantil vem ganhando espaço nas discussões educacionais do cenário brasileiro, no que diz respeito à criança e o seu processo de aprendizagem, diferentemente do passado onde estas crianças recebiam cuidados básicos para sua sobrevivência.

Ao pensarmos nesta discussão educacional, a temática sobre o currículo na educação infantil ocupa um lugar de destaque a partir da década de 1990 através dos diversos documentos que tratavam sobre esta temática, a exemplo da Constituição Federal (CF 1988), da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB 9394/96), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), dentre outros.

O nosso interesse por esta temática ocorreu a partir do ano de 2014, ao participarmos do Projeto de Extensão (PROBEX/2014) da Universidade Federal da Paraíba, intitulado: “Proposta Curricular para a Educação Infantil: a pré-escola em questão”, coordenado pela Prof^a Dr^a Ana Luisa Nogueira de Amorim. Esse projeto foi desenvolvido no município de Santa Rita/PB e tinha como objetivo acompanhar o processo de reformulação da Proposta Curricular para a Educação Infantil do município, tendo como foco as ações pedagógicas para a pré-escola.

Inicialmente o projeto tinha como foco promover estudos e debates sobre os referenciais teóricos-metodológicos da Educação Infantil, como também orientar a elaboração do texto da Proposta Curricular do município. Após diversas discussões e estudo de textos surgiu a necessidade da pesquisa *in loco*, e, sendo assim, foram selecionadas nove creches do município, a partir de critérios de seleção da pesquisa, após as nove creches serem escolhidas, foram divididas para observação entre as duas bolsistas do projeto, a divisão foi feita da seguinte maneira: cada bolsista ficaria responsável pela observação e levantamento de dados de quatro creches diferente e uma comum as duas. Assim, neste trabalho apresentamos e analisamos os dados referentes às cinco creches visitadas.

Este trabalho teve em sua base uma pesquisa de campo, a partir de diversas visitas as creches de Santa Rita/PB, com questionários previamente elaborados pela coordenadora do projeto juntamente com as bolsistas. Esses questionários foram pensados de forma que o trabalho fosse sistematizado para

um melhor aproveitamento do tempo que passávamos nas creches. Eles eram destinados às diretoras e professoras como forma de fazer a caracterização das instituições.

Neste sentido, o nosso trabalho perpassou pelas seguintes etapas: a observação, levantamento de dados, análise das metodologias abordadas nas salas das creches, e a verificação da utilização da proposta curricular já existente, no sentido de perceber as coerências e divergências dentro da instituição de educação infantil.

Trazendo esta discussão sobre currículo para um contexto específico, após a observação das cinco creches do município de Santa Rita/PB, nos questionamos: Existe um currículo voltado para a educação infantil no município de Santa Rita/PB? Este currículo em ação está de acordo com os documentos oficiais? Após diversos questionamentos, elegemos como questão de pesquisa: De que forma este currículo em ação está sendo aplicado e como é o currículo em ação nas salas de pré-escola?

A partir das atividades desenvolvidas no projeto percebemos o quão importante é a preocupação da elaboração de um currículo para a educação infantil. Com o intuito de ampliar as discussões em torno do tema, o nosso trabalho monográfico se pautou nessa temática, e está dividido estruturalmente em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo apresentamos o nosso trabalho. No segundo fizemos um recorte histórico sobre a Educação Infantil, desde a criação do primeiro Jardim de Infância até os dias atuais, bem como abordamos a importância que a criança foi tendo para a sociedade.

No terceiro capítulo tratamos sobre o currículo na educação infantil e o seu papel na aprendizagem das crianças, ou seja, a sua relevância como norteador do ensino para a educação infantil.

No quarto capítulo elencamos as ferramentas usadas para a nossa pesquisa, os métodos de observação, a importância das anotações enquanto observávamos, a elaboração dos questionários e os procedimentos realizados.

No quinto capítulo fizemos a análise das observações das creches, ou seja, o que observamos de mais relevante, o que estava de acordo com os documentos oficiais, as práticas curriculares que estavam associadas ou não com o currículo em ação, o desenvolvimento da rotina ao longo do dia, os momentos e

horas que compunham a rotina das creches, analisando estes a partir de documentos e de autores que tratam sobre currículo, rotina e creches.

E, por fim, apresentamos as considerações finais do trabalho.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, fizemos um passeio pela história, especificamente sobre a história da Educação Infantil, mostrando as mudanças ao longo do tempo, percebendo as transformações da sociedade e das famílias e, conseqüentemente, as mudanças na visão de infância.

Num primeiro momento, fizemos um panorama geral da história da Educação Infantil no mundo e, em seguida, aprofundamos o nosso estudo especificamente sobre a Educação Infantil no Brasil, analisando o passado para que possamos entender o presente.

A Educação Infantil no Brasil vem passando por inúmeros avanços e na década de 1990, pela primeira vez na história do nosso país, tornou-se a primeira etapa da educação básica.

Neste sentido, a educação infantil tem sido vista como algo significativo, e tem se expandido seja pelo aumento da população, como também pelo aumento do ingresso da mulher no mercado de trabalho, ou ainda pela conscientização da sociedade, no sentido de colocarem as crianças em creches e pré-escolas permitindo que estas se desenvolvam juntas as outras crianças.

Percebendo, assim, um processo de socialização, onde elas desenvolvem os seus movimentos, trabalhando a cognição em ambientes que propiciem a criatividade e sensibilidade das crianças.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: PRIMEIROS ATENDIMENTOS À CRIANÇA

Nem sempre existiram instituições de ensino, e essa situação se agrava principalmente ao se tratar do atendimento à criança. Esta por muito tempo foi vista como um ser incapaz, frágil e dependente. Assim, durante muito tempo, o cuidado e educação das crianças se davam em casa, ou seja, eram de responsabilidade da família, especificamente da mulher.

Segundo Oliveira (2005), a criança era vista como um adulto em miniatura e quando passava a fase dos cuidados básicos, a criança era ensinada a ajudar os adultos em atividades do dia a dia, nessa fase elas aprendiam apenas o básico para a comunicação e convivência no meio social.

As crianças de famílias abastadas eram paparicadas e mimadas, porém, não existia uma visão social diferente em relação à mesma, pois ela não era considerada sujeito de direito, nem era percebida em suas individualidades e identidade pessoal enquanto criança, com suas especificidades e capacidades.

Como afirmamos anteriormente os cuidados com as crianças se dava prioritariamente em ambientes domésticos, mas ao longo do tempo e com as mudanças sociais foram surgindo ambientes onde as famílias poderiam deixar as crianças.

Nesta época ainda não existiam instituições especializadas de ensino como conhecemos hoje, o que existiam eram apenas locais onde as crianças eram cuidadas por um adulto, dado a necessidade da ausência da mãe, seja por diversos motivos, em diferentes épocas.

Segundo Oliveira (2005), na sociedade primitiva os locais destinados para deixar as crianças das classes menos favorecidas eram as redes de parentesco, ou seja, algum parente próximo cuidava das crianças. Na Idade Antiga eram as chamadas “mães mercenárias”, ou seja, mulheres que cuidavam das crianças de outras mulheres e recebiam em troca algum valor em dinheiro. Na Idade Média foram criadas as “rodas dos expostos” que eram instituições que cuidavam de crianças abandonadas e geralmente funcionavam em mosteiros ou conventos. Tinham esse nome em função das rodas de madeiras colocadas nas paredes de igrejas e hospitais, nestas rodas cabia um bebê e quem estava do lado de fora não era visto por quem estava dentro, garantindo assim o sigilo da família que estava abandonando a criança, essas ficaram sobre a responsabilidade de entidades de caráter religioso que tinha como processo de educação o ensino de algum ofício para as crianças.

Percebemos que a educação das crianças foi se desenvolvendo a partir de um caráter assistencialista e/ou compensatório, atendendo apenas as necessidades básicas das crianças no que se refere aos cuidados com a alimentação e higiene.

Como podemos perceber nesse breve recorte histórico, as crianças, durante muito tempo, apenas recebiam os cuidados básicos, seja por parte da mãe, algum parente da família ou ainda abandonadas em locais de caráter assistencialista.

Naquela época não existiam instituições de Educação Infantil e as crianças não eram vistas como sujeitos de direitos.

2.2 PRIMEIROS INDÍCIOS DE EDUCAÇÃO NO MUNDO E A PRIMEIRA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Segundo Oliveira (2005), só nos séculos XV e XVI a educação das crianças começou a ser modificada:

Nós séculos XV e XVI, novos modelos educacionais foram criados para responder aos desafios estabelecidos pela maneira como a sociedade europeia então se desenvolvia. O desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada (OLIVEIRA, 2005, p. 59).

Com o início da Revolução Industrial algumas mudanças sociais ocorreram e com elas surgiram também novas concepções de como educar as crianças. Essas indústrias tinham como necessidade formar pessoas para trabalharem nas fábricas, influenciando nas possíveis mudanças no âmbito educacional das futuras gerações.

Segundo Oliveira (2005), na Europa a discussão sobre a educação das crianças se intensificou a partir do século XVIII e XIX, nessa época a educação tinha como foco principal o desenvolvimento social.

A partir dessa época a criança passou a ser o centro das atenções, vistas pelos adultos como sujeitos que necessitavam de cuidado e, sobretudo, de educação, e as crianças das classes sociais mais favorecidas eram colocadas em escolas para que pudessem se desenvolver e futuramente entrar no mundo dos adultos e interagir socialmente.

A realidade das crianças das classes sociais menos favorecidas era outra, pois segundo as elites não existia a necessidade dessas crianças receberem uma educação “formal”, essas estavam destinadas a funções simples e de pouca importância, nesse sentido, a educação destas era apenas para aprender um ofício, uma ocupação.

Neste contexto social, com a segregação entre as crianças pobres e ricas surgiram discussões em torno de uma educação que fosse universal, ou seja, que a educação fosse pública e que todos tivessem acesso.

A educação passou a ser uma preocupação de muitos estudiosos dentre eles: Comênius, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Mostessori e Froebel, estes começavam a questionar os métodos existentes de educação e a levantar questões do tipo, “Como ensinar”, estes teóricos defendiam a ideia de que a educação deveria estar mais centrada na criança.

Segundo Oliveira (2005), a partir do século XVIII, algumas concepções sobre educação começaram a ser modificadas. Dentre as modificações mais relevantes passaram a se observar a importância da brincadeira no processo de aprendizagem, ou seja, o uso da brincadeira passou a ser um método de ensino.

Destacamos aqui alguns autores que contribuíram para as modificações no processo de educação da criança ao longo da história, dentre eles: Comênius defendia que as crianças aprendiam desde o “colo da mãe”, ou seja, que o ensino inicial deveria acontecer dentro dos lares; acreditava também no desenvolvimento pelos sentidos, imaginação, as impressões sensório-motoras como também na relevância das brincadeiras.

Jean Jacques Rousseau corrobora com as ideias de Comênius ao acreditar que as mães são educadoras natas dos seus filhos. Dentre as concepções de educação de Rousseau, destacou-se a ideia de que as crianças tinham o seu valor, e que a educação não era apenas para prepará-los para a vida adulta, mas para o seu desenvolvimento enquanto criança.

Pestalozzi também contribuía com as ideias dos autores já citados anteriormente no sentido de que a educação da criança se dava em primeira instância no seio da família, ele acreditava na educação a partir da bondade e no amor, como também a importância da afetividade no processo de educação das crianças.

Segundo Oliveira (2005), Froebel baseou-se nas ideias de Pestalozzi ao ser influenciado pelas teorias e ideologias existentes naquela época. Em 1837 Froebel criou o *Kindergarten* ou “jardim-de-infância”, esses se diferenciavam de todas as instituições de educação já existentes, pois tinha uma filosofia espiritualista como também um ideal político de liberdade e o mais importante

traziam em suas propostas de educação pela primeira vez dimensões pedagógicas. A proposta de educação de Froebel era baseada em atividades que trabalhassem com as crianças a cooperação como também os jogos, estes entendidos como principais elementos para o desenvolvimento cognitivo da criança.

A partir dessas novas concepções de ensino, pensadas por estes autores, é que a criança começa a ser vista como sujeitos com suas peculiaridades e que estas eram diferentes dos adultos, com suas próprias necessidades.

De acordo com Oliveira (2005), em 1851, os jardins-de-infância de Froebel na Alemanha foram fechados, pois devido a suas propostas baseadas na liberdade da criança, era visto como uma ameaça pelas políticas vigentes da época. Após os jardins-de-infância da Alemanha serem fechados, estes encontraram lugar para serem abertos em outros países. A exemplo disto, temos que a partir das ideias de Froebel, estavam sendo abertos os jardins-de-infância na Inglaterra em 1848; em solo americano em 1858; em Boston foi aberto o primeiro jardins-de-infância de língua inglesa em 1860; o primeiro da Itália foi no ano de 1894, nesta mesma época algumas experiências baseadas em Froebel começaram a ser inseridas no processo educacional das crianças no Brasil, como também em outros países da América Latina.

O processo de abertura dos jardins de infância, nos países citados e baseados em Froebel e seus precursores, não foi um processo simples, ou seja, foi necessário um tempo para que as instituições de ensino comesçassem a se basear nas teorias desses autores.

Oliveira (2005) faz um panorama de como esse processo foi iniciado:

Seus modelos pedagógicos, inicialmente voltados para atender populações socialmente desfavorecidas, gradativamente foram sendo utilizados para orientar escolas e outras instituições que atendiam os filhos de alguns segmentos da classe média e alta de vários países. Muito contribuiu para isso a modificação dos princípios advogados para a educação fundamental, que passaram a admitir a importância da observação e da pesquisa científica do desenvolvimento infantil, além da elaboração de material educacional a ser usado livremente pelas crianças (OLIVEIRA, 2005, p. 59).

O processo de educação foi construído ao longo do tempo, a princípio atendendo as crianças de famílias menos favorecidas, e com o tempo sendo

expandido para toda a sociedade, surgiu também a percepção da necessidade de observar as crianças e a elaborar atividades voltadas para as crianças.

2.3 MUDANÇAS NA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Nos últimos anos as pesquisas em torno da Educação Infantil vêm crescendo, tanto no âmbito nacional quanto internacional, isso se deve a observação da importância do ensino as crianças e a sua relevância para o desenvolvimento das mesmas, mas nem sempre a criança foi vista como sujeito social.

Voltaremos um pouco na história para entender esse processo histórico e as evoluções no processo de Educação Infantil, até os dias atuais.

Segundo Nascimento (2009), a criança passa a ser vista como um ser social, não como um adulto ou um idoso, e a infância como uma fase da vida, importante como qualquer outra, com suas especificidades e necessidade.

Nascimento (2009) nos explica, através do estudo da sociologia da infância, a importância da criança ser vista como um ser social ao citar:

Ao invés da fragilidade, da incompetência, da negatividade “naturalmente” atribuída aos pequenos, é possível formular outras hipóteses, tomando por base suas ações concretas e simbólicas. O desenvolvimento deixa de ser aquele determinado pela sequência ordenada de aquisições de ordem cognitiva para revelar-se múltiplo, com diferentes variações promovidas pelos contextos de interações presentes no dia a dia (NASCIMENTO, 2009, p. 34).

As mudanças sociais ao longo do tempo, tem sido de grande importância para o processo de formação das crianças, pois à medida que estão sendo realizadas pesquisas e com elas novas descobertas, percebe-se a necessidade de ouvir a criança, de perceber as suas individualidades e potencialidades.

Atualmente, existe uma preocupação com o processo de desenvolvimento da criança, no sentido de entender como se dá esse processo, como também analisar qual melhor método a ser utilizado, ou seja, existe uma preocupação social com os processos de ensino-aprendizagem da criança.

Kramer (1999), ao escrever sobre a história da evolução da Educação Infantil, explicita as dificuldades encontradas para este segmento de educação, e o agravamento destas por falta de leis que garantissem o direito da criança.

Kramer (1999), nos remete a década de 70 ao citar:

[...] Até muito recentemente, esse atendimento era visto como tendo caráter apenas médico e assistencial, e as esparsas iniciativas públicas estavam (e estão) imbuídas dessas tônicas. É só a partir da década de 70 que a importância da educação da criança pequena é reconhecida e as políticas governamentais começam a, incipientemente, ampliar o atendimento, em especial das crianças de 4 a 6 anos. No entanto, essa educação não está assegurada pela legislação, o que, evidentemente, dificulta a expansão com qualidade da educação para este nível (KRAMER, 1999, p.18).

Kuhlmann Jr. (2000) ao escrever sobre a década de 70 e o processo de expansão da Educação Infantil, explicita:

[...] as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional. A legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta (KUHLMANN JR., 2000, p. 8).

Segundo o exposto, percebemos que o processo de evolução da Educação Infantil passou por inúmeras etapas, pois primeiro tinha apenas caráter médico e assistencialista, em outras épocas as crianças apenas eram “cuidadas”, e isso se agrava ao tratarmos do processo de educação das crianças menores, ou seja, as de 0 a 3 anos, que durante muito tempo, mesmo existindo creches para as crianças de 4 a 6 anos, as menores ainda não estavam sendo assistidas.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000), só a partir dos anos 80 e 90, é que a Educação Infantil no Brasil começa a sofrer modificações de forma relevante, isso se deve a um marco histórico que foi a publicação da Constituição de 1988 e mais tarde da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. E, finalmente, a Educação Infantil foi reconhecida na legislação nacional que passou a reconhecer essa etapa como primeira etapa da educação básica, e as creches e pré-escolas como instituições de atendimento para as crianças de 0 a 6 anos de idade.

Segundo Nascimento (2009), a partir da legislação nacional muitas mudanças foram efetivadas em relação à Educação Infantil:

É possível afirmar que houve uma significativa alteração nos horizontes da educação infantil a partir da legislação nacional que a inseriu no campo da educação básica, como primeira etapa, e, portanto, destacou creches e pré-escolas como direito educacional e social. Esse reconhecimento, contudo, fez parte de um amplo movimento internacional. A elaboração da Declaração dos Direitos da Criança e, principalmente, da Convenção dos Direitos da Criança (1989), conferiu um novo lugar social às crianças, referendando seu direito à proteção, provisão e participação (NASCIMENTO, 2009, p. 32).

Percebemos que mesmo com a consolidação da Constituição como também com a elaboração da LDB, o processo de Educação Infantil não foi instantâneo, muito tempo se passou para que a criança fosse vista de fato como cidadã de direito, e atendida em instituições voltadas para a sua educação, ou seja, mesmo a lei garantindo o direito à educação para todos. Este foi um processo histórico que foi evoluindo aos poucos.

Ao escrever sobre o atendimento às crianças Kuhlmann Jr. (2000) explicita:

A concepção de assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas de instituições de educação popular, difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades (KUHLMANN JR., 2000, p. 8).

Percebemos que muito já foi feito pela educação infantil, com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, muitas mudanças ocorreram, mas essas sinalizam apenas o princípio de uma visão de infância. Muito ainda precisa ser feito, as políticas educacionais precisam garantir uma educação de qualidade para todos, não só apenas garantindo que a classe menos favorecida tenha acesso a Educação Infantil, mas que esta seja de qualidade, garantindo que estes tenham uma aprendizagem sólida.

2.4 LEIS E DOCUMENTOS QUE GARANTEM DIREITOS ÀS CRIANÇAS

Como afirmamos anteriormente a Constituição Federal de 1988 veio garantir o direito a educação de todos e reconheceu a criança como sujeito de direito. A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é um documento voltado para a educação do Brasil e tem garantido o direito de educação às crianças.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Os anos de 1990 foram importantes para a Educação Infantil, após essa ser garantida pela Constituição Federal e reconhecida pela LDB, começou a ser pensado um currículo voltado para a criança, que atendesse as especificidades das crianças, foi neste contexto que foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998.

Amorim (2011) explicita o quão fecundo foi a década de 90 para a Educação Infantil:

[...] podemos afirmar que a preocupação com a articulação da temática é relativamente recente e ganhou força na segunda metade da década de 1990. Tal fato pode ser associado às mudanças decorrentes do reconhecimento da Educação Infantil como direito das crianças e da sua inserção na Educação Básica (Constituição Federal, 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996), que trouxe como desdobramento a preocupação com a elaboração de propostas curriculares para as creches e pré-escolas do país, razão de a temática ter ganhado corpo na primeira metade da década de 1990, através das discussões empreendidas pela Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação (MEC). Naquele contexto, as discussões privilegiaram a elaboração de propostas curriculares para a Educação Infantil, culminando com a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). (AMORIM, 2011, p.18).

Após estes, muitos outros documentos foram elaborados com o intuito de melhorar e garantir a qualidade na Educação Infantil, dentre eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – 2009; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) – 1998; os Parâmetros em Ação para a Educação Infantil – 2002; a Política Nacional para a Educação

Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação – 2005; os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil – 2006; e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – 2006.

Neste sentido, percebemos que nos últimos vinte anos os estudos em torno da Educação Infantil têm sido progressivos e com eles percebemos as mudanças, embora lentas, das políticas públicas, que vem aumentando o acesso das crianças as instituições de Educação Infantil.

3. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo do nosso trabalho monográfico trata da temática sobre o currículo na Educação Infantil, no qual fizemos um breve panorama histórico sobre a concepção de currículo e sua evolução até os dias atuais. Percebendo a necessidade de um currículo voltado para a Educação Infantil, tendo como objetivo refletir sobre as discussões educacionais no Brasil que começaram a partir dos anos 70 e que vem crescendo nos últimos anos.

Também abordamos a importância dos documentos oficiais para a consolidação de um currículo especializado para a Educação Infantil; a importância de um currículo na Educação Infantil que leve em consideração o cuidar e o educar; e perceber como este currículo exerce a função de mediador da linguagem e interação.

O currículo na Educação Infantil tem sido um tema bastante debatido ultimamente, mas nem sempre foi assim. Durante muitos séculos não existia essa preocupação com o currículo para a Educação Infantil, isso se dava porque as instituições de educação infantil eram apenas voltadas para o assistencialismo, cuidando das crianças desvalidadas e assistindo as mesmas em suas necessidades básicas para a sua sobrevivência.

3.1 CURRÍCULO: história e concepção

A concepção de currículo nem sempre existiu, os conteúdos a serem ministrados não eram pensados previamente e não tinham o intuito de atingir um público alvo. Apesar disso, os professores e professoras de diversas épocas sempre estiveram de algum modo envolvidos com o currículo, mesmo sem existir uma concepção especializada sobre este assunto.

Entretanto, a ideia que temos hoje de currículo foi construída historicamente a partir de inúmeros movimentos e mudanças. Nesse sentido, o currículo, ao longo do tempo, vem passando por mudanças e sendo reformulado a partir das necessidades econômicas, sociais e culturais de cada época.

Sabendo que o currículo possui em sua essência o controle dos conhecimentos que vão ser ministrados nas instituições de ensino, é importante

perceber que estes também são previamente escolhidos para formar um tipo de indivíduo, de acordo com o que se almeja da sociedade.

Segundo Silva (2011), a concepção de currículo surgiu nos Estados Unidos, nos anos vinte. O autor explicita bem essa ideia ao citar:

[...] o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. As ideias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbit *The Curriculum* (1918). (SILVA, 2011, p.12)

A partir desse pensamento, percebemos que historicamente o currículo foi criado com um objetivo específico, ou seja, treinar os estudantes para uma necessidade do mercado, que nos anos vinte era atender as necessidades de mão de obra para as fábricas. Esse currículo em questão baseava-se na teoria tradicional do ensino, para a qual os alunos eram ensinados a se comportar, manterem-se quietos, obedecerem às ordens dos superiores, sem direito a criticidade ou autonomia.

Na elaboração de um currículo, alguns questionamentos são feitos, dentre eles: o que deve ser ensinado? Quais saberes devem ser repassados? Que tipo de estudante queremos formar? Como devemos ensinar determinado conteúdo?

Com efeito, percebemos que o currículo não é construído de maneira impensada ou aleatória, ele é pensado e elaborado com o objetivo de formar um tipo de cidadão.

Segundo Silva (2011), o currículo é sempre resultado de escolhas:

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. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 2011, p.15)

No atual contexto, entendemos que o currículo está diretamente ligado às questões de poder. Mas a teoria tradicional tinha como objetivo garantir a hegemonia de determinada parte da sociedade, e não fazia a análise das

questões de poder. No entanto, são justamente essas questões de poder que separam as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo.

Segundo Silva (2011), a teoria tradicional tem como objetivo ser “neutra”, a teorias críticas e pós-críticas vem justamente criticar essa ideia e negar a existência de uma teoria neutra, pelo contrário, ela é pensada de forma sistematizada para garantir o poder e o controle social.

3.2 DOCUMENTOS E PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Como já abordamos anteriormente, não havia a preocupação com a organização de um currículo para a Educação Infantil, e nem era necessário, uma vez que por muito tempo o trabalho exercido com as crianças não tinha intenções pedagógicas, ou seja, não existia uma sistematização dos conteúdos a serem trabalhados; eram apenas ensinados de forma dissociada, o cuidar e o educar eram trabalhados de maneiras separadas, sem a preocupação de seguir ao menos um roteiro, sem nenhum tipo de elaboração prévia.

O cenário da Educação Infantil só começou a ser modificado a partir da publicação da Constituição Federal de 1988, pois este documento, pela primeira vez, reconhecia a criança como cidadã de direito. Mas só a partir de 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é que estes direitos foram efetivados. Neste sentido, a LDB passou a garantir os direitos à educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, quando integrou a Educação Infantil à Educação Básica.

Desde então, muitos outros documentos foram elaborados com a intenção de orientar a Educação Infantil, entre eles o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009), esse último se destaca, pois representa uma nova forma de organizar a escola e o currículo e é um documento norteador para a elaboração da Proposta Pedagógica das Instituições de Educação Infantil. Neste sentido, o currículo é um dos itens que faz parte da proposta pedagógica da educação infantil, onde é definido como:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 1).

Com efeito, podemos perceber que o currículo poderia ser elaborado de forma que englobe as especificidades da Educação Infantil, conseqüentemente, faz-se necessário rever algumas práticas pedagógicas, como também entender o processo de desenvolvimento da criança a partir das suas capacidades. Para a elaboração do currículo é necessário levar em conta também as diversidades culturais, sociais, étnicas da instituição de ensino, como também considerar as especificidades da criança nos seus conceitos psicológicos, afetivos, cognitivos e sua relevância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Kramer (1999), o currículo para a Educação Infantil deveria ser elaborado com o objetivo de ser um instrumento de apoio para as instituições de educação infantil. Neste sentido:

[...] a proposta está voltada à educação para a cidadania: suas metas básicas são a cooperação e a autonomia, as crianças são encaradas como pequenos cidadãos e cidadãs, e o trabalho escolar é entendido como o que deve garantir o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e formar, simultaneamente, indivíduos críticos e autônomo, capazes de agir no meio e transformá-los (KRAMER, 1999, p.13).

Percebemos então que se faz necessário a formação do professor para a Educação Infantil, no sentido de perceber as especificidades de cada criança. E para que estas sejam trabalhadas, esse professor deve ser um mediador do conhecimento, para que as crianças sejam capazes de se desenvolver gradativamente e tenham a sua autonomia. Que esse processo de desenvolvimento seja de forma sólida e gradativa, a partir de métodos educacionais criativos, o professor precisa trabalhar o cuidar e o educar de forma articulada, pois só assim será possível uma formação integrada, que proporcione a formação de cidadãos de direitos.

Pensando em melhorar o atendimento das crianças nas creches e pré-escola, o Ministério da Educação, elaborou o Referencial Curricular Nacional de

Educação Infantil – RCNEI (1998). Esse documento é um conjunto de sugestões como também um referencial para orientar a organização das instituições Infantis.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil também tem como objetivo auxiliar os professores de Educação Infantil na elaboração e realização dos trabalhos pedagógicos a serem realizados com as crianças.

Tendo como principais objetivos a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, neste sentido trabalha a socialização, sempre observando a individualidade e capacidades de cada um e a diversidade cultural.

Percebemos que mesmo com as mudanças ocorridas na Educação Infantil ao longo da história, entre elas a elaboração de documentos, diretrizes e leis voltadas para uma melhoria na qualidade da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas ainda estão impregnadas prática voltadas para o assistencialismo, com o cuidado dissociado do educar; modelos de “educação” tão criticados por educadores e estudiosos, mas que ainda estão presentes nas instituições de Educação Infantil.

No município de Santa Rita/PB, onde realizamos a nossa pesquisa, percebemos que as práticas curriculares, ou seja, o currículo em ação está dissociado dos documentos oficiais. Alguns dos princípios sobre currículo não foram observados durante as nossas visitas às creches do município, entre eles, a autonomia da criança não era trabalhada, pois percebemos que as professoras ou auxiliares de sala estavam sempre apressadas, por isso elas mesmas davam banho nas crianças de forma aligeirada; outro fator observado foi que as crianças que não conseguiam se alimentar ou eram lentas, eram ajudadas, ou seja, a professora colocava o alimento na boca delas para que o processo fosse mais rápido.

Ao observamos essa separação entre o cuidar e o educar, refletimos sobre a prática dos profissionais da Educação Infantil e percebemos que eles, muitas vezes, separam o trabalho, pois, existe um professor que ministra as atividades (educar) e outro profissional para dar banho, alimentar e colocar as crianças para repousar (cuidar). A partir dessa separação entre os profissionais já percebemos uma forma de dissociar o momento de cuidar do educar.

Percebemos, ainda, a carência por parte dos educadores em conhecer os documentos oficiais, voltados para a Educação Infantil. Nesse sentido, o currículo das instituições de Educação Infantil deveria ser elaborado com a ajuda dos educadores da instituição e precisam ser usados e colocados em prática.

Amorim (2011) destaca a importância do educador em conhecer os documentos oficiais e usá-los de forma efetiva ao citar que:

Voltando para a questão da importância da elaboração do currículo para a Educação Infantil, compreendemos que os profissionais da educação precisam conhecer os documentos legais e normativos, bem como as discussões que se dão no campo teórico. Nesse sentido, objetivando discutir a elaboração do currículo para a Educação Infantil, recorreremos aos documentos oficiais brasileiros produzidos desde meados dos anos de 1990 para identificarmos como o país tem encaminhado essa questão (AMORIM, 2011, p. 117).

Destacamos, também, a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP), pois é a partir dele que se possibilitam as práticas dos currículos e os professores se organizam e elaboram metodologias de ensino.

O Projeto Político Pedagógico deveria ser elaborado de forma democrática, ou seja, com a participação da comunidade em geral, incluindo as crianças que também precisam ser ouvidas na elaboração do projeto.

O Projeto Político Pedagógico, assim como o currículo na Educação Infantil, tem como função nortear o trabalho dos professores nas instituições de Educação Infantil, neste sentido estes documentos desempenham um papel de extrema importância no atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade. Estes documentos devem ser elaborados de forma que estimulem a criatividade, ludicidade, individualidade das crianças, as suas capacidades e potencialidades. Porém, não estamos dizendo que o currículo serve como uma receita a ser seguida, mas como um elemento que venha a contribuir na elaboração de atividades que contemplem os elementos necessários para o desenvolvimento integral da criança.

3.3 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos séculos passados, o currículo não existia na Educação Infantil, uma vez que, o que se entendia por currículo era apenas uma lista com os conteúdos

disciplinares, e esta lista não fazia nenhum sentido para a educação infantil. Ao longo do tempo, percebeu-se a necessidade de uma educação sistematizada para as crianças, e só a partir de então o currículo começou a ser estudado e planejado de forma que facilitasse o desenvolvimento da criança e seu aprendizado, através de atividades pensadas e voltadas para a sua faixa etária.

O currículo não é algo limitado, apenas, a conteúdos pré-selecionados, mas precisa incluir as experiências e as rotinas de trabalho com as crianças, por isso deve contar com a participação das crianças nos processos educacionais.

A rotina na creche é feita de momentos, dentre eles o banho, a hora de cantar, ouvir e contar histórias, brincadeiras no pátio ou em sala de aula, de se alimentar, vestir-se, tudo isso constituem ações e movimentos que as crianças não apenas estão inseridas, mas deveriam ser protagonistas.

Kramer (1996), ao escrever sobre currículo, acrescenta que:

currículo é uma obra que está a meio caminho entre o texto puramente teórico e o manual de atividades, configurando-se como instrumento de apoio à organização da ação escolar e, sobretudo à atuação dos professores (KRAMER, 1996, p.14).

O currículo também pode ser visto como uma série de experiências escolares, ou seja, acontecimentos que contribuem para um melhor entendimento no processo de aprendizagem, trabalhando a identidade de cada criança. Sendo assim, currículo é uma construção cultural e ideológica como também uma forma de expressar interesses do sistema educativo.

O currículo precisa abordar as várias áreas do âmbito escolar e precisa ser elaborado a partir das condições culturais do local onde vai ser colocado em prática, ou seja, a partir da realidade vivida. Nas creches ou pré-escolas, percebemos que muitas vezes os currículos são elaborados dissociados da realidade vivida, a partir de cópias de documentos oficiais e, muitas vezes, não conseguem atingir os objetivos propostos.

Soares e Tomas (2003) aprofundam a discussão sobre currículo ao afirmarem que antes de elaborar um projeto de trabalho faz-se necessário perceber as especificidades de cada lugar, e o contexto social e educacional da instituição. Nesse sentido, o currículo precisa estar em consonância com a

realidade social e cultural, atendendo as necessidades da comunidade que ali irão frequentar.

O currículo deve ser elaborado a partir da realidade cultural das crianças. Neste sentido, a elaboração do currículo é complexa, pois devem ser abordadas questões que abrangem diversos aspectos desde as crianças, sua cultura, aspectos do seu desenvolvimento, até o sistema social.

Levando em conta essa discussão de como o currículo deve contemplar a realidade cultural das crianças, nos embasamos em Moreira e Silva (2003), quando afirmam que:

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social (MORREIRA; SILVA, 2003, p. 7).

O currículo escolar é um somatório de experiências vividas na escola. Todas as experiências do passado atingem o presente e, conseqüentemente, o futuro. Mais uma vez, deixamos bem claro a importância de o currículo ser bem planejado, das experiências passadas serem bem colocadas para que sirvam de aprendizagem e análises para que com elas o processo de ensino atinja da melhor forma possível seus objetivos. O currículo precisa abordar as necessidades das crianças, como também questões de cunho reais e as necessidades existentes em sua cultura local.

Richter e Barbosa (2010, p. 90) ao escreverem sobre currículo criticam três modalidades de currículos que são usadas nas creches:

a) listagem de ações educativas espelhadas no Ensino Fundamental, sustentadas na fragmentação das áreas do conhecimento; b) ações de “vigilância” ou “aceleração” do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas; c) ações voltadas prioritariamente para o atendimento às necessidades básicas das crianças (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 90).

Essas três modalidades nos mostram as práticas curriculares encontradas nas creches, e observamos essas práticas nas creches do município de Santa Rita/PB, onde percebemos que a criança não desenvolvia a sua autonomia, pois os adultos estavam sempre ajudando a criança a se vestir, alimentar-se,

mesmo antes de deixarem as mesmas tentarem. Essas discussões estão aprofundadas em capítulos posteriores onde descrevemos as práticas observadas e discutimos sobre as mesmas, a partir dos documentos que norteiam a discussão sobre currículo.

O currículo voltado para a Educação Infantil tem inúmeras funções dentro da instituição, dentre elas a observação das práticas, e se essas estão de acordo com os documentos. Nesse sentido, é necessário a autocrítica e a renovação de práticas, antes não coerentes com a realidade. Por isso, faz-se necessário a análise do currículo para que as práticas estejam adequadas com as necessidades das instituições de educação infantil.

Kramer (2001) analisa a realidade brasileira ao se tratar de currículo e afirma que:

Na realidade brasileira, o debate em torno do currículo tem mordido as pontas do problema, mas não o miolo; ou se refere à escola; ou se vincula a dimensão macro, aborda modelos, desenhos e políticas numa perspectiva ampla, supondo que é possível mudar a força, o real, com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros sem mudar condições (KRAMER, 2001, p. 129).

Assim, percebe-se a prática de cópias de currículos, muitas vezes desligadas da realidade social e cultural das crianças, pois os projetos são copiados sem nenhum tipo de reflexão no sentido de perceber as diferenças existentes entre as regiões e as condições de cada contexto social. Nesse sentido, as atividades ficam dissociadas da realidade das crianças, ou seus costumes, e cabe as instituições de educação infantil trabalhar um currículo partindo da cultura que a criança já traz de casa e só em seguida começar a incluir novas concepções sempre relacionando o que eles já sabem com as outras culturas.

3.3.1 Currículo: o cuidar e o educar nas instituições de Educação Infantil

Trazendo agora essa discussão para a questão da organização do espaço e a relação entre o cuidar e o educar aplicados ao currículo, entendemos que estes aspectos devem estar vinculados.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (RCNEI, 1998, p. 23).

O brincar na Educação Infantil é de extrema importância, pois é a partir das brincadeiras que a criança desenvolve a coordenação motora a cognição e o processo de ensino-aprendizagem. A exemplo dessas brincadeiras, o faz-de-conta diz respeito as situações da vida cotidiana, ou seja, a brincadeira imita a vida. É comum observarmos crianças brincando de imitar o comportamento dos adultos durante as suas brincadeiras.

Algumas brincadeiras podem acontecer na própria sala de aula, nesse sentido, faz-se necessário que as mesas e cadeiras estejam organizadas de forma que permita a livre circulação das crianças dentro da sala, como também espaço para a professora andar e coordenar brincadeiras de forma que tenha acesso a todas as crianças.

Neste sentido, Kramer (1999) apresenta uma proposta de organização da sala de aula, dividindo a mesma de forma que possa deixar espaço para trabalhar a interdisciplinaridade, o movimento nos espaços livres, para que eles possam atuar e brincar de faz-de-conta. Assim, alguns espaços devem fazer parte do ambiente da educação infantil, como: casinhas de boneca, areia, música, instrumentos musicais, livros, cordas, bolas, blocos de construção, brinquedos de montar, lego, com tamanho e cores diferentes.

Dias e Farias (2008) ressaltam a importância da organização de espaços para que sejam realizadas atividades físicas com as crianças, como exemplo: colocar obstáculos para serem pulados, correr, saltar, subir, descer, escorregar, se equilibrar; e tantas outras atividades para trabalhar a coordenação motora e o equilíbrio.

Ao falarmos sobre o dia a dia nas creches e pré-escolas, logo vem a nossa cabeça a rotina diária destas instituições, essa se faz necessária, pois o tempo que as crianças passam na creche é longo e precisa ser bem dividido. Com efeito,

cabe aos educadores dividir o tempo de brincar, tomar banho, se alimentar, repousar, do parque, do banho, como também dividir da melhor forma possível os espaços disponíveis para cada atividade do dia; nessa divisão deve ser levada em conta o favorecimento do processo de desenvolvimento da criança.

É importante também a prática de registrar em um caderno de anotações os acontecimentos durante o dia, pois as experiências positivas devem ser repetidas e as negativas repensadas para só assim entender porque aquela atividade não deu certo, e o que precisa ser modificado para que a mesma atinja o seu objetivo.

Dias e Farias (2008) apontam que o planejamento, a observação, o registro e avaliação na Educação Infantil, são ferramentas extremamente importantes, ou ainda, indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Percebemos, ainda, que o registro também é importante na hora de perceber a evolução de cada criança, a sua individualidade e o processo de aprendizagem ao longo do tempo, analisando o que ele não era capaz de realizar sozinho e o que já consegue fazer com autonomia.

3.3.2 Currículo como mediador entre a linguagem, interação e a brincadeira

O currículo propicia a interação da criança com o professor, como também da criança com as outras crianças, seja da mesma idade como também com os maiores. A creche é local de convivência e interação social, e o currículo não é apenas o que está explícito, também existe um currículo oculto, pois este mesmo sendo bem elaborado não daria conta do universo complexo que é o mundo da criança.

Oliveira (2010), ao escrever sobre a importância da interação e das brincadeiras, cita as DCNEI:

Além de reconhecer o valor das interações das crianças com outras crianças e com parceiros adultos e a importância de se olhar para as práticas culturais em que as crianças se envolvem, as DCNEIs ainda destacam a brincadeira como atividade privilegiada na promoção do desenvolvimento nesta fase da vida humana (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

A brincadeira funciona para a criança como um momento de interação com os colegas e com o mundo ao seu redor, é a partir dela que ela cria, constrói, interpreta, através do faz-de-conta cria histórias e conta para os seus pares,

algumas delas são experiências vividas ou observadas no convívio com os adultos ou com outras crianças e outras ainda são inventadas partindo da sua criatividade.

Oliveira (2010) expressa bem este pensamento ao relatar:

Brincar dá a criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida [...]. Na brincadeira de faz-de-conta se produz um tipo de comunicação rica em matizes e que possibilita às crianças indagar sobre o mundo e sobre si mesmas e por à prova seus conhecimentos no uso interativo de objetos e conversações. Através das brincadeiras e outras atividades cotidianas que ocorrem nas instituições de Educação infantil, a criança 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 (OLIVEIRA, 2010, p.6)

O currículo não pode estar engessado, ele é algo dinâmico, por isso o professor pode pensar em uma maneira de trabalhar diversas habilidades com as crianças, pensando na sua faixa etária e suas capacidades. Percebendo o que eles já conseguem alcançar e o que ainda estão em processo de aprendizado, sempre tendo o cuidado de respeitar a individualidade de cada criança, o seu tempo de aprender e de se desenvolver.

O processo de aprendizagem só é possível na criança quando existe um sentido, nesse caso as atividades devem ser de interesse das crianças, e as necessidades e desejos das crianças precisam ser levados em conta. Estas atividades deveriam estar em sintonia com as necessidades das crianças, neste sentido, as atividades e brincadeiras precisam ser coerentes com o conhecimento cultural das crianças, ou ainda serem pensadas de maneira a desafiá-las.

Neste processo de construção do conhecimento a criança poderia ser estimulada a partir do que ela já conhece, para poder aprender e se desenvolver de forma integral. Então ela será capaz de fazer relações com experiências anteriores, partindo do seu conhecimento prévio para um novo conhecimento.

Ao longo deste capítulo discutimos a temática do currículo, seus primeiros registros e as teorias que definem as suas diferenças. Em seguida, dissertamos sobre o surgimento das discussões sobre o currículo para a educação infantil, os documentos que nortearam esse tema e a importância dele para o desenvolvimento da criança nas instituições de Educação Infantil.

No próximo capítulo apresentaremos a metodologia usada na nossa pesquisa, realizada no município de Santa Rita/PB, os questionários e as visitas realizadas nas creches com a finalidade de observar e responder nossos questionamentos a respeito do currículo em ação.

4. METODOLOGIA: percursos trilhados

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada nesta pesquisa, onde foram realizados os seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico necessário para a pesquisa, elaboração dos questionários e entrevistas, realização de visitas às creches e pré-escolas divididas entre observação e caracterização das creches; e a observação em sala de aula.

Segundo Gil (2002), muitas vezes precisamos buscar os dados, pois nem sempre temos as informações suficientes:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispões de informações suficientes para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (GIL, 2002, p. 17).

Neste sentido, precisávamos da pesquisa para responder aos nossos questionamentos, como também levantarmos os dados reais, para só a partir de então conseguirmos desenvolver possíveis respostas para a nossa pergunta.

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 2002, p. 17).

Percebemos que este é um ponto importante do trabalho, pois é a partir da metodologia, ou seja, da elaboração dos métodos, que iniciamos a pesquisa e sem esses métodos a pesquisa não seria possível de forma sistemática e orientada para um fim, no qual responda os nossos questionamentos.

Nossa pesquisa foi realizada no município de Santa Rita/PB e teve como foco as 5 creches deste município; mas não apenas a sua estrutura física ou quantidade/qualidade, nosso foco era o currículo. Desta forma, poderíamos compreender e analisar o que estava desenvolvido nas creches, e de que maneira estava sendo realizado o trabalho com as crianças nas turmas de pré-escola. Sendo assim, fez-se necessário a pesquisa de campo, para observarmos o currículo no seu dia a dia, também conhecido como currículo real ou em ação.

Para Gil (2002), na pesquisa de campo a observação é realizada como um todo, ou seja, observamos o local, a comunidade e o que os rodeiam e os grupos que ali frequentam. Sendo assim, o trabalho torna-se mais efetivo ao buscarmos os dados em seu local de origem:

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas como informações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagens e fotografias (GIL, 2002, p. 53).

Para um melhor entendimento deste capítulo, primeiramente situamos o leitor em relação ao espaço territorial, os motivos que nos levaram ao interesse no tema e em seguida discorreremos sobre todo o nosso processo metodológico.

4.1 O MUNICÍPIO DE SANTA RITA/PB

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2014), o município de Santa Rita fica localizado na Região Metropolitana de João Pessoa no estado da Paraíba. Sua população, em 2014, foi estimada pelo IBGE em 133.927 habitantes distribuídos em 726 km² de área. Nas últimas três décadas a cidade vem tendo um expressivo crescimento urbano, o que, além da prosperidade econômica, trouxe também problemas sociais e de urbanização. Em virtude de seu distrito industrial, atualmente o município é detentor da quarta maior economia do estado, com um Produto Interno Bruto (PIB) de 1.624.386 mil reais, no ano de 2012, após a capital, Campina Grande e Cabedelo.

Santa Rita foi palco da implantação dos primeiros engenhos de cana-de-açúcar na Paraíba. A prosperidade canavieira possibilitou que muitas casas, igrejas, capelas e outros monumentos em estilo arquitetônico barroco fossem erigidos, os quais ainda hoje remontam a essa época.

O município apresenta, também, o maior número de fontes de águas minerais do estado da Paraíba, por isso também é conhecida como "cidade das águas minerais".

4.2 POR QUE O MUNICÍPIO DE SANTA RITA/PB?

Nossa pesquisa iniciou-se no ano de 2014, a partir da participação no Projeto de Extensão, do PROBEX, intitulado: “Proposta Curricular para a Educação Infantil: a pré-escola em questão”.

A professora e coordenadora do Projeto já havia lecionado no município, e sendo assim, o projeto de extensão estava sendo desenvolvido neste município. Nós enquanto bolsistas do PROBEX, realizamos toda a pesquisa no município e, assim, surgiu o interesse de estudarmos e escrevermos sobre a temática do currículo.

Pensando na temática em questão, nosso interesse é que este projeto seja ampliado e visto por mais pessoas possíveis, no intuito de divulgar a temática, mas não apenas isso, como também na certeza de uma mudança na educação, sobretudo na Educação Infantil tão carente no município, estado e porque não dizer em nosso país.

4.3 AS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

Como afirmamos anteriormente, o projeto foi desenvolvido no Município de Santa Rita/PB e teve como foco a pré-escola.

Em um primeiro momento fizemos um levantamento de quantas creches existiam no município de Santa Rita. Após sabermos da existência de aproximadamente 20 creches e pré-escolas, o próximo passo foi fazer um recorte dessas 20 creches, e selecionamos 9 para realizarmos a pesquisa.

Essa escolha foi baseada em diversos critérios, dentre eles: as creches com maiores números de alunos, e uma em cada bairro. Desta forma, tentamos fazer uma amostragem partindo da ideia de que escolhendo uma de cada bairro a pesquisa seria a mais fidedigna possível.

Para realizar a pesquisa de campo, as 9 creches foram divididas entre as duas bolsistas. Ficando cada bolsista responsável para observar 4 creches e uma em comum, para ser observadas por ambas.

4.4 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Após o levantamento da quantidade de creches existentes no município, a escolha das que deveriam ser visitadas, e a separação através de sorteio para que cada bolsista observasse 4 creches e 1 comum para as duas, o passo seguinte era elaborar os instrumentos da pesquisa de campo.

Antes de iniciarmos a pesquisa de campo, nos preparamos previamente com a leitura de livros e textos específicos sobre creches e pré-escolas, como também sobre a criança e os parâmetros que regulamentam as estruturas físicas das creches.

Após essa fundamentação teórica iniciamos a elaboração dos questionários e anotações, em anexo, a serem observadas no local de pesquisa. Cada instrumento de pesquisa utilizado foi elaborado em reuniões na UFPB, juntamente com as duas bolsistas, as profissionais da Secretaria de Educação do município e a coordenadora do projeto.

Esses questionários e listas tinham como objetivo a observação sistemática e orientar um olhar treinado aos pequenos detalhes e uma percepção ampla do ambiente. Para não só para observar o visível, mas também as coisas que não estavam diante dos nossos olhos, mas ocultos e que fazem parte das instituições, do aprendizado e do andamento do ambiente.

Fomos orientadas pela coordenadora do projeto, a utilizar um caderno de notas em nossas visitas, ou seja, o nosso Diário de Campo, para que as anotações fossem realizadas no local, ou o mais rápido possível, para não ocorrerem lapsos de memória e, conseqüentemente, os dados poderiam ser esquecidos. Também usamos máquinas fotográficas para registarmos momentos importantes, onde as crianças estavam brincando ou realizando alguma atividade.

Após a elaboração dos questionários e lista de objetos a serem observadas nas instituições, iniciamos a pesquisa *in loco*. É importante registrarmos que essa pesquisa e a entrada das bolsistas nas creches foram facilitadas mediante a participação das profissionais da secretaria de educação do município de Santa Rita/PB nas reuniões do projeto.

Essa mediação foi de extrema importância tanto para nós enquanto bolsistas, como também para as profissionais da secretaria de educação, pois

juntos pudemos perceber e futuramente preencher as lacunas educacionais, que muitas vezes ainda são deficientes naquele município no que se refere as creches e a pré-escola.

4.5 A PESQUISA DE CAMPO

Iniciamos a nossa pesquisa no mês de agosto de 2014, mediante carta de anuência e carta de apresentação das estudantes à instituição, esses documentos foram importantes para que a gestora se sentisse segura em abrir as portas das creches para a pesquisa.

O trabalho foi planejado de forma que cada creche fosse observada 5 (cinco) vezes, sendo divididas da seguinte forma:

Primeira visita: Esse primeiro contado era realmente para apresentação e explicar o projeto, mostrando a importância da colaboração da gestora e de toda a equipe para nós mostrarmos os documentos; como também a ajuda no levantamento de todos os funcionários e a formação dos mesmos. É importante salientar que essa primeira visita era marcada previamente por telefone para que a gestora estivesse presente na instituição, as outras visitas eram aleatórias e de forma intercalada, ou seja, a creche que era visitada na segunda-feira na próxima semana seria na quarta.

Segunda visita: Essa tinha como foco o levantamento de dados e o uso dos questionários, os mesmos tinham como objetivo fazer a caracterização da instituição. A coleta de dados continha: quantidade de crianças, espaço físico (cadeiras, mesas, estantes, tomadas, armários, adaptação dos banheiros, espaço para brincadeiras, brinquedos, solário, colchões), condições de atendimento, as práticas curriculares existentes, como também entrevistar as diretoras das creches.

Terceira e quarta visitas: Esses dois dias eram reservados para observação dentro da sala de aula, toda a rotina era observada, a hora da chegada das crianças, a oração ou cantiga, hora do lanche, atividade, cantigas de rodas (em algumas creches com mais espaço brincadeiras em área de terra, em outras ainda esse tempo era reservado para assistirem desenhos, em outras contação de história), hora do banho, almoço e hora do sono.

Quinta visita: Essa última visita ficava reservada para arrematar possíveis lacunas, alguma pergunta que ainda não havia sido respondida, observação em geral, despedida e agradecimento pela recepção e a colaboração para a nossa pesquisa.

As anotações eram feitas diariamente, mesmo que não fosse possível realizá-las durante o momento na creche, a noite anotávamos em nossos Diários de Campo os acontecimentos do dia e fatos que mais nos chamaram atenção. As fotos eram tiradas diariamente, pois não dispensávamos a máquina fotográfica e o Diário de Campo.

Das 5 (cinco) creches observadas, apenas uma foi construída para essa finalidade, as outras quatro eram casas alugadas pelo município que de forma simples foram adaptadas para funcionar como creches. Visitei cinco vezes cada instituição de ensino, de forma intercalada, de maneira que não atrapalhasse a rotina da instituição, geralmente realizava estas visitas no horário da manhã, este por ser um horário mais produtivo na rotina da creche. Entendendo que o horário da tarde geralmente é dividido entre a hora da “soneca” e assistir televisão ou brincar.

Percebemos também que o horário da manhã se diferenciava com o da tarde em vários aspectos. Notamos que as pedagogas trabalhavam das 7 às 11h e depois desse horário as crianças ficavam sobre a responsabilidade das Auxiliares de Sala que eram responsáveis pelo banho, alimentação e colocar as crianças para dormir, estas também ficavam durante todo o período da tarde, até o horário das crianças serem entregues aos pais ou responsável por volta das 17h.

Com essa divisão do trabalho educacional observada nas creches percebemos que no horário da tarde as práticas educacionais eram reduzidas, ficando em muitos casos apenas o cuidar, onde as crianças tomavam banho, eram alimentadas e colocadas para dormir, ao acordarem lanchavam e ficavam assistindo televisão até chegar a hora de ir para casa ou ficavam brincando de correr, sem nenhuma regra ou sistematização da brincadeira, apenas como maneira de passar o tempo.

Essas análises sobre cada creche estão explanadas no próximo capítulo de forma minuciosa, onde cada creche foi caracterizada a partir dos espaços

físicos, a sua estrutura e espaços e o mais importante, que é o foco da nossa pesquisa: o currículo. No capítulo seguinte analisaremos as atividades, as brincadeiras e todo o contexto que a comunidade estava inserida.

5. O CURRÍCULO EM AÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA

Neste capítulo apresentamos as análises das observações realizadas nas cinco creches visitadas, destacando os pontos positivos e negativos de cada creche, não no sentido de criticá-las, mas de fazer uma reflexão sobre o que poderia ser modificado para melhorar as práticas das mesmas.

Este capítulo é o resultado da nossa pesquisa de campo realizada no Município de Santa Rita/PB, onde o nosso objetivo foi observar o currículo em ação que estava sendo posto em prática nas 5 (cinco) creches onde realizamos a pesquisa. As salas de aula observadas foram as de Pré-escola, ou seja, nossa pesquisa teve como foco a pré-escola, e faz referência as crianças de 4 e 5 anos de idade.

5.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÉ-ESCOLA

Baseando-se em algumas leituras e, sobretudo, nos escritos de Sônia Kramer gostaríamos de ressaltar a importância da pré-escola, não como etapa preparatória para o ensino fundamental, como muitas vezes erroneamente é pensada, mas como uma das etapas de desenvolvimento da criança.

A autora se pergunta para que serve a pré-escola? Partindo desta questão, nós também nos inquietamos e tecemos algumas considerações sobre a pré-escola, suas necessidades e peculiaridades, a fim de que as crianças sejam melhor assistidas nessa fase da infância. De acordo com ela:

[...] PARA QUE SERVE A PRÉ-ESCOLA? Para propiciar o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos e valores culturais que as crianças já têm e, progressivamente, garantindo a ampliação dos conhecimentos, de forma a possibilitar a construção de autonomia, cooperação, criticidade, criatividade, responsabilidade, e a formação do autoconhecimento positivo, contribuindo, portanto para a formação da cidadania (KRAMER, 1999, p. 49).

Outro fator importante que gostaríamos de pontuar faz relação a questões históricas, pois a creche foi, por muito tempo, vista como uma instituição assistencialista e, atualmente, percebemos que essa visão ainda continua em muitas instituições, onde a preocupação imediata e principal ainda é com a

alimentação, deixando de lado os aspectos de desenvolvimento e maturação da criança.

Kramer (1999), ao tratar sobre a diversidade cultural e social das crianças enfoca que:

[...] esse reconhecimento da diversidade cultural e social das crianças não pode levar a aceitar discriminações do tipo 'escola ou pré-escola para classes populares' e 'escolas ou pré-escolas para crianças das classes médias'. E isso porque insistimos no critério único de qualidade como requisito para uma educação democrática, pois a diferença deve ser considerada para que se possa alcançar os mesmos objetivos independente da origem sócio-econômica ou cultural das crianças (KRAMER, 1999, p. 23).

Sendo assim, percebemos que a Educação Infantil deveria ser de qualidade para todos, sem distinção de classe social, garantindo, assim, um desenvolvimento amplo da criança, onde o professor possa trabalhar o desenvolvimento e as potencialidades das crianças, garantindo um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, para implementar uma Educação Infantil de qualidade, aqui focando na pré-escola, devemos perceber as diferenças entre as crianças de forma que o professor possa trabalhar as especificidades de cada um, assim, beneficiando os mesmos nos seus processos de construção do conhecimento.

Kramer (1999), elenca alguns elementos para que as metas educacionais sejam alcançadas:

Para que esse objetivo maior seja concretizado, definimos as seguintes metas educacionais: a construção da autonomia e da cooperação, o enfrentamento e a solução de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação do autoconceito estável e positivo, a comunicação e a expressão em todas as formas, particularmente ao nível de linguagem. É em função dessas metas que o currículo é pensado e a prática pedagógica desenvolvida (KRAMER, 1999, p. 37).

Percebemos que o universo da criança é amplo e que as crianças não são iguais, cada uma possui a sua individualidade e isso precisa ser respeitado. Para que essas metas educacionais sejam de fato efetivadas, o professor precisará conhecer a criança, suas especificidades e, desta forma, trabalhar o seu desenvolvimento de forma integral.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DAS CRECHES

Neste tópico apresentamos os dados produzidos nas visitas às creches. No que diz respeito à caracterização das instituições elencamos os seguintes pontos: rotina das creches e levantamento da equipe de funcionários. Sobre a infraestrutura observamos: banheiros, itens de segurança, alimentação e brinquedos. E como foco principal da nossa pesquisa foi o currículo em ação, observamos: as salas de aula, o planejamento das atividades, a aplicação destas atividades e o currículo de fato que estava acontecendo no dia-a-dia.

Iniciamos caracterizando as 5 (cinco) creches observadas, que aqui codificamos como Creche 1, Creche 2, Creche 3, Creche 4 e Creche 5, mantendo a descrição e os nomes em sigilo como regem as regras da pesquisa de campo.

Em seguida, fizemos um percurso por toda a rotina da creche, ou seja, observando as seguintes etapas: Acolhimento, lanche, atividades, brincadeiras, banho, almoço, hora do sono, brincadeiras, banho, lanche/jantar e entrega.

a) Caracterização

Creche 1 – Essa creche funciona em uma casa adaptada atende crianças na faixa etária de 6 meses a 5 anos de idade. A creche é mantida pelo município e sua estrutura é composta de: 01 sala de direção, 03 salas de aula (das 3 uma foi adaptada para sala de repouso), 01 cozinha, 01 banheiro para os adultos, 02 banheiros para crianças e sala de vídeo. No que diz respeito aos recursos audiovisuais a creche possui 01 aparelho de som, 01 televisão e 01 aparelho de DVD.

Creche 2 – Funciona em uma casa adaptada e atende crianças na faixa etária de 6 meses a 5 anos de idade. A creche é mantida pelo município e sua estrutura é composta de: 01 sala de direção, 04 salas de aula, 01 cozinha, 01 banheiro para os adultos, 01 banheiro para crianças e sala de vídeo (adaptada). No que diz respeito aos recursos audiovisuais a creche possui 01 aparelho de som, 01 televisão e 01 aparelho de DVD.

Creche 3 – Situada no Bairro de Várzea Nova, funciona em uma casa adaptada atende crianças na faixa etária de 6 meses a 5 anos de idade. A creche é mantida pelo município e sua estrutura é composta de: 01 sala de direção, 03 salas de aula, 01 cozinha, 01 refeitório, 01 banheiro para os adultos, 01 banheiro para crianças, 01 pátio descoberto e 01 sala de

vídeo. No que diz respeito aos recursos audiovisuais a creche possui 01 televisão e 01 aparelho de DVD.

Creche 4 – Situada no bairro do Alto das Populares, esse prédio foi construído para ser creche, atende crianças de 6 meses a 5 anos de idade. A creche é mantida pelo município e sua estrutura é composta de: 01 sala de direção, 04 salas de aula, 01 cozinha, 01 refeitório, 02 banheiro para adultos e 03 banheiros para as crianças, 01 pátio descoberto. No que diz respeito aos recursos audiovisuais a creche possui 03 televisões, 03 aparelhos de DVD, 02 aparelhos de som e 01 computador.

Creche 5 – Localizada no Bairro de Várzea Nova, é uma casa adaptada para funcionar como creche e atende crianças de 4 a 5 anos de idade. A creche é mantida pelo município e sua estrutura é composta de: 01 sala de direção, 04 salas de aula, 01 cozinha, 01 banheiro. No que diz respeito aos recursos audiovisuais a creche possui 01 televisão e 01 aparelho de DVD.

Percebemos que as creches 1, 2, 3 e 4 funcionam em horário integral, sendo assim, das 5 (cinco) creches observadas apenas a Creche 5 não funciona em tempo integral, pois ela não possui estrutura adequada, como local para dar banho nas crianças, dormitório para que elas descansem após o almoço. Por isso a Creche 5 funciona em horário parcial.

As creches/escolas 1, 2 e 3 funcionam em horário integral mesmo com estruturas precárias, em casas alugadas para esse fim, muitas vezes adaptadas da melhor forma possível para atender as necessidades básicas das crianças.

Mesmo com uma estrutura pequena e precária, percebemos que as creches adaptam uma sala para funcionar como dormitório e outra como refeitório.

Na Creche 3 as crianças repousam na própria sala de aula, onde são empilhadas as cadeiras e espalhados os colchões pelo chão, como podemos verificar nas fotos 1 e 2 a seguir:

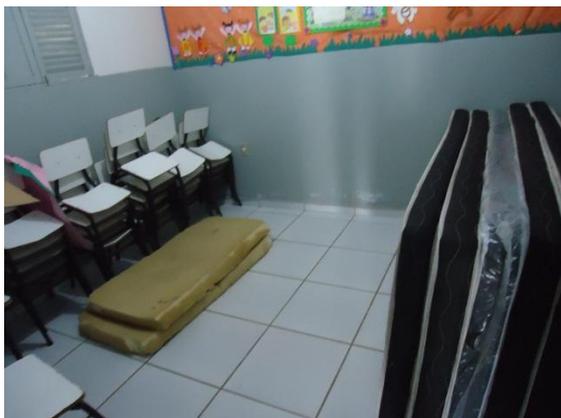


Foto 1 – Creche 1 - Sala onde as crianças dormem
Foto: Fabiana Gomes de Luna



Foto 2 – Creche 2 - Sala onde as crianças dormem
Foto: Fabiana Gomes de Luna

A Creche 4 difere das outras creches observadas, pois foi construída com o intuito de ser creche (fotos 3 e 4) e tem uma estrutura mais elaborada, tem espaços amplos, com estrutura para atender as crianças, possui refeitório (foto 5) e locais para as crianças brincarem (foto 6).



Foto 3 – Fachada da creche
Foto: Fabiana Gomes de Luna



Foto 4 – Parte interna da creche (recepção)
Foto: Fabiana Gomes de Luna



Foto 5 – Amplo refeitório
Foto: Fabiana Gomes de Luna



Foto 6 – Espaço para brincadeiras ao ar livre
Foto: Fabiana Gomes de Luna

b) Estrutura Física

Quanto a estrutura física percebemos que as mesas e cadeiras estavam em bom estado aos nos referirmos as Creches 1 e 3 (foto 7 e 8). A creche 5, possuía mesas e cadeiras muito desgastadas.



Foto 7 – Mesas e cadeiras em bom estado de conservação.
Foto: Fabiana Gomes de Luna



Foto 8 – Mesas e cadeiras em excelente estado de conservação.
Foto: Fabiana Gomes de Luna



Foto 9 – Creche com espaços amplos
Foto: Fabiana Gomes de Luna



Foto 10 – Mesas e cadeiras desgastadas
Foto: Fabiana Gomes de Luna

A creche 4 embora tenham uma estrutura física ampla, (foto 9) o seu mobiliário e estrutura física estão deteriorados, a exemplo das mesas e cadeiras que estavam desgastadas (foto 10), e as tintas estão saindo das paredes e não foi observado brinquedos como também as crianças não possuíam farda.

A creche 2 chamou a nossa atenção de forma significativa, pois era a que possuía a pior estrutura física, sendo assim, a mais precária onde as mesas e cadeiras estavam sucateadas (foto 11); o piso não tinha cerâmica, ainda era piso grosso, em algumas partes das salas de aula era possível ver buracos de forma

que a terra ficava saindo (foto 12), observamos que as crianças ociosas muitas vezes ficavam cavando (aumentando) estes buracos.



Foto 11 – Mesas e cadeiras desgastadas
Foto: Fabiana Gomes de Luna



Foto 12 – Piso de algumas salas de aula
Foto: Fabiana Gomes de Luna

Na Creche 1 observamos que no que diz respeito aos itens de segurança, as tomadas estavam na altura adequadas, onde apenas a fiação da televisão e do DVD estavam baixos (foto 13), podendo ser facilmente puxados pelas crianças.

No que diz respeito aos itens de segurança, observamos que na Creche 5 as tomadas não eram da altura adequada, pelo contrário, todas eram muito baixas. A fim de manter a segurança das crianças as professoras fecharam as partes das tomadas abertas com esparadrapo (foto 14).



Foto 13 – A fiação da TV e do DVD estão baixas
Foto: Fabiana Gomes de Luna



Foto 14 – Altura das tomadas inadequadas
Foto: Fabiana Gomes de Luna

A falta de estrutura juntamente com a falta de brinquedos torna a rotina diária sem muitas surpresas, percebemos que a rotina é sempre a mesma, acolhimento, atividade, cantiga de roda, banho, almoço, descanso. Não existem brinquedos de montar para que eles tentem criar, façam de conta, percebam que a peça não encaixa, porque não encaixa qual a cor do brinquedo. Atividades como estas não são observadas, seja pela falta de espaço e de brinquedos ou disponibilidade do professor de elaborar novas brincadeiras.

Segundo Zanini e Leite (2014), existe dois tipos de rotina, a *rotina rotineira* e a *rotina viva*, segundo elas na rotina viva o aprendizado trabalha diversos aspectos, facilitando a cognição e o desenvolvimento da criança.

Na *rotina rotineira* a aprendizagem só ocorre na chamada hora da atividade pedagógica, sob o controle do educador, e a ênfase está nos aspectos físicos do desenvolvimento da criança, satisfazendo suas necessidades básicas de higiene e alimentação (Oliveira et. al. 1992). Nesta rotina mais rígida, a criança está sempre esperando, pois está organizada do ponto de vista do adulto. Já a *rotina viva* articula aspectos físicos, cognitivos e socioafetivos das crianças, satisfazendo suas necessidades socioculturais: interação, linguagem e brincadeiras. A aprendizagem acontece em todos os momentos do cotidiano. A criança é vista como um ser que interage e que faz. A participação da criança na organização dessa rotina é possível dada sua flexibilidade (ZANINI; LEITE, 2014, p. 83).

Neste sentido todos os momentos são importantes para a aprendizagem, não só apenas a “hora da atividade”, mas os profissionais que integram as creches ainda não perceberam essa relação e a possibilidade de relacionar todos os processos, neste sentido é comum serem separados, e dissociados, não existe momentos de intervenções na hora do banho e refeições, no sentido de relacionar assuntos, trabalhar novas perspectivas de aprendizagem e interação.

c) Gestoras das creches

Ao conversarmos com as gestoras das 5 (cinco) creches, observamos que elas são presentes nas instituições, muitas vezes se mostram preocupadas com as condições das creches como também com determinadas crianças.

Observamos aspectos bastante relevantes como também semelhantes entre as creches e suas gestoras.

Na creche 2, a gestão da creche mostrou-se triste com a postura de algumas professoras que costumavam dizer que as crianças não aprendem. A gestora se mostravam preocupada com o desenvolvimento das crianças, mas afirma que acredita que as crianças da creche são capazes. Disse também, que acredita em uma mudança e embora esta seja lenta, ela afirma ver o aprendizado e desenvolvimento das crianças diariamente.

Nas creches 3 e 5, as gestoras estavam tentando conseguir mais recursos para fazerem melhorias na creche, segundo elas existe uma grande rotatividade de diretoras no município, algumas começam um bom trabalho, mas não ficam muito tempo no mesmo cargo ou na mesma creche o que segundo ela dificulta o trabalho.

Nas creches 1 e 4, a diretora está sempre presente, se mostra atenta aos cuidados das crianças, percebi que ela se preocupa com o contexto familiar, muitas vezes citou que tal criança vem de uma criação muito difícil, que outra criança tem dificuldade de aprendizado e que já avisou a família, mas segundo ela muitas famílias não se preocupam, outras ainda não aceitam, ou não quem acreditar que o filho tenha algum problema.

d) Equipe de funcionários

Ao observamos as equipes que fazem parte das instituições visitadas nos chamou a atenção que as professoras em sua maioria eram formadas em curso superior de Pedagogia, e muitas eram concursadas. Já as auxiliares de sala, tinham apenas o Ensino Fundamental e algumas o Ensino Médio; e as diretoras em sua maioria não eram formadas; apenas a diretora de uma das creches era formada em Pedagogia.

Creche 1 – A equipe administrativa é composta por 02 diretoras, 01 no período da manhã e outra á tarde. No que tange a equipe pedagógica, ela é composta por 01 supervisora, que visita a creche uma vez por semana. A equipe docente é composta por: 01 professora e 04 auxiliares de sala e a equipe de apoio têm: 02 cozinheiras, 04 vigias e 02 auxiliar de serviços gerais.

Creche 2 – A equipe administrativa é composta por 01 diretora e 01 secretária. No que tange a equipe pedagógica, a creche não tem supervisora. A equipe docente é composta por: 02 professoras e 08 auxiliares de sala e a equipe de apoio têm: 03 cozinheiras, 02 vigias e 02 auxiliares de serviços gerais.

Creche 3 – A equipe administrativa é composta por 02 diretoras, 01 no período da manhã e outra á tarde. No que tange a equipe pedagógica, ela é composta por 01 supervisora, que visita a creche duas vezes por mês. A equipe docente é composta por: 02 professoras e 11 auxiliares de sala e a equipe de apoio têm: 02 cozinheiras, 04 vigias e 02 auxiliares de serviços gerais.

Creche 4 – A equipe administrativa é composta por 01 diretora (fica em período integral na escola) e 01 auxiliar administrativo. No que tange a equipe pedagógica, ela é composta por 01 supervisora, que visita a creche uma vez por semana. A equipe docente é composta por: 03 professoras e 06 auxiliares de sala, a equipe de apoio tem: 02 cozinheiras, 02 auxiliares de serviço geral e 01 vigia.

Creche 5 – A equipe administrativa é composta por 02 diretoras, 01 no período da manhã e outra á tarde, 02 secretários. No que tange a equipe pedagógica, ela é composta por 01 supervisora, que visita a creche uma vez por semana. A equipe docente é composta por: 07 professoras e a equipe de apoio têm: 04 cozinheiras e 04 vigias.

Percebemos que em algumas creches os funcionários não tinham uma função definida, ou seja, cada dia ficavam responsáveis por uma tarefa diferente.

Um fator importante a ser relatado foi observado na creche 2, observamos em uma das visitas que não existe distinção entre cozinheira, auxiliar de serviço e assistente de sala.

Quando as funcionárias chegam, a diretora faz a divisão de algumas tarefas, no momento presenciamos o seguinte diálogo:

FUNCIONÁRIA: Diretora hoje eu vou ficar aonde?

DIRETORA: Quantas pessoas já tem no Infantil I?

FUNCIONÁRIA: Duas pessoas, Joana e Ana¹.

DIRETORA: E no Infantil II?

FUNCIONÁRIA: Duas também.

DIRETORA: Então Fátima hoje você fica na cozinha (Diário de Campo, 2014, p. 21).

¹ Todos os nomes foram mantidos em sigilo, sendo assim, estes nomes são fictícios.

e) Participação dos Pais

Quanto a participação dos pais ou responsáveis na creche a ausência é grande, algumas diretoras e professoras atribuem esse fator a falta de estrutura familiar, a carga horário de trabalho dos pais e até mesmo a falta de estudo contribuem com a falta de compromisso com a educação dos filhos.

f) Participação da comunidade

No que diz respeito à participação da comunidade e proveniência das crianças, perguntamos as professoras/diretoras onde as crianças moram e de quem são filhos.

Em sua maioria são da comunidade próxima da creche, são filhos de pedreiros, mecânicos e domésticas que precisam trabalhar o dia todo e assim deixam as crianças nas creches, outras crianças são de famílias que não trabalham e não tem alimentação em casa, e assim sendo, a creche supre essa necessidade.

Geralmente moram com a mãe e/ou avós, percebemos que as figuras masculinas não são comuns, pois os pais de grande parte das crianças são presidiários e ex-presidiários; e outros são órfãos de pai, pois esse já está morto devido ao envolvimento com drogas.

No geral observamos que as crianças são provenientes de famílias muito carentes tanto economicamente como também de educação acima de tudo.

E no que diz respeito a participação dos pais ou responsáveis, verificamos que esta participação é precária ou ausente, entre outros fatores a falta de estrutura familiar colabora para essa ausência da família na creche.

g) Documentos das instituições: Projeto Político Pedagógico, Proposta Curricular, planejamento e elaboração das atividades

Nas creches 1, 3, 4 e 5 no que diz respeito à parte pedagógica e de currículo encontramos os seguintes dados: as instituições não possuem projeto político pedagógico, segundo as diretoras este documento está sendo elaborado, mas

elas não souberam informar quando ficaria pronto. Ainda segundo as diretoras, a proposta curricular da instituição estava sendo elaborada com a participação das professoras juntamente com a supervisora que fazia visitas semanais as creches.

Estas visitas eram realizadas geralmente uma vez por semana, pois essa mesma supervisora observava mais quatro creches durante a semana. Segundo as diretoras, as atividades eram elaboradas em reuniões onde participavam a supervisora, diretora e professoras, e as atividades eram baseadas em temas e datas comemorativas.

A creche 2 também não possui Projeto Político Pedagógico, mas diferia das demais, pois em entrevista a diretora afirmou não possuir auxílio da supervisora, e o planejamento das atividades era elaborado por ela mesma, pois tem especialização em supervisão.

De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), o professor é de suma importância na elaboração de uma proposta curricular de qualidade, assim precisa estar preparado para tal função, no sentido de perceber as necessidades das crianças, suas habilidades e dificuldades para que possam ser trabalhadas da melhor forma possível. Assim,

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41).

Segundo Kramer (1999), é possível a implementação de uma proposta pedagógica a partir da organização dos espaços.

Para a implementação de uma proposta pedagógica não é suficiente traçar pressupostos teóricos sólidos, nem é suficiente, tampouco, possuir móveis e materiais didáticos adequados ou um espaço amplo e iluminado. Essas são itens necessários, mas, além disso, deve existir uma articulação flexível e coerente entre eles, de modo a que seja possível pôr em prática a proposta e atingir as suas metas educativas. (KRAMER, 1999, p. 74).

Assim, gostaríamos de ressaltar a relevância do município de Santa Rita/PB possuir a sua própria proposta curricular, nesse sentido percebemos que esta proposta é de grande importância para as instituições de Educação Infantil visando nortear o trabalho do professor.

A proposta curricular do município havia sido elaborada em 2007 pela Secretaria de Educação, porém essa mesma proposta necessitava de uma reformulação com o intuito de preencher algumas lacunas.

Ressaltamos aqui que o foco desta pesquisa não foi analisar a proposta curricular vigente, pois, ao participarmos do PROBEX, tivemos a oportunidade de contribuir com a reformulação.

Nesse sentido, nosso trabalho está pautado em analisar o currículo em ação, ou seja, se este está em consonância com a proposta curricular existente.

Sobre o planejamento das atividades das creches, esse era realizado de forma conjunta entre as professoras, diretora e uma supervisora escolar, essas atividades eram elaboradas uma vez por mês.

Percebemos que nas creches visitadas não possuíam no seu quadro fixo de funcionários o profissional de supervisão escolar. Nesse sentido, o trabalho da supervisora escolar funcionava da seguinte forma: cada supervisora era responsável por quatro creches do município, sendo assim ela visitava cada creche 1 (uma) vez por semana, nesse dia ela observava as atividades que as professoras estavam realizando com as crianças e tiravam dúvidas, observando se o currículo estava sendo cumprido.

Observamos que na creche 4 as professoras colavam em um caderno as atividades e anotavam o dia que tal atividade foi realizada com as crianças.

Ao perguntar o motivo da existência daquele caderno e da colagem das atividades, elas explicaram que a supervisora ao visitar a creche observa o caderno de atividades que as professoras realizaram com as crianças. Tive a oportunidade de olhar o caderno de uma das professoras e observei que a supervisora colocava um visto em cada folha do caderno (Creche 4).

Percebemos neste momento que existia uma necessidade de fazer um determinado número de atividades com as crianças, como se um conteúdo precisasse ser cumprido. Porém, não percebemos uma supervisão nos momentos

das atividades lúdicas, nem nos momentos de brincadeiras elaboradas, mas apenas as atividades em papel são fiscalizadas, pensadas e elaboradas.

h) Rotina

A rotina das creches 1, 2, 3 e 4 era praticamente igual, ou seja, no primeiro momento acontecia o acolhimento. Quando as crianças chegavam as professoras ou contavam história ou cantavam músicas com as crianças, em seguida levavam as crianças para lavar a mão e tomar café da manhã, as crianças retornavam para a sala e era a “hora da atividade” ao terminarem, ou eram liberados para brincar livremente na creche que tem espaço, e essas brincadeiras eram comuns.

Nos dias em que as professoras levavam as crianças para brincarem nos espaços livres, observamos que nas creches 1 e 4 as professoras colocavam desenhos para as crianças assistirem até chegar a hora do banho, no momento do banho as meninas tomaram banho primeiro e depois foi a vez dos meninos; em seguida almoçaram e se prepararam para dormir.

Apenas na Creche 5 a rotina funcionava como uma escola: as crianças chegavam ficavam na sala de aula, faziam atividades, tinha meia-hora de intervalo, voltavam para as salas de aula e de 11h00 eram entregues aos seus pais. Como afirmamos anteriormente essa creche funcionava em horário parcial.

5.3 ANÁLISES DO CURRÍCULO EM AÇÃO

Neste tópico apresentamos nossas análises sobre o currículo em ação observado nas creches.

Observamos que a rotina das creches funciona em torno das horas, ou seja, “hora do lanche”, “hora de brincar”, “hora das atividades”, “hora do banho”, sendo assim, os momentos eram divididos e separados, cada momento tinha a sua função específica onde um não deveria interferir no outro.

a) “Hora das atividades”

Percebemos que as creches 1 e 3 elaboram atividades que estão conectadas com as brincadeiras, ou seja, o brincar e o educar correlacionados.

Na creche 1, percebemos que as atividades estavam relacionadas com brincadeiras, observamos que ao educar as brincadeiras estão relacionadas com os conteúdos, no sentido que tudo era um momento único, pois é possível contar uma história e educar, cantigas de roda com o intuito de ensinar a importância do corpo, neste momento a professora fez perguntas referentes ao corpo das crianças, fazendo relações com a música cantada, fazendo com que eles percebessem como é formado o seu corpo.

Na creche 3, percebemos que as professoras a todo momento relacionaram as atividades com as brincadeiras, esses aspectos foram observados ao longo das nossas visitas. Vimos que a professora ao trabalhar sobre a importância da água e do meio ambiente construiu juntamente com as crianças uma mini-horta, (foto 15) onde cada uma teve a oportunidade de plantar um feijão. No dia do músico o tema foi contextualizado no momento em que as professoras elaboraram uma apresentação com as crianças, trabalhando o tema em questão, e as crianças participaram como protagonistas na construção de uma banda musical (foto 16). Ao trabalhar sobre moradias e diferentes tipos de construções, usaram o jogo construtor (foto 17) onde as crianças brincaram livremente.

Percebemos também que as professoras trabalharam diversos conteúdos ao mesmo tempo, nas duas salas observadas. Na brincadeira com o boliche (foto 18) foram trabalhados os números, pois a professora perguntava quantos pinos haviam sido derrubados e quantos restaram em pé. Também trabalharam as cores, pois várias vezes a professora perguntou quais as cores dos pinos que estavam em pé, ou que estavam caídos.



Foto 15 – Mini-horta
Foto: Fabiana Gomes de Luna



Foto 16 – Banda musical
Foto: Fabiana Gomes de Luna



Foto 17 – Brincando com o jogo construtor.
Foto: Fabiana Gomes de Luna



Foto 18 – Brincando com o boliche
Foto: Fabiana Gomes de Luna

Também foram trabalhados aspectos de cidadania, o respeito aos colegas e regras, a socialização de todos, a competitividade, a superação, as diversas tentativas de derrubar mais pinos, memorização, no sentido de lembrar que da vez anterior acertei menos ou mais, todos esses aspectos cognitivos foram trabalhados sem que as crianças percebessem.

O jogo de boliche foi mais produtivo que muitas atividades realizadas, muitas vezes sem sistematização, apenas feitas em papel para provar que as crianças estavam aprendendo o que de fato nem sempre era real.

Na outra sala observamos o mesmo, no sentido que a professora estava relacionando os instrumentos musicais com a aparição dos mesmos em desenhos animados, algo que é do cotidiano das crianças, sem contar que antes de entrar

na sala de aula foi trabalhado o tema “música”, muitas crianças deixaram a timidez para cantar para os colegas.

Esse dia foi extremamente interessante e produtivo no que diz respeito ao desenvolvimento integral das crianças. Percebemos que existe a necessidade desse tipo de atividade nas creches, com novas possibilidades, com criatividade, sistematização e antes de tudo planejamento.

Segundo Ostetto (2014), a sensibilização do movimento e do olhar do professor podem dar espaço as crianças a ampliarem as suas capacidades e expressividade, neste sentido dando liberdade ao processo de criação.

Nas creches 2, 4 e 5, as atividades eram mecânicas e tradicionais, tinham como foco a colagem e recorte de papel e/ou emborrachados (fotos 19, 20, 21 e 22).



Foto 19 – Atividade de colagem
Foto: Fabiana Gomes de Luna



Foto 20 – Atividade de colagem
Foto: Fabiana Gomes de Luna



Foto 21 – Atividade de colagem
Foto: Fabiana Gomes de Luna



Foto 22 – Atividade de colagem
Foto: Fabiana Gomes de Luna

Na creche 2, percebemos que as atividades da creche em sua maioria eram: colagem, cobrir pontinhos, desenhar e pintar. Segundo as professoras este tipo de atividade trabalha a coordenação motora da criança.

Observamos que as atividades já vinham prontas, ou seja, apenas para as crianças colarem os pedaços de papéis ou emborrachados em cima de uma folha, tudo muito mecânico e sem nenhum grau de dificuldade para a idade deles.

Não conseguimos entender porque estas atividades não eram construídas no sentido de as crianças cortarem os emborrachados para depois colarem, de forma que eles vejam significado na tarefa de construir, ao mesmo tempo que estão trabalhando as suas habilidades como também a coordenação motora.

A título de sugestão: poderiam colocar todas as folhas de emborrachados juntas e em seguida as professoras poderiam pedir que tais crianças pegassem a azul, outra a rosa, neste sentido trabalhando as cores de forma divertida.

Outro ponto a ser trabalhado seria dividirem os emborrachados cortados com os colegas, quem estivesse com o azul dividisse um pouquinho com quem tinha o rosa, verde, vermelho. Consequentemente, eles estariam trabalhando assim a socialização das crianças, mostrando a eles a vida em comunidade.

Diversas habilidades podem ser trabalhadas com material simples, basta apenas planejar uma aula dinâmica e que as crianças participem de fato, pois da forma que estamos observando eles são apenas coadjuvantes.

Na creche 4, ao nos referirmos sobre as atividades, as professoras seguiam as aulas sugeridas pela supervisora, mas percebi que tudo era muito igual e mecânico, as duas salas tanto o Infantil IV e o Infantil V faziam as mesmas atividades, e isso não apenas nessa creche mas em outras observadas as atividades eram todas iguais, e sempre a “hora da atividade” estava separada da “hora de brincar” e da “hora do lanche” para que as crianças ficassem acostumadas com essa rotina mecânica e não misturassem os horários.

Neste sentido percebemos mais uma vez que o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças não estavam integrados, eram fragmentados e, muitas vezes, sem sentido, a exemplo das brincadeiras, onde as crianças brincavam sozinhas sem nenhum propósito educativo e nem sistematização, as professoras estavam apenas esperando chegar a hora do banho.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), educar tem um sentido amplo e não está preso apenas a tarefas, exercícios, toda a formação da criança é integrada e é assim que deve ser a Educação Infantil, de forma integrada para que possa contribuir na formação das crianças:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Na creche 5, percebemos que as professoras em sua maioria tinham práticas “tradicionais” que estavam ligados pelas atividades de cópia do quadro e repetição de sons. Como se o processo de desenvolvimento da linguagem fosse o principal objetivo da creche.

Neste sentido Faria e Kuhnen (2014), tomando por base o pensamento de Vygotsky, nos afirmam o quanto é importante a decodificação dos signos, mas não de forma solta, e puramente mecânica:

[...] a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. [...] o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa: ao invés disso, esse domínio é o culminar na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VYGOTSKY apud. FARIA; KUHNEN, 2014. p. 99).

Percebemos que nesta creche mesmo existindo 3 salas de aula do Infantil V, as atividades eram muito diferentes em cada sala, enquanto uma pedia para as crianças pintarem e recortarem papeis, a outra estava ensinando as sílabas e a copiar do quadro. Acreditamos que se a faixa etária era a mesma, as atividades deveriam ser integradas no sentido de as professoras elaborarem juntas as atividades.

Ao analisarmos as atividades observamos que o lúdico, tão importante para a Educação Infantil, era pouco utilizado, o faz-de-conta também não foi presenciado, pois as crianças brincavam pouco tempo sozinhas, e sempre estavam nas salas. O espaço físico da creche/escola não permitia atividades que envolviam brincadeira onde o espaço físico fosse necessário.

Sobre isso, Rosa e Lopes (2014) afirmam:

O faz de conta é outra forma bem particular de reconhecer a criança e seus interesses. Em tal situação, ela é levada a agir num mundo imaginário onde o mais importante é definido pelo significado estabelecido pela brincadeira e não pelos elementos reais [...]. (ROSA; LOPES, 2014, p. 63).

Nesta idade as atividades deveriam ser elaboradas a partir do uso de jogos, brincadeiras com regras, o uso do alfabeto móvel também seria de grande importância no sentido das crianças se familiarizarem com as letras. Percebemos que as professoras sentiam uma necessidade imensa de fazer com que as crianças aprendessem a ler e escrever.

b) “Hora das brincadeiras”

As creches em geral não possuíam brinquedos, os poucos que observamos estavam velhos e desgastados. Conversando com a diretora da creche 2 sobre os brinquedos ficamos sabendo que os poucos que ali existia foram doados pela comunidade, através de campanhas realizadas pelas diretoras e professoras das creches, a exemplo do dia das crianças, onde algumas instituições doaram brinquedos para as crianças.

Fato este que também não garante que os brinquedos fiquem na escola, pois são doações realizadas individualmente para cada uma das crianças, que por sua vez levam o brinquedo para casa e não trazem mais para a creche.

Outro ponto importante a relatar é que os poucos brinquedos vistos nas creches são guardados em uma altura que as crianças não possam pegar, quando perguntamos a diretora porque os brinquedos ficavam guardados naquele local, ela respondeu que se deixar ao alcance das crianças elas quebram os brinquedos, e assim a creche vai ficar sem os poucos brinquedos que lá existe.

Percebemos que as crianças não tinham brinquedos nas salas, como: emborrachados, alfabeto móvel, legos; como também nos espaços externos: balanços, escorregos, bolas. Mas como afirma Kramer (1999):

As crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, discos, panos, cartazes, e também espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura, a arte e a ciência, de que com frequência as crianças pequenas são alijadas: mesmo nas grandes cidades, a maior parte dos locais está longe de contemplar as necessidades das crianças de 0 a 6 anos (KRAMER, 1999, p. 3).

Segundo os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil, faz-se necessário a elaboração de espaços que permitam o desenvolvimento da criança em seus aspectos mais amplos:

Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança-criança-adulto e deles o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, "brincável", explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2006, p. 8).

Em relação aos espaços destinados as brincadeiras observamos que as creches não possuem um espaço amplo para que eles brinquem de forma livre.

Apenas na Creche 4 possuía um espaço amplo, onde as crianças correm e brincam na terra, geralmente estas brincadeiras são apenas observadas pelas professoras que reclamam caso as crianças comecem a brigar ou corram o risco de se machucarem. Um fato que nos chamou atenção é que as brincadeiras são criadas por cada criança, não existe uma sistematização ou uma brincadeira coletiva onde a professora coordene as brincadeiras de forma significativa.

Apesar de ter uma grande quantidade de espaço e a melhor estrutura física dentre as creches visitadas, percebemos que este espaço é mal aproveitado, não existe brincadeiras de roda, nem brincadeiras envolvendo equilíbrio, motricidade, com o espaço disponível é possível ser criado circuito para as crianças trabalharem diversas habilidades, mas o espaço externo é mal utilizado, é usado apenas para que as crianças corram e se cansem, como um passatempo.

Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc. (BRASIL, 1998, p. 69).

Nas creches 1, 2, 3 e 5 observamos que em geral os espaços para brincadeiras são reduzidos, e mesmo nas instituições que existem espaço físico, as brincadeiras são aleatórias. Estas brincadeiras aconteciam entre as atividades e o banho, ou seja, eram apenas um momento em que as crianças correm sozinhas apenas esperando a “hora do banho” não existindo uma sistematização nem um tempo dedicado para essa finalidade. Conseqüentemente, as professoras apenas observamos as crianças brincarem para não se machucarem ou brigarem entre si.

As creches em sua maioria não dispunham de espaço para as crianças brincarem ao ar livre, ou correrem. O espaço era muito reduzido, neste sentido não foram observadas brincadeiras de pega, de equilíbrio e tantas outras que deveriam ser realizadas para o desenvolvimento da coordenação motora das crianças.

Em todas as creches os brinquedos eram poucos e sucateados, sendo assim, as creches não dispunham de brinquedos, apenas os já citados.

Outro ponto a ser citado diz respeito à ausência de brinquedos na área externa como: escorrego, balanço e emborrachados. Neste sentido, mesmo que as crianças brinquem nos espaços existentes são apenas brincadeiras de correr, e pega, brincadeiras essas que eles mesmos criam entre si.

Percebemos ainda que no horário da tarde, após as crianças acordarem, geralmente elas ficavam assistindo desenhos, entre eles: “Patati e Patatá”, “Peppa Pig” a “Galinha Pintadinha”.

c) “Hora da alimentação”

Observamos que em todas as creches a alimentação é de boa qualidade e existe uma preocupação por parte dos profissionais para que as crianças se alimentem bem. Esse cuidado é muito importante, pois sabemos que muitas crianças se alimentam apenas na creche, não tendo alimentação em casa por

diversos fatores, entre elas as condições financeiras da família ou até mesmo a falta de preocupação por parte do responsável com a alimentação das crianças.

O ponto negativo observado ao tratarmos da alimentação nas creches é que as crianças pequenas não se alimentam sozinhas e até mesmo os maiores quando estão demorando são ajudadas pelas auxiliares para que não se atrase a rotina da creche, ou seja, liberar o espaço para a próxima turma vir lanche/almoçar ou ainda porque querem colocar as crianças para dormir o mais rápido possível.

Nesse sentido, observamos que a “hora da alimentação” é um momento de cuidado, e não de educação, mas que poderia existir uma dualidade onde a criança se alimentasse sozinha trabalhando assim a coordenação motora como também a autonomia, as professoras poderiam conversar com as crianças sobre os alimentos desenvolvendo assim a linguagem, mas não apenas isso, poderia surgir perguntas por parte das crianças ampliando assim o conhecimento.

d) “Hora do banho”

Nas creches 1, 2, 3 e 4 os banheiros são adaptados para atender as necessidades das crianças. Na creche 1 possui banheiros dentro da sala de aula. Na creche 2 as crianças tomam banho na parte externa onde funciona a lavanderia, neste local tem uma caixa d’água no chão, segundo a diretora é comum faltar água naquela região. Na creche 4 o banheiro vários chuveiros, onde é possível banhar várias crianças de uma vez.

Ainda em relação aos banheiros, na creche, 5 pois nesta instituição os banheiros não são adaptados.

Neste sentido percebemos que a creche não atende ao que os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil:

Nos banheiros, a autonomia das crianças vai estar relacionada à adaptação dos equipamentos às suas proporções e alcance; reservar espacial atenção com a prevenção de acidentes, utilizando pisos antiderrapantes, principalmente próximo às áreas do chuveiro e cantos arredondados nos equipamentos (PBIEEI, 2006, p. 30).

Percebemos que durante as atividades poderia existir brincadeiras, pois estamos ensinando a crianças e o lúdico é fundamental para o desenvolvimento da mesma.

No banho e durante o lanche as auxiliares e/ou professoras podem conversar com as crianças, interagindo, pedindo que elas mesmas lavem os pés, as mãos, conversando sobre as partes do corpo; durante o momento da alimentação a abordagem pode se dar em torno da comida, da alimentação, a importância de se alimentar, de comer alimentos saudáveis, trabalhando, assim, diversos temas a partir de um momento, percebendo a possibilidade de cuidar e educar ao mesmo tempo.

Segundo Rosa e Lopes (2014):

Geralmente, entende-se a 'hora da atividade' como o momento unicamente pedagógico e justamente aquele que deve ser planejado. Contrapondo-se a essa visão, percebe-se como caráter pedagógico tudo o que envolve o cotidiano na educação infantil e não apenas as atividades coordenadas e dirigidas pelo educador ('atividade pedagógicas'), pois [...] 'não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados é que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos' (ROSA; LOPES, 2014, p. 59).

Percebemos que a rotina da creche é muito intensa e, muitas vezes, não existia "tempo" para interação entre as professoras, auxiliares de salas e as crianças. Na "hora do banho" e na "hora do almoço" as crianças são banhadas e alimentadas de forma mecânica, como se aquelas crianças não fossem as mesmas que estavam nas salas de aulas, aprendendo, conversando, contando histórias, interagindo com o ambiente, como se elas tivessem se tornado objetos que precisam ser lavados e alimentados.

5.4 ANÁLISES DAS ATIVIDADES REALIZADAS E A OBSERVAÇÃO DO CURRÍCULO EM AÇÃO

Analisando as atividades realizadas e a observação do currículo em ação nas creches, percebemos que a rotina de todas as creches citadas era bastante parecida, por conta do processo diário de funcionamento. Nas creches observadas, quando a criança chega, no primeiro momento em geral, as

professoras seguem uma mesma rotina na qual a aula é iniciada com uma oração, depois uma história e em seguida uma atividade.

Em geral observamos que as atividades e a rotina da creche eram momentos marcados por divisão entre o educar e o cuidar. Porém segundo Kramer (2005), todo o processo de aprendizagem e cuidado das crianças deve estar integrados, pois as crianças desta forma irão associar os momentos de aprendizagem com o momento do cuidado sem fazer a separação dos mesmos.

Ao perguntarmos as diretoras e professoras como eram realizadas a avaliação do desenvolvimento das crianças elas informaram que se dava através de avaliação contínua, a partir das atividades de pintura, colagem, pontilhados, realizadas semanalmente com as crianças, esses aspectos se repetiam nas creches 1, 3, 4 e 5.

Obtivemos uma resposta diferente na creche 2, na qual fomos informadas que a avaliação do desenvolvimento era realizada através de uma ficha aonde a professora marcava as opções, domina (D) e não domina (ND). Durante todas as nossas visitas a essa creche não observamos, em momento algum, a presença dessa ficha, mesmo muitas vezes a professora saindo antes de mim.

Percebemos que a parte do cuidar está dissociada do educar, pois em todas as creches observadas quem fica responsável pela “hora do banho” apenas dá banho, ou seja, este momento está desconectado com o aprendizado.

Não existe um tipo de conversa com a criança, é um banho rápido, onde a criança não pode mexer em nada; a alimentação também é algo muito mecânica, onde tem um tempo determinado para terminar e ir para a sala, palavras do tipo são usadas: comam logo! Fique em silêncio!

Percebemos que o cuidado com as crianças muitas vezes é de forma aligeirada, Tiriba (2005), ao escrever sobre o cuidar, afirma que quem cuida precisa estar dedicado ao seu papel, no intuito de ser sensível e atender ao que a criança precisa, sendo assim:

[...] O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega (TIRIBA, 2005, p. 82).

Neste sentido observamos que a relação cuidar e educar são separadas, a começar pelos papéis dos profissionais, onde a professora apenas educa na sala de aula, e a auxiliar de sala é a responsável pelo banho, alimentação e colocar as crianças para dormir. No entanto, entendemos que as instituições de Educação Infantil precisam organizar suas propostas pedagógicas de maneira a assegurar “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”, como está previsto no inciso I do artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 5/2009.

Acreditamos que essa divisão de tarefas colabora de forma significativa para essa separação entre o cuidar x educar, como se um não pudesse estar inserido no outro, existindo, assim, uma separação da hora de brincar e aprender, quando na verdade um complementa o outro e devem andar juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa fizemos um passeio pela história, este teve como foco a Educação Infantil. No capítulo 1, fizemos um panorama de todo o trabalho, apresentando os temas abordados. No capítulo 2 deste trabalho, abordamos sobre a família e a criança, como essa criança era vista pelos adultos e a sociedade no século XIX, e como se deu os primeiros indícios de educação. Percorremos a história da Educação Infantil ao longo do tempo, percebendo os seus avanços e que esses, muitas vezes, ocorreram de forma lenta, mas muito significativa fazendo toda a diferença ao longo do tempo, os quais refletem na nossa realidade.

No capítulo 3, discutimos sobre currículo apresentando a história do currículo e a discussão sobre currículo para a Educação Infantil.

No capítulo 4, apresentamos o percurso metodológico explicado como se deu a nossa pesquisa e como foi realizada, enfatizando a importância da pesquisa de campo, como também de um planejamento prévio de todas as etapas para que assim o trabalho transcorresse da melhor forma possível e atingisse os objetivos almejados.

No capítulo 5, fizemos as análises das 5 (cinco) creches observadas, nas quais fizemos uma caracterização minuciosa, iniciando da estrutura física, perpassando por toda a rotina da creche, as quais analisamos desde a estrutura física, ao planejamento, metodologias e como foco principal no currículo em ação que estavam sendo desenvolvido em cada creche.

Analisando a infraestrutura das creches visitadas, percebemos ao longo da pesquisa que as creches observadas em geral não tinham boa estrutura, em sua grande maioria eram casas adaptadas que não atendiam as reais necessidades das crianças.

Em relação a estrutura física, deixavam muito a desejar, ou seja, não possuíam espaço para as crianças brincarem e quando possuíam não eram aproveitados adequadamente.

Também não apresentavam locais adequados para as crianças dormirem, neste sentido os espaços eram adaptados e os colchões eram colocados na própria sala de aula.

Levando em conta o exposto, percebemos que em algumas creches a relação cuidar e educar estavam dissociadas, porém em outras creches essa relação estava efetivamente conectada.

Ao analisarmos o currículo em ação percebemos que existe uma separação marcada na rotina, onde está organizada em momentos da seguinte maneira: “hora do lanche”, “hora da atividade”, “hora do banho”, “hora de dormir”, “hora de brincar”. Esses recortes que são realizados durante a rotina das creches são os maiores responsáveis pelas quebras e divisões entre o cuidar e o educar, nós vamos mais longe ao nos referirmos que a divisão do trabalho na creche, onde as professoras acabam ficando responsáveis pelo educar e as auxiliares de sala responsáveis pelo cuidar, contribui com essa dissociação.

Ao observarmos o currículo em ação, elemento foco da nossa pesquisa, percebemos que este não atende os documentos norteadores voltados para a Educação Infantil, isso fica explícito ao percebemos que o cuidar e o educar são separados dentro da rotina das creches. Quanto à finalidade da Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança, junto a esses aspectos registramos aqui a preocupação das professoras e auxiliares de sala em cumprir de forma rígida os horários, ou seja, o tempo cronológico de cada atividade. Percebemos que nem todos os dias esse tempo é suficiente, o que gera uma ansiedade em alguns dias e ociosidade por parte das crianças em outros dias. Acrescentamos, ainda, que esse tempo cronológico poderia ser minimamente atrasado ou adiantado, dependendo do dia e/ou da atividade, sem nenhum prejuízo para a rotina da creche.

Com relação à brinquedos externos, nenhuma das creches apresentou brinquedos dessa natureza, ou seja, é preciso que o município invista mais em infraestrutura, tanto na parte de aquisição de brinquedos internos e externos, para as creches que possuam espaços para a colocação destes brinquedos.

Os pontos positivos observados em algumas creches dizem respeito a formação das professoras, pois possuem formação em Pedagogia. No que diz respeito as atividades e avaliações, apresentou-se um quadro onde, algumas creches não apresentaram atividades significativas, outras conseguiram relacionar a atividade com os aspectos cognitivos e motores das crianças.

E por fim, percebemos que nas creches em sua maioria ainda apresentam resquícios do assistencialismo, nessa conjuntura o mais importante é alimentar e cuidar da higiene pessoal das crianças, observamos que nesses aspectos as creches apresentam um desempenho satisfatório. Mas ao articular os momentos de cuidar x educar, percebemos que esses aspectos são insatisfatórios, pois a parte educacional é separada do cuidar, e ao longo dessa pesquisa explicitamos aspectos e a importância de cuidar e educar de forma integrada, sem divisão dos momentos, onde o currículo em ação trabalhe a articulação da rotina como um todo e não como partes, ou momentos separados.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 04/2000**. Diretrizes operacionais para a educação infantil. Brasília: CNE, 2000.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 2.

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

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: CNE, 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 jan. 2011.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógicas**. São Paulo: Scipione, 2008.

FARIA, Dayane Aline; KUHNEN, Simone de Castro. A linguagem escrita na educação infantil. In: OSTETTO, Luciana E. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2014, p. 95-106.

GIL, Carlos Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KRAMER, Sônia. **Pesquisando infância e educação**: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996. p. 13- 38.

_____. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação Infantil. São Paulo: Ática, 1999

_____. (Org.). Formação de profissionais de educação infantil no Estado do Rio de Janeiro. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

_____. (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. História da educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jul/Ago, nº 14 Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000, p.5-18.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Sociologia da infância e educação infantil. Algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. In: **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 31-36, jul/dez, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Os primeiros passos na construção das idéias e práticas de educação infantil. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo. Cortez, 2005. p. 57-70.

_____. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. p.1-14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 5 mar. 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 5 ed. São Paulo. Papirus, 2014.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: **Revista Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1605/900>. Acesso em: 5 mar. 2015.

ROSA, Cristina Dias; LOPES, Elisandra Silva. Aventuras de viver, conviver e aprender com as crianças. In: OSTETTO, Luciana E. **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2014, p. 49-68.

SOARES, N.; TOMAS, C. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...os intricados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.) **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Ed. ASA, 2003. p. 135-163.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender s discursos e as práticas. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 66-86.

ZANINI, Juliana Quint dos Santos; LEITE, Rachel Winz. Sobre afetividade e construção de vínculos na educação infantil. In: OSTETTO, Luciana E. **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2014, p. 69-93.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS

PROJETO PROBEX/2014: “Proposta curricular para a educação infantil: a pré-escola em questão”

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

1. Identificação da Instituição:

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Nome do(a) gestor(a): _____

Tipo da Instituição: () municipal () estadual () conveniada () comunitária

2. Dependências da Instituição: (especifique a quantidade)

Sala de Direção		Sala de Vice direção	
Sala de Coordenação		Secretaria	
Sala de aula		Sala de repouso	
Sala de reuniões		Sala de professores	
Biblioteca		Brinquedoteca	
Sala de leitura		Sala de vídeo	
Sala de Informática		Parquinho	
Pátio coberto		Pátio descoberto	
Solário		Sala de AEE	
Cozinha		Refeitório	
Lactário		Banheiros para crianças	
Banheiros para adultos		Sala para serviço médico	
Sala para atendimento odontológico		Sala para serviço psicológico	
Outros. Especificar:			

3. Equipamentos de uso didático-pedagógico existentes na escola: (especifique a quantidade)

TV		Aparelho de DVD	
Microsystem/aparelho de som		Computador	
Projektor Multimídia/data-show		Retroprojektor	
Outros. Especificar:			

4. Recursos materiais utilizados na instituição:

5. Atendimento prestado à criança (quantidade de turmas, quantidade de crianças atendidas por turma, turno e faixa etária):

Turma	Turno	Faixa etária	Nº de crianças
Total de crianças matriculadas na instituição:			

6. Profissionais que atuam na instituição: (nome, formação e tempo de atuação na Educação Infantil)

A) Profissionais da administração da instituição (diretor/a, vice diretor/a, coordenador/a, secretário/a, auxiliar de secretaria):



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS**

PROJETO PROBEX/2014: “Proposta curricular para a educação infantil: a pré-escola em questão”

QUESTIONÁRIO PARA A GESTORA

1. A instituição realiza algum tipo de diagnóstico sobre a realidade do educando e sobre as características socioeconômicas e culturais da comunidade escolar? Comente sobre isso:

2. Descreva o perfil:
- Do corpo docente:

Do corpo discente:

3. A instituição tem um projeto político pedagógico? Como foi elaborado ? Por quem?

4. A instituição tem uma proposta curricular para o trabalho com as crianças?

5. Como é realizado o planejamento na instituição?

6. A instituição realiza avaliação do desenvolvimento das crianças? Qual a sistemática adotada para esta avaliação na instituição?

7. Na Instituição há algum programa de formação continuada? Comente um pouco sobre esta formação:

8. Outras observações que não estão contempladas neste instrumento:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS**

**PROJETO PROBEX/2014: “Proposta curricular para a
educação infantil: a pré-escola em questão”**

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

1. Dependências da Instituição: (ver quantidade, espaço, ambientação, ventilação, janelas, limpeza, arrumação, dentre outros aspectos que lhes chamar a atenção):

2. Mobiliário (tipos e condições de uso)

- cadeiras
- mesas
- prateleiras
- estantes
- armários
- berços
- colchões

3. Materiais (quantidade e adequação dos materiais)

- didáticos
- brinquedos
- higiene

4. Locais para atividades fora da sala de aula

- observar se existem, condições de uso e as atividades que são realizadas com as crianças.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS**

**PROJETO PROBEX/2014: “Proposta curricular para a educação infantil: a
pré-escola em questão”**

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA TURMA

1. Anotar sobre a quantidade de profissionais envolvidos com a turma e a quantidade de crianças que estavam presentes no dia/horário da visita:

2. Observar e anotar sobre o cotidiano da turma a partir dos seguintes pontos:
 - relação cuidar e educar
 - atividades de construção do conhecimento
 - brincar
 - higiene
 - alimentação
 - repouso e/ou sono
 - interações crianças-crianças
 - interações adultos-crianças.