

EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E SABERES DOCENTES: PERCURSOS DE UMA PESQUISA-AÇÃO

Elaine Luciana Silva Sobral¹

Denise Maria de Carvalho Lopes²

RESUMO: Apresentamos os processos, percursos e achados de uma pesquisa-ação que teve como objetivos: investigar saberes docentes necessários ao desenvolvimento de uma proposta curricular numa instituição pública de educação infantil e contribuir para a (re) significação, por parte de professores, de saberes necessários à construção de uma proposta curricular para a educação infantil. Com a participação de 19 sujeitos desenvolvemos observações não-participantes; entrevistas semi-estruturadas (individuais e coletivas); análise de documentos e seminários de estudos reflexivos. Analisamos duas categorias: 1) Saberes docentes relativos às concepções de currículo/proposta curricular e 2) Saberes docentes relativos às especificidades da educação infantil. Percebemos avanços no que se refere à (re)significação de tais saberes por parte dos sujeitos, configurando rupturas importantes com suas concepções iniciais. Apontamos para a necessidade de um trabalho de formação permanente, no contexto da instituição, de modo a propiciar o diálogo entre as práticas pedagógicas e as propostas curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil, Proposta curricular, Saberes docentes, Pesquisa-ação.

CHILDHOOD EDUCATION, CURRICULUM AND TEACHERS' KNOWLEDGE: TRAJECTORIES OF A PROCESS OF ACTION RESEARCH

ABSTRACT: We present the processes, trajectories and findings of a piece of action-research which aimed at investigating the kinds of teaching knowledge necessary for the development of a curriculum proposal at a public institution of childhood education and at making a contribution to the re-signification, from the part of teachers, of the necessary skills for the construction of a curricular proposal for childhood education. With the participation of 19 subjects, we used non-participant observations, semi-structured interviews (individual and collective); documental analysis and seminars for reflexive studies. We investigated two categories: 1) Teachers' knowledge related to conceptions of curriculum/curriculum proposal and 2) Teachers' knowledge related to the specificities of childhood education. We noticed advances in relation to the process of re-signification of those kinds of knowledge from the part of the subjects, which represented important disruptions in their initial conceptions. We highlight the need for a continuous training process, in the context of the institution, in order to enable the dialogue between pedagogical practices and curriculum proposals.

KEYWORDS: Childhood education, Curriculum proposal, Teachers' skills/knowledge, Action research.

¹ PPGED/UFRN.

² DEPED/PPGED/UFRN.

INTRODUÇÃO

As teorizações contemporâneas no campo da educação infantil, bem como o discurso legal e os textos oficiais vigentes em nosso país apontam para a necessidade de sistematização de propostas curriculares nas instituições, construídas e efetivadas pelos sujeitos que nelas atuam como fator de garantia de um atendimento de qualidade.

Nesta perspectiva, apresentamos neste artigo os processos, percursos e achados de uma pesquisa-ação³ que buscou a investigação e (re) significação de saberes docentes necessários ao desenvolvimento de uma proposta curricular para educação infantil.

Trataremos inicialmente dos contextos históricos que marcam a educação infantil no nosso país e dos fundamentos teóricos que foram justificando e embasando a pesquisa desenvolvida. Em seguida descreveremos de forma breve as nossas escolhas metodológicas – tipo de pesquisa, procedimentos utilizados e percursos vivenciados. Por fim, apresentaremos a análise dos saberes docentes identificados e (re)significados no decorrer da pesquisa-ação desenvolvida.

CONTEXTOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A educação infantil brasileira alcançou, nas duas últimas décadas, inquestionáveis avanços no plano legal. Podemos dizer que a criança brasileira passou a ser considerada como cidadã-sujeito de direitos, dentre estes, à educação, a partir da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9.394/96 que consolida a inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educativos.

Situamos que ao lado desta trajetória legal no Brasil, a importância da elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares para as instituições de educação infantil torna-se foco de discussões e estudos a partir dos anos de 1970 e se intensifica nos anos de 1990.

A tematização de propostas curriculares ou pedagógicas para a educação da criança encontra-se em diversos estudos nos anos de 1990 realizados por renomados teóricos da área Kishimoto (apud BRASIL, 1996a) Oliveira (apud BRASIL, 1996a), Machado (apud BRASIL, 1996a), Mello (apud BRASIL, 1996a) e Kramer (apud BRASIL, 1996a) acerca da conceitualização e funções de um currículo para a educação de crianças em creches e pré-escolas. Parte importante desses estudos encontra-se sintetizada no documento publicado pelo MEC em 1996, intitulado “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil” (BRASIL, 1996a).

A partir desses estudos, é possível perceber que não há uma definição quanto à terminologia empregada para designar o objeto a que se referem: currículo, proposta e/ou modelo curricular, proposta pedagógica, programa ou projeto pedagógico. Esses termos são comumente utilizados, tanto nos textos teóricos, quanto nos documentos oficiais/legais, ora com sentidos semelhantes, ora com sentidos diferenciados, embora apenas em termos de abrangência ou continência dos elementos relativos à prática educativa.

Outros documentos oficiais⁴ vêm sendo publicados e distribuídos para orientar o

³ Pesquisa desenvolvida durante o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte no período de março de 2006 à março de 2008.

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), Política Nacional de Educação Infantil (2005) e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006).

funcionamento das creches e pré-escolas e inserir a discussão sobre as especificidades de um currículo para a educação infantil. Situando esses processos de elaboração, implementação e avaliação de propostas curriculares como definidores de qualidade na educação de crianças pequenas.

Neste estudo, compreendemos a educação infantil como o conjunto de processos/práticas históricas e sócio-culturais destinados às crianças e que circunscrevem, em cada espaço e tempo, as condições objetivas mediante as quais as crianças têm oportunidades de aprenderem e se desenvolverem enquanto pessoas/sujeitos sociais.

A partir de avanços no conhecimento científico acerca do desenvolvimento humano e, especificamente, da criança, tornou-se possível conceber a criança não mais como ser não diferenciado do adulto ou não mais como um **vir a ser**, mas como sujeito humano em fase de desenvolvimento particularmente intenso determinado por interações – mediadas social e simbolicamente – entre a criança e o meio social através das quais ela vai se apropriando das práticas da cultura e se constituindo, de modo singular, em uma pessoa, com características ao mesmo tempo semelhantes e únicas, que lhe conferem especificidades frente a outras fases da vida.

Essas especificidades são definidas por Zabalza (1998) e precisam ser consideradas plenamente para que se possam garantir as condições necessárias ao desenvolvimento infantil: a vulnerabilidade-dependência da criança em relação ao adulto (física, emocional e intelectual); a capacidade de aprender, se desenvolver, desde que em condições sociais de possibilidade; e a globalidade - o aluno da escola infantil é um sujeito não setorizável – seus aspectos físico, afetivo, social e cognitivo se presentificam como um todo integrado em todas as situações.

Partindo desses pressupostos teóricos, acreditamos que pensar um currículo para crianças pequenas, além de envolver o atendimento às suas especificidades e a indissociabilidade entre educação e cuidado, envolve também a discussão atual acerca das teorias do currículo, na qual autores como Moreira (1999), Silva (2006), Moreira e Silva (2005), Ribeiro (2004), Krammer (1999) entre outros defendem a participação de todos os sujeitos da escola na construção e efetivação de uma proposta curricular, que se constitui como processo, ação, prática e não apenas como produto, documento.

Por conseguinte, concordamos com Sacristán (1999, p. 72) quando se preocupa com a caracterização técnica dos currículos e a sua elaboração prévia por especialistas como “fatores de desprofissionalização do professorado”. Nessa perspectiva, a participação ativa nos processos de elaboração e desenvolvimento de um currículo para educação infantil pode converter-se em fator de profissionalização docente, o que envolve, entre outros determinantes, a elaboração de saberes específicos para que os professores atuem como partícipes efetivos dos debates legal, teórico e prático que sustentam a implementação e atualização de propostas pedagógicas.

Compreendemos, por outro lado, que a elaboração de saberes é sempre resultante de processos mediados em interações sociais e como significações (VYGOTSKY, 1997). Assim, o saber é uma relação, não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo - relação com o saber, consigo mesmo, com a linguagem e com os outros (CHARLOT, 2000). Segundo Tardif (2002, p. 11) “o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber **deles** e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc”. (Grifo do autor).

Desta forma, entendemos que para elaborar – e, sobretudo, vivenciar – uma proposta curricular em que os professores atuem como sujeitos, não apenas como meros observadores

e/ou executores passivos, lhes é requerido saberes próprios sem os quais eles não têm condições de, verdadeiramente, participar ativamente da construção e materialização de uma proposta.

O DESENVOLVIMENTO DE UMA PESQUISA - AÇÃO

Tivemos como questão orientadora de nossa pesquisa: quais saberes são necessários aos professores no desenvolvimento de uma proposta curricular para a educação infantil? E definimos como objetivos:

- Investigar saberes docentes necessários ao desenvolvimento de uma proposta curricular numa Instituição Pública de Educação Infantil;
- Contribuir para a (re) significação, por parte de professores, de saberes necessários à construção de uma proposta curricular para a educação infantil.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa-ação que visa à transformação, é participativa, caminhando para processos formativos (FRANCO, 2004) e tem como característica principal a inserção-ação da pesquisadora na situação pesquisada, na perspectiva de reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência vivida pelos sujeitos nesse contexto.

A pesquisa foi desenvolvida numa instituição da rede pública municipal de Ceará – Mirim que atende crianças de 4 e 5 anos, com a participação de 19 sujeitos, os quais apresentamos um perfil no quadro 1 em anexo.

Desenvolvemos um percurso metodológico marcado por negociações e decisões coletivas, que foi possibilitando um processo de formação e socialização de saberes no coletivo. Para tanto, definimos como procedimentos da pesquisa: observações não-participantes nas reuniões pedagógicas e nas atividades de sala de aula; entrevistas semi-estruturadas com professores e supervisoras (individuais e coletivas); análise de documentos escolares e a observação participante nos seminários de estudo reflexivos.

Considerando que a dinâmica de uma pesquisa-ação é concebida como um processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação, através de espirais cíclicas

(FRANCO, 2004), também chamadas de **abordagem em espiral** (BARBIER, 2004). Situamos os seminários de estudo reflexivos como procedimento preponderante para a (re) significação das espirais cíclicas, ou seja, para o processo de (re) elaboração de saberes. Tendo em vista que esse termo **espirais** traz figurativamente a volta ao mesmo ponto sempre com um nível maior de conceitualização e reflexão.

Além dos seminários, as entrevistas coletivas também se destacaram no nosso percurso, por propiciarem momentos coletivos de discussões acerca das temáticas abordadas. Kramer (2003, p. 66) define os objetivos da entrevista coletiva como estratégia metodológica, dentre eles citamos: “identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos (a respeito do que não há concordância); e provocar o debate entre os participantes”. Apesar de as entrevistas coletivas terem sido realizadas com objetivos de diagnosticar conhecimentos, esclarecer questões da prática, analisar documentos e levantar questões a serem estudadas nos seminários, podemos afirmar que se constituíram também como importante estratégia de formação e socialização de saberes no coletivo.

Mesmo considerando a flexibilidade da pesquisa-ação, definimos a partir de (FRANCO, 2004 e BATTINI, 1994) um eixo estruturador da pesquisa que envolve processos pedagógicos intermediários os quais denominamos: a fase exploratória - definição do campo de pesquisa, a fase diagnóstica - construção da dinâmica do coletivo, fase formativo-reflexiva – (re) significação das espirais cíclicas e a fase analítico-avaliativa – socialização e análise dos dados.

No processo de análise dos dados, utilizamos alguns princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2006), pois a organização e categorização dos dados foram resultados de um trabalho minucioso de análise de todo o percurso, considerando as decisões tomadas no coletivo, mas feito a partir de um trabalho solitário de fazer relações teóricas entre as construções iniciais e finais dos sujeitos. A partir destas análises organizamos um quadro síntese destas categorias (ver quadro 2 em anexo).

As categorias e subcategorias foram apontadas no percurso e a partir da triangulação de dados construídos nas análises documentais, nos registros do diário de campo durante as observações não-participantes e nas transcrições das falas nas entrevistas individuais e coletivas e nos seminários de estudo reflexivos. Os saberes ora identificados e (re) significados emergiram no contexto específico do grupo pesquisado, e foram objeto de negociação, necessidades e escolhas junto aos professores / sujeitos / participantes da pesquisa desenvolvida.

SABERES DOCENTES RELATIVOS ÀS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO/PROPOSTA CURRICULAR

No primeiro seminário de estudo reflexivo discutimos questões relativas às concepções de currículo, as pessoas envolvidas na elaboração e efetivação de uma proposta e os seus modos de elaboração. Mediante as discussões neste primeiro seminário, fomos percebendo nas falas e nas ausências de falas a necessidade de realização de entrevistas individuais para apreendermos com mais consistência as concepções acerca do nosso objeto e para garantir uma aproximação maior dos sujeitos pesquisados.

Nessas primeiras interações com o grupo identificamos uma demasiada importância aos conteúdos, visto que, todas as falas faziam associação entre currículo e lista de conteúdos a serem trabalhados (em algumas falas o currículo se define apenas como um conjunto de conteúdos, que precisariam estar previamente definidos de acordo com cada nível escolar das crianças, apenas para serem seguidos – um pretense **caminho** a ser percorrido). Como podemos ilustrar nas seguintes falas:

A grade curricular. (Professor H).

(...) Algo que nos encaminhasse verdadeiramente como deve ser passado esse ensino/aprendizagem pra criança é... Porque às vezes a gente mistura muito 'né'? Então no nível 1, que é que a criança precisa aprender no nível 1, no nível 2 (...) vou ter uma diretriz de onde eu devo, até onde eu devo ir 'né'? Assim: saber realmente o que aquela criança precisa naquela idade, o que ela não precisa, eu creio que seja bem isso assim (...) (Professora G).

Percebemos que no conjunto de idéias dos sujeitos, não se apontavam aspectos relacionados à instabilidade de um currículo/proposta curricular. Estavam tratando nas suas falas de um documento fixo e predeterminado e não de um processo dialógico entre

documento e prática. Como vimos em Pacheco e Morgado (2002, p. 15) que defendem que o currículo deve ser perspectivado como:

Um projecto-de-construção-em-ação, o que implica ter em linha de conta pelo menos quatro aspectos fundamentais: - a decisão curricular jamais está terminada; - a decisão curricular não é linear; - é fundamental conciliar decisões; - a decisão curricular é algo dinâmico que está em permanente movimento.

Sendo assim, no II Seminário de Estudo Reflexivo realizamos a análise coletiva de trechos das entrevistas individuais e o estudo de textos científicos⁵ na busca da construção e (re) construção das **definições de currículo/proposta curricular**.

Após as discussões dos textos, podemos ilustrar algumas rupturas com as idéias iniciais a partir desses registros escritos⁶ pelos sujeitos na tentativa de definir currículo/proposta curricular:

Um instrumento orientador da ação pedagógica e que esta sempre sendo analisado e refletido.

É um instrumento orientador das ações desenvolvidas na escola abrangendo amplos aspectos; flexível para atender a dinâmica social, na qual está inserido.

Observamos rupturas importantes com relação às idéias iniciais dos professores, tanto no que se refere a ampliação do entendimento de currículo, não apenas como programa de conteúdos, mas um conjunto de concepções e ações que permeiam o trabalho pedagógico da escola. Como quanto à instabilidade de um currículo documentado e a relação dialética entre documento e prática, considerando que uma proposta curricular não é só o documento em que se registram princípios teóricos, metas, objetivos, conteúdos, atividades a serem desenvolvidas na escola, mas, além disso, a realização mesma dessas definições no dia-a-dia da instituição.

O currículo se constitui nesse diálogo entre o documento que orienta a prática e a prática que mobiliza a (re) elaboração do documento num processo contínuo de reflexão e ação. Nesta perspectiva, identificamos outra subcategoria de análise – **os saberes docentes relativos aos sujeitos fazedores / executores do currículo/ proposta curricular**.

Percebemos que a idéia de currículo perspectivado como um produto a ser oferecido, algo pronto para ser desenvolvido / aplicado e não como uma proposta que deve ser compreendida, interpretada e transformada no coletivo, pelos professores (PACHECO, 2005), foi sendo reconstruída pelos sujeitos ainda nos primeiros momentos de interação aqui já

⁵ SANTOS, Lucíola Licínio Paixão e PARAÍSO, Marlucy Alves. Dicionário Crítico da educação. Currículo. Revista Presença Pedagógica, v. 2, n. 7, jan/fev. 1996. (5 pp.).

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. Diferentes espaços / tempos da organização curricular. In: ALMEIDA, Maria Doninha de. (org.). Currículo com artefato social. Natal (RN): EDUFRN – Editora da UFRN, 2000. (Coleção Pedagógica; n.2)

⁶ Esses registros foram feitos em papéis, nos quais os sujeitos optaram por não assinar. Proposto no início do III seminário de estudo reflexivo.

brevemente descritos.

A concepção de currículo resultante da separação entre o momento de concepção – responsabilidade dos especialistas -, e o momento de execução – responsabilidade dos professores (**operários curriculares**) -, se esgota no discurso dos professores, ao longo das discussões. Estes passam a refletir, como propõe Oliveira (2004), sobre a necessidade de descobrirem e cuidarem da semente profissional que neles existe, superando a fragmentação do seu saber, de modo a fortalecer suas possibilidades de elaborar uma proposta curricular dentro da escola.

Trechos de falas dos professores denunciavam suas expectativas com relação à pesquisa e a ansiedade por um documento construído por especialistas:

Se cada escola tivesse um documento feito pela secretaria, assim como tem aquele do MEC, 'né'? Só que com a realidade do município. (Professora Q)

Alguma coisa pra gente seguir, pra garantir uma unidade pedagógica. (Professora O)

Em outros trechos⁷, percebemos um posicionamento dos sujeitos com relação à possibilidade de construção curricular no cotidiano da escola, de uma elaboração coletiva envolvendo a comunidade escolar, sem mencionar especialistas externos.

Eu acho que professores, direção, coordenação, todo mundo que trabalha diretamente com elas, com as crianças, até mesmo o pessoal de apoio. (Professora F).

Acho que deve ser elaborada por todos os professores assim: professores, com direção, com o apoio geral. Assim da, com todos que trabalham na escola 'né'? Porque assim, a gente chama só o professor, mas o diretor, o vice-diretor já tem uma opinião, o pedagógico já tem outra opinião, até as meninas da cozinha tem uma opinião 'né'? (Professora G).

Tendo identificado e (re) significado os saberes docentes relativos às definições de currículo/proposta curricular e aos seus sujeitos fazedores/ executores, destacamos também no nosso percurso **os saberes docentes relativos aos elementos constitutivos de um currículo/proposta curricular para educação infantil**.

No III Seminário de Estudo Reflexivo retomamos os trechos das falas nas entrevistas individuais para destacar palavras-chave, termos, expressões que caracterizassem os aspectos constitutivos de uma proposta curricular para a educação infantil e fomos complementando esses achados a partir da leitura e discussão de um artigo científico de nossa autoria. Construímos a síntese de uma possível forma de sistematização/organização dos elementos constitutivos de uma proposta curricular:

⁷ Transcritos das falas nas entrevistas individuais realizadas após o I seminário de estudo reflexivo.

- Função da educação infantil e os seus objetivos;
- História da proposta e da instituição (caracterização histórica, física, material e pessoal);
- Princípios norteadores - concepções de escola/pré- escola/creche, criança/infância, processos de ensino/aprendizagem, professor/educador, formação docente, papel da família e gestão administrativa;
- Princípios didáticos - objetivos, conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes), metodologias, as modalidades organizativas do trabalho pedagógico (atividades permanentes, seqüências didáticas e projetos de trabalho), atividades e organização da rotina (processo de adaptação, brincadeira, organização do tempo/espaço) e avaliação.

No entanto, não estávamos tratando de esboçar um modelo/receita para a elaboração de propostas, mas de perceber os aspectos e elementos chaves para o seu desenvolvimento, considerando que os elementos elencados são pensados cotidianamente, individual ou coletivamente, nas ações de sala de aula, mesmo que os educadores não tenham um documento escrito sistematizado.

Mesmo compreendendo que os saberes docentes - como quaisquer outros - são elaborados, apropriados em mediação, em relação e, portanto, não são imediatos, levam tempo, foi possível perceber, após esses meses de trabalho, indícios de (re) elaboração/(re) significação de saberes no coletivo, mas com repercussões individuais. Consideramos que tais saberes não foram (re)significados de maneira igual para todos e reconhecemos a necessidade de maior aprofundamento e continuidade de reflexões acerca dos estudos sobre currículo e educação infantil.

SABERES DOCENTES RELATIVOS ÀS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir do III seminário, estiveram presentes nas discussões indagações acerca das concepções de educação infantil, criança e infância que foram justificando e amparando os debates sobre a necessidade de currículo para esta etapa, fundamentados em Zabalza (1998), Leite Filho (2001), Tonucci (2005) entre outros, citados nos textos trabalhados ou trazidos para as discussões orais.

Estamos tratando de currículo como práxis, como processo, como ação, como diálogo entre documento e prática, portanto propomos que ele deve ser construído, pensando e estudado processualmente, entendendo que o currículo “se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática (...). É o contexto da prática, ao mesmo tempo, que é contextualizado por ela”. (SACRISTÁN, 2000. p. 16). Sendo assim, para alimentar as discussões e reflexões do grupo e fazer suscitar da análise das práticas, os saberes envolvidos/requeridos na construção curricular realizamos três observações não-participantes⁸ em reuniões bimestrais de planejamento, três numa turma de nível I e três numa turma de nível II.

⁸ As observações nas reuniões para planejamento foram feitas nos dias 20 de outubro de 2006 (planejamento do IV bimestre), 23 de março de 2007 (planejamento do I bimestre) e --- de maio de 2007 (planejamento do II bimestre). E as observações nas salas de aulas foram feitas nos dias 08, 29 e 30 de março de 2007 no turno matutino numa sala do nível II – crianças de 4 anos de idades e no turno vespertino numa sala de nível I – crianças de 4 anos.

No IV Seminário de Estudo Reflexivo apresentamos os relatos de nossas observações e propusemos que os professores se reunissem por nível para registrar as atividades realizadas na rotina de uma semana de aula. A partir de nossas impressões sobre a prática e sobre os registros de atividades feitos pelos professores, organizamos uma entrevista coletiva para análise destes documentos junto ao grupo.

A partir do diálogo entre concepções e práticas possibilitado por essa entrevista e pelos dados construídos até aquele momento, fomos elegendo saberes docentes mais específicos da educação infantil que precisariam ser mais discutidos junto a esse grupo:

(a) as funções da educação infantil e concepção da criança atendida e (b) o espaço da brincadeira na organização da rotina.

Funções da Educação Infantil e Concepção da Criança Atendida

Observamos desde as nossas primeiras inserções no grupo que a educação desenvolvida na escola campo de pesquisa assumia um caráter preparatório, existia uma preocupação legítima da direção, supervisão e professores com a aprendizagem da leitura e da escrita, como pré-requisitos para a aquisição de futuros conhecimentos no ensino fundamental ou para a formação de futuros cidadãos. Nas entrevistas individuais quando questionávamos sobre uma educação infantil de qualidade, obtivemos respostas como:

Uma escola de qualidade tem que atingir o patamar hoje exigido pela sociedade. A questão da alfabetização precisa ser garantida para que o aluno prossiga com sucesso nas séries iniciais. (Supervisora I).

Professor H - Eu acho que porque na Educação Infantil o objetivo maior é esse, é começar a alfabetização, não é? Pra quando o aluno é, desenvolver isso melhor, chegar no ensino fundamental e saber ler e escrever.

Professora O - Que é a base para prepará-los.

Podemos dizer que a pesquisa-ação desenvolvida proporcionou avanços e rupturas importantes no que se refere ao caráter preparatório da educação infantil, no entanto isso não se deu de forma linear e igual, mas a partir de conflitos e diferenças individuais. Percebemos que avançamos no sentido de proporcionar este debate, de levantar tais reflexões, como podemos ver no diálogo abaixo, quando suscitamos na entrevista coletiva final a discussão acerca da função da educação infantil:

Supervisora II - A Educação Infantil não é um fio que vai conduzir, ela tem início e fim em si mesmo, não é isso?

Professora O - Porque a criança tem a própria necessidade hoje, hoje ela necessita de outras coisas.

A partir das discussões coletivas, também pudemos entrever avanços significativos nas formas de conceber as crianças atendidas na educação infantil. No discurso final dos sujeitos, as crianças são vistas como capazes, singulares, globais, cidadãs, mas que precisam de cuidados, de carinho, de atenção e de possibilidades significativas de aprendizagem. Conforme percebemos nas seguintes passagens:

Professora B - Pra pensar no currículo, a gente tem que pensar voltando a velha discussão, a gente... Temos visto que a criança, ela tem o seu diferencial, não é? A criança não é um adulto em miniatura, ela é criança, ela sendo criança tem suas características as suas especificidades.

Professora O – A criança é, antes de mais nada um ser humano. Um ser humano que tem sentimentos, dificuldades, problemas.

Professora D - Além de toda a dificuldade ela é capaz.

Evidenciamos nessas falas a preocupação que os professores e supervisoras passam a ter com relação a um currículo diferenciado, que atenda as necessidades específicas das crianças pequenas.

O Espaço da Brincadeira na Organização da Rotina

No V Seminário de Estudo Reflexivo, estudamos e discutimos o espaço e a importância da brincadeira na educação infantil. Neste seminário, assistimos ao vídeo da TV escola⁹ “A brincadeira como experiência de cultura” e estudamos o artigo de Borba (2006) com o mesmo título¹⁰. A partir destes estudos e reflexões pudemos perceber idéias e planejamentos de práticas docentes que superavam suas concepções iniciais sobre a brincadeira.

A brincadeira é identificada pelos professores sob diferentes formas: a **brincadeira com jogos educativos**, a **brincadeira no parque**, a **brincadeira com massa de modelar ou blocos de montar**, a **brincadeira com outros brinquedos**, a **recreação** e a **brincadeira de roda**. Destes exemplos, eram atividades permanentes na rotina apenas a brincadeira no parque e a recreação semanal, que só são diferentes com relação a sua duração. Kishimoto (2006) faz uma classificação de tipos de brinquedos e brincadeiras: (a) brinquedo educativo (jogo educativo), (b) brincadeiras tradicionais infantis, (c) brincadeiras de faz-de-conta e (d) brincadeiras de construção.

Quando os professores descreviam os momentos de brincadeiras na sala de aula, observamos que eram sempre desenvolvidas em horários ociosos das crianças, não são considerados pelos professores como **momentos de atividades**. O que podemos averiguar nos seguintes trechos:

⁹ Programa (PGM 3) da série O cotidiano na Escola Infantil, apresentada no Salto para o futuro / TV Escola/ SEED / MEC de 20 a 24 de novembro de 2006.

¹⁰ BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: Boletim 23 – O cotidiano na educação infantil. Salto para o futuro/ TV Escola / SEED / MEC: 2006.

Professora O - Só nos momentos finais, não é?

Professor H - É, quando está faltando 5, 10 minutos pra tocar, então eles vão recolhem e guarda tudo...

Professora R - Agora assim, a minha turma tem dia que eles vêm muito agitados, aí logo quando eles chegam não é? Aí quando eles vão chegando que eu percebo que eles estão muito agitados, aí eu dou os brinquedos para eles irem brincando.

Professora I - É. Não é um negócio assim que a gente planeja pra fazer não. É que, pronto aquele momento está ali então vamos fazer, é assim. Na minha sala freqüentemente, gira em torno de duas a três vezes por semana, porque na hora que encerra a segunda atividade ou a continuação da primeira que termina no segundo momento, aí eu entrego as brincadeiras pra eles. Porque não adianta também a gente começar outra atividade, porque não vai dar tempo.

Identificamos a idéia dos professores de que **hora da atividade** é uma coisa separada de **hora da brincadeira**. As grandes preocupações com os conteúdos, e mais especificamente com a falta de tempo para brincar, foram sendo objeto de debates durante o vídeo. Tratávamos das especificidades da brincadeira **livre** e da brincadeira **dirigida**, o que incluía a utilização do brinquedo com fins puramente didáticos.

Borba (2006) convida os professores da educação infantil para **entrar na brincadeira**, potencializar e organizar tempos e espaços de brincar. E o nosso grupo foi aceitando o convite, demonstrando interesse pela temática, pela discussão. As imagens do vídeo e as relações que iam estabelecendo com as suas crianças, tornaram este um dos seminários mais significativos na opinião do grupo. O faz-de-conta das crianças parecia fazer mais sentido para os professores, o que demonstram nos trechos abaixo analisados:

- A criança tem necessidade de brincar. (Professora R).
- As crianças brincam ressignificando o mundo. (Professora I)
- A criança utiliza o brinquedo reinventando suas funções. Por exemplo, o menino estava brincando com uma boneca como se fosse um avião na minha sala. (Professor H).

Retomamos os saberes docentes relativos ao espaço da brincadeira na organização da rotina na entrevista coletiva final. Podemos dizer que mesmo considerando a brevidade de nossas discussões e a necessidade de sua continuidade e de seu aprofundamento, tivemos alcances significativos na formação de novos olhares, novas concepções e no comprometimento com mudanças pelo grupo. O que vemos no seguinte trecho:

Professora P - A brincadeira tem que estar inserida nessa rotina.

Professora D - O faz de conta.

Professora B - É. Se vamos fazer um projeto aí, uma documentação. Temos que pensar nisso tudo. Pra não ficar aquela brincadeira corrida no fim do horário.

Professora J – Pronto, quando chega a hora aí você diz: acabou a brincadeira porque você quer que acabe, não é não?

Neste contexto, mesmo sabendo que outros tantos saberes docentes precisam ser articulados para o processo de desenvolvimento de uma proposta curricular para a educação infantil assumimos nesta pesquisa a necessidade de (re) significação dos saberes aqui elencados e discutidos, e entendemos que as discussões de tais saberes englobam ou demandam outros saberes tão importantes quanto aqueles aqui (re) significados coletivamente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No desenrolar de nossa pesquisa, fomos evidenciando que para o desenvolvimento de uma proposta curricular para a educação infantil, inúmeros saberes foram se apontando como necessários. No entanto, como em todo processo coletivo, a partir da pesquisa-ação desenvolvida, foram feitas escolhas mediante negociações com o grupo, e alguns saberes demandaram maior aprofundamento em detrimento de outros, embora reconhecidamente tão importantes quanto.

Reconhecemos que estes saberes emergiram de um contexto marcado pelos sujeitos envolvidos e pelas circunstâncias do envolvimento que, por sua vez, marcaram os sujeitos. São saberes, portanto, particulares, singulares àquele contexto, circunstanciados pelas características da pesquisa-ação, cuja marca essencial é o compartilhamento, a negociação das significações produzidas como resultantes da investigação/intervenção.

Mas, reconhecemos, por outro lado que, mediante as mesmas negociações, esses saberes são referendados pela produção teórica e pelas proposições oficiais, sendo, portanto, ao mesmo tempo, particulares e generalizáveis, posto que a instituição e o grupo encontram-se também marcados pelas circunstâncias sociais mais amplas e guardam semelhanças, aproximações com os demais professores, com as demais escolas. Nisso reside, pensamos, as possibilidades de contribuição desse trabalho, além daquelas que entendemos haver trazido para o grupo envolvido, inclusive para nós, enquanto pesquisadora e, ao mesmo tempo, co-participante, integrante do grupo.

Consideramos que processos/momentos como os aqui relatados de identificação, discussão e (re) elaboração de saberes docentes, são possíveis na medida em que sejam garantidas condições de interação e mediação, de compartilhamento intencional e sistemático de significações e (re)significações. Nessa perspectiva, acreditamos na possibilidade de um trabalho de formação de professores desenvolvido no cotidiano das escolas, junto às práticas, que possibilite a construção e desconstrução de propostas curriculares, envolvendo inclusive a (re)elaboração de saberes como aqueles aqui desvendados, além da formação de atitudes de autonomia frente às relações de poder e submissão, que ainda predominam no interior das escolas, nos sistemas educacionais.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. 159 p. (Série Pesquisa em Educação, v.3).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. – 3. ed. – Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006. – (1ª edição 1988).

BATTINI, Odária. Pesquisa-ação: construindo uma metodologia de trabalho. **Caderno de Pesquisa**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, dez/1994.

BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: Boletim 23 – **O cotidiano na educação infantil**. Salto para o futuro/ TV Escola / SEED / MEC: 2006. BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988. 292 p

_____. Assembléia Legislativa. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8.069/90. Brasília: Centro Gráfico, 13 de Julho de 1990. 126 p.

_____. Assembléia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n.º 9.394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996. 68 p.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. COEDI. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996a.

_____. Assembléia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 1998

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria da Educação Fundamental (SEF). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 1998a. 3v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2005.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB: 2006. (2v)

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FRANCO, M. A. R. S. A Pedagogia da pesquisa-ação. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 12, 2004, Curitiba. Anais. Curitiba: Endipe, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. – 9. ed. – São

Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999. (pp. 164-182).

_____. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In.: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sonia.(Org). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhael Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. – (Coleção questões da nossa época; v. 107).

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção O sentido da escola).

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. -2. ed. – Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos. **Construção e avaliação do projecto curricular de escola**. Portugal: Porto Editora, 2002. – (Coleção Educação; v. 19).

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. Diferentes espaços / tempos da organização curricular. In: ALMEIDA, Maria Doninha de. (Org.). **Currículo com artefato social**. – 2. ed. - Natal (RN): EDUFRN – Editora da UFRN, 2004. (Coleção Pedagógica; n.2).

SACRISTÁN, Gimeno J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In.: NOVOA, Antonio. (Org.). **Profissão Professor**. – 2. ed. - Porto, Portugal: Editora Porto, 1999. – (Coleção Ciências da educação, v. 3).

_____. **O currículo – uma reflexão sobre a prática**. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio Paixão e PARAÍSO, Marlucey Alves. Dicionário Crítico da educação. Currículo. Revista Presença Pedagógica, v. 2, n. 7, jan/fev. 1996. (5 pp.).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 120p

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TONUCCI, Francesco. A verdadeira democracia começa aos três anos. In.: **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano III. Nº 8. Julho/Outubro 2005. ISSN 1677-3721. Artmed: 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

Quadro 1 – Perfil dos professores e supervisoras sujeitos da pesquisa.

Características		Quant.	Observações
Idade	De 20 a 30 anos	10	
	De 31 a 40 anos	05	
	Mais de 40 anos	04	
Formação	Magistério (Nível médio)	01	
	Cursando Pedagogia	05	
	Curso superior completo	13	12 licenciados em Pedagogia e 1 em Geografia.
Experiência Ed. Infantil	De 1 a 5 anos	16	02 no primeiro ano de experiência.
	De 6 a 10 anos	03	
	Mais de 10 anos	-	
Sexo	Feminino	17	
	Masculino	02	

Quadro construído a partir das fichas de identificação que foram preenchidas pelos sujeitos no I seminário de estudo reflexivo no dia 22 de setembro de 2006.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias construídas na pesquisa

Categorias	Subcategorias
1. SABERES DOCENTES RELATIVOS ÀS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO/ PROPOSTA CURRICULAR	1.1 Definições de currículo/ proposta curricular.
	1.2 Os sujeitos fazedores/ executores de um currículo/ proposta curricular.
	1.3 Elementos constitutivos de um currículo/ proposta curricular para educação infantil.
2. SABERES DOCENTES RELATIVOS ÀS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2.1 Funções da educação infantil e concepção da criança atendida.
	2.2 O espaço da brincadeira na organização da rotina.