

PROPOSTA CURRICULAR PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE: BUSCANDO CAMINHOS NA INVESTIGAÇÃO DE SABERES DOCENTES.

Elaine Luciana Silva Sobral – Mestranda em educação –
PPGEd/ UFRN – vitorelaine@yahoo.com.br

Denise Maria de Carvalho Lopes – Prof^a. Doutora em educação –
DEPED/ PPGEd/ UFRN – denisemcl@terra.com.br

No campo da educação infantil e de suas especificidades emerge a relevância de se compreender as singularidades de um currículo para instituições – creches e pré-escolas, bem como os saberes requeridos aos profissionais envolvidos nessa educação relativos à participação efetiva, tanto na elaboração, quanto na materialização cotidiana dos princípios e definições contidas nas propostas curriculares. Objetivamos investigar tais saberes através de uma pesquisa-ação em uma instituição de educação infantil da rede pública municipal de Ceará-Mirim/RN. Mediante entrevistas coletivas e individuais com os 17 professores sujeitos da pesquisa e através de seminários de estudo reflexivo buscamos identificar e ressignificar os saberes que emergem da análise de suas falas e da discussão de suas práticas como pertinentes às ações de pensar e fazer – enquanto sujeitos ativos – uma proposta curricular que assegure condições de uma educação infantil de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Proposta curricular; Saberes docentes

PROPOSTA CURRICULAR PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE: BUSCANDO CAMINHOS NA INVESTIGAÇÃO DE SABERES DOCENTES.

Elaine Luciana Silva Sobral – Mestranda em educação –
PPGEd/ UFRN

vitorelaine@yahoo.com.br

Denise Maria de Carvalho Lopes – Prof^a. Doutora em educação –
DEPED/ PPGEd/ UFRN

denisemcl@terra.com.br

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.

No campo da educação infantil, temos vivenciado alguns avanços e retrocessos que marcam uma trajetória de continuidades e rupturas com concepções e práticas presentes no trabalho de cuidar/educar crianças pequenas. Nesse contexto, identificamos a necessidade reconhecida nos meios social, científico e escolar, de se construir uma educação infantil de qualidade que respeite os direitos da criança como cidadã e como pessoa com especificidades próprias à sua fase de vida.

No plano político-legal, esse reconhecimento se fez ver na Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959. Na legislação brasileira, a criança passou a ser considerada como cidadã-sujeito de direitos, dentre estes, à educação, na Constituição de 1988. Essa definição foi reforçada em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Capítulo IV, Inciso IV). E, finalmente, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 9.394/96 que define a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

No campo teórico, Zabalza (1978 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) discute que a criança pequena tem características específicas e próprias da espécie humana que precisam ser consideradas-atendidas plenamente para que se possa garantir as condições necessárias ao seu desenvolvimento: 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.

Considerando estas especificidades autores como Zabalza (1998), Moss (2005), Krammer (2003; 2005), Machado (1991; 2005), Faria e Palhares (2005), Kulmann Jr. (1998; 2005), Oliveira (2005), entre outros, apontam para uma educação infantil de qualidade, o que implica o cumprimento de certas exigências – de intencionalidade e sistematicidade - às formas de atendimento à criança de modo a garantir condições que possibilitem, efetivamente, suas aprendizagens e, conseqüentemente, seu desenvolvimento pessoal e social.

Neste contexto, insere-se a discussão sobre as especificidades de um currículo – ou de propostas curriculares para a educação infantil. Esta preocupação é reconhecida em documentos oficiais que vêm sendo publicados e distribuídos para orientar a elaboração de propostas curriculares nas instituições de educação infantil, destacando-se, entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), a Política Nacional de Educação Infantil (2005) e Os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006).

Partindo desses pressupostos teóricos e legais, 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 crítica e pós-críticas do currículo, na qual autores como Moreira (1999), Silva (2006), Moreira e Silva (2005), Ribeiro (2000), Krammer (1999) defendem a participação de todos os sujeitos da escola na construção e efetivação de uma proposta curricular.

Nesta perspectiva, consideramos, a partir de Ribeiro (2000), a proposta curricular como um processo de organização coletiva que abrange duas

dimensões: a primeira refere-se ao produto desse processo e envolve a definição de pressupostos e princípios expressos em um documento orientador e a segunda, vivida, sentida, partilhada, refere-se à efetivação desse processo que antecede e extrapola a formulação de qualquer documento e exige tomada de decisões, rupturas, construção, desconstrução e reconstrução permanentes. “Que demanda constituições de visões de mundo e de conhecimentos, de identidades, de subjetividades que envolvem relações de poder, respeito às diferenças sociais, de gênero, de credo e de posturas políticas”. (Ibid., 2000, p.9).

Deste modo, questionamos sobre que saberes são requeridos aos professores no desenvolvimento de uma proposta curricular para uma educação infantil de qualidade? Definimos assim o objeto de estudo de nossa pesquisa – em desenvolvimento – como sendo: Saberes Docentes Necessários ao Desenvolvimento de uma Proposta Curricular para uma Educação Infantil de Qualidade.

De acordo com Moss (2005) entendemos que a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores que podem divergir, já que a definição de qualidade é um processo dinâmico e contínuo, participativo e democrático, que oferece oportunidades de compartilhar, discutir e entender valores, idéias, conhecimentos e experiências, envolvendo diferentes grupos que incluem alunos, famílias e profissionais.

Embora consideremos que uma proposta curricular se constrói de forma democrática, com a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar, estaremos investigando e discutindo neste trabalho apenas os saberes docentes. Pois entendemos que para elaborar – e, sobretudo, vivenciar – uma proposta pedagógica em que os professores atuem como sujeitos, não apenas como meros observadores e/ou executores passivos, é requerido a eles saberes próprios sem os quais eles não têm condições de, verdadeiramente, participar ativamente da construção e materialização de uma proposta.

Por outro lado, ressaltamos que tais saberes não se dão *a priori*, mas durante o processo de reflexão/discussão/vivência da própria proposta, que é o que estaremos encaminhando, na perspectiva de identificar, junto com eles, os tais saberes pertinentes e, nesse processo de identificação, contribuir para a sistematização desses saberes, ou seja, estaremos intervindo para um

desencadear da elaboração da proposta, na perspectiva que a mesma seja efetivamente construída coletivamente *a posteriori*.

Tardif (2002, p.36) define o saber docente como "... um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Além disso, é temporal, uma vez que é adquirido no contexto de vida e de uma história profissional. Nessa perspectiva, 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 as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola (Ibid., 2002). Sendo assim, definimos aqui que 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).

Tendo como objetivo investigar saberes docentes envolvidos no desenvolvimento de uma proposta curricular para uma educação infantil de qualidade, estamos assumindo uma abordagem qualitativa de pesquisa, na forma de uma pesquisa-ação que tem como característica principal a inserção-ação da pesquisadora na situação investigada, na perspectiva de reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência vivida pelos sujeitos nesse contexto.

A pesquisa-ação visa, portanto, a transformação; é participativa, caminhando para processos formativos, é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual o pesquisador e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo (THIOLLENT, 1986). É concebida como um processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação, através de espirais cíclicas (FRANCO, 2004), também chamadas de *abordagem em espiral* (BARBIER, 2002) e *espirais de reflexão e ação* (ELLIOTT, 1998).

Apesar da flexibilidade da pesquisa-ação, Lavoie, Marquis e Laurin (apud FRANCO, 2004) definem um eixo estruturador da pesquisa que envolve processos pedagógicos intermediários, dos quais já desenvolvemos a fase exploratória - definição do campo de pesquisa, a fase diagnóstica - *construção da dinâmica do coletivo* e estamos desenvolvendo a fase de *ressignificação das espirais cíclicas*. No entanto, entendemos que a fase em desenvolvimento

se apóia nas fases anteriores de forma dialética e ao mesmo tempo em que impulsiona as fases posteriores - *produção de conhecimento e socialização dos saberes, análise/redireção e avaliação das práticas, conscientização das novas dinâmicas compreensivas*, continua se constituindo nas mesmas. Ou seja, o processo de *ressignificação das espirais cíclicas* se desenvolve em todos os momentos da pesquisa. Para isso, Thiollet (1986) sugere a realização de seminários como ponto central da pesquisa, que podem ser alimentados pela discussão de informações provenientes de outras fontes, sejam textos científicos ou dados construídos a partir de instrumentos mais convencionais.

Nesta perspectiva, definimos como procedimentos da pesquisa em andamento: observações não-participantes nas reuniões pedagógicas, nas atividades de sala de aula e do cotidiano da escola; entrevistas semi-estruturadas com professores (individuais e coletivas); análise de documentos escolares e a observação participante nos seminários de estudo reflexivo. Temos como recursos de registro o diário de campo e instrumentos de áudio e vídeo. Desta forma, os seminários de estudo reflexivos se concretizam como sendo momentos cruciais de intervenção e reflexão, nos quais são discutidos e analisados os dados construídos a partir dos demais procedimentos metodológicos.

Em nosso percurso metodológico, definimos o campo de pesquisa – uma instituição de educação infantil da rede pública municipal de Ceará - Mirim, RN, que atende crianças de quatro e cinco anos (pré-escola). Mediante o levantamento prévio das instituições de ou com educação infantil do município, o critério definidor da escolha foi o fato de ser a instituição com o maior número de professores efetivos que demonstraram vontade de participação e com assumida necessidade de construção de uma proposta curricular na instituição, o que foi levantando e validado mediante a realização de entrevista coletiva inicial com os 17 (dezessete) professores que se tornaram sujeitos da pesquisa, considerando o princípio de que precisa haver uma necessidade real do grupo pesquisado para haver pesquisa-ação.

A fase que chamamos de diagnóstica, na qual se dá a *construção da dinâmica do coletivo*, segundo Franco (2004), é o momento de aproximação dos sujeitos, da integração ao grupo, de negociação da pesquisa. Nesta perspectiva, apresentamos o projeto de pesquisa e recebemos a adesão dos

17 (dezesete) professores. Fizemos um levantamento de documentos da escola (Projeto Político Pedagógico-PPP), relatórios e projetos didáticos) e uma entrevista com as supervisoras pedagógicas, o que resultou na organização do I Seminário de Estudo Reflexivo. Neste primeiro encontro, elaboramos um contrato de ação coletiva, e através de uma entrevista coletiva, analisamos aspectos do currículo que estão definidos no PPP da escola, o que implicou na necessidade de fazermos uma breve exposição do referido documento que não era conhecido pela maioria.

Para traçarmos um perfil dos professores, propomos o preenchimento de uma ficha de identificação, na qual organizamos informações relativas à idade, formação, experiência na educação infantil e sexo. Analisando este perfil, percebemos que temos um grupo relativamente novo na educação infantil, a maioria iniciando a sua vida profissional, e são recém formados ou estão concluindo a graduação em pedagogia.

Realizamos entrevistas semi-estruturadas individuais para apreendermos com mais consistência as concepções de currículo e proposta curricular dos indivíduos deste grupo e ainda para garantir uma aproximação maior dos sujeitos pesquisados. Nas quais, fomos instigando-os a que definissem um conceito de currículo/proposta curricular, que apontassem os modos de construção/elaboração de uma proposta, os sujeitos que precisam participar, os elementos que precisam constituir uma proposta e ainda a relação entre proposta curricular e qualidade na educação infantil.

Uma análise preliminar destas entrevistas foi desenvolvida no nosso II Seminário de Estudo Reflexivo, o qual já consideramos fazer parte de uma terceira e crucial fase da pesquisa, a *ressignificação das espirais cíclicas*, que será continuada, como já explicado anteriormente, no decorrer das fases posteriores. Essas espirais serão configuradas nas discussões dos seminários de estudo reflexivos, entendendo que esse termo “espirais” traz figurativamente a volta ao mesmo ponto sempre com um nível maior de conceitualização e reflexão.

Nesta perspectiva, selecionamos fragmentos das transcrições das falas dos entrevistados e analisamos as entrevistas junto ao grupo a partir de trechos que nos davam informações/ palavras-chave para a definição de currículo/proposta curricular. Essas informações foram se complementando no

decorrer da entrevista, pois houve dificuldades dos professores de elaborarem com clareza um conceito sistematizado de currículo. A partir desta análise, emergiu uma demasiada importância aos conteúdos, visto que, todos os sujeitos entrevistados 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 ser seguido – um pretense “caminho” a ser percorrido).

Apenas timidamente foram considerados outros aspectos relacionados ao currículo como a metodologia, as questões relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem e a avaliação, entre outros. Na maioria dos casos esses outros aspectos só eram lembrados quando provocados por questões como: “Além de conteúdos, que outras coisas precisam estar definidas na proposta curricular?”

Na busca de uma resignificação e reconstrução do conceito de currículo, realizamos estudo e discussão de textos científicos sobre a temática, com o exercício de buscar definições de currículo que acrescentassem, modificassem ou confirmassem as definições do grupo. A partir das falas registradas no e a partir do seminário, é possível entrever avanços significativos no sentido de superação-reconstrução da idéia de currículo restrita a um conjunto de conteúdos - pré-definidos em documentos oficiais elaborados por especialistas - a serem trabalhados na sala de aula pelos professores.

A discussão dos textos de Ribeiro (2000) e Santos e Paraíso (1996) parece ter contribuído para um exercício de reelaboração do conceito de currículo/proposta curricular do grupo pesquisado, embora reconheçamos que, partindo do pressuposto de que toda apropriação de conhecimentos é um processo de elaboração resultante de interações e mediações - pelos outros mais experientes e pela linguagem (VYGOTSKY, 1997), esse processo de formação de conceitos é dinâmico, não linear ou imediato e singular para cada um, pois se dá a partir de suas vivências, experiências, de seu diálogo com a prática, com outras leituras e na relação com o outro.

No III Seminário de Estudo Reflexivo, discutimos as especificidades de um currículo para a educação infantil, ainda partindo da análise das falas nas

entrevistas. E articulamos um cronograma para as observações de sala de aula, cujos registros (em vídeo e diários de campo) foram objeto de discussão e reflexão nos IV e V seminários, considerando que a análise conjunta destes recortes da prática revelam aspectos que deveriam se constituir em saberes, e que ao mesmo tempo, suscitam a reelaboração destes saberes. Ou seja, considerando que uma proposta curricular não é só o documento onde 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 com relação ao cuidado e a educação das crianças. Nesse sentido, lançamos um olhar sobre a prática para identificar os saberes que estão sendo mobilizados e que podem/devem ser reelaborados e sistematizados na elaboração do documento, que por sua vez, deve orientar a prática.

Para tanto, no IV seminário os professores organizaram um registro de uma rotina semanal, que foi analisado através de uma entrevista coletiva no VI seminário. À partir, dessas discussões, podemos elencar como aspectos a serem problematizados nos próximos seminários, o lugar da brincadeira na educação infantil tendo em vista a ausência da mesma nas discussões e práticas, e a definição de conteúdos para a educação infantil, tendo em vista a permanente preocupação do grupo nesse sentido.

Nossas expectativas é que possamos, a partir desse trabalho, apontar alguns saberes docentes que emergirão de forma mais significativa neste contexto de construção de uma proposta curricular. A partir das falas dos professores, da análise de trechos da prática e de documentos escolares, dos estudos teóricos já consolidados, das propostas conhecidas na contemporaneidade e dos documentos oficiais, elencaremos alguns saberes docentes que são requeridos/necessários no desenvolvimento de uma proposta curricular para uma educação infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988. 292 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 e do Desporto (MEC). Secretaria da Educação Fundamental (SEF). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 1998. 3v.

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

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

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

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado da Letras, 1998, pp. 137-152.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. e PALHARES, Maria Silveira. (orgs.). **Educação Infantil pós LDB : rumos e desafios**. 5. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 62).

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.

KRAMER, Sonia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Biblioteca da Educação, série 1, Escola; v. 3).

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

KUHLMANN Jr., Moisés. Educação Infantil e Currículo. In.: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. e PALHARES, Maria Silveira. (orgs.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 62).

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210p.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **A pré-escola é não é escola: a busca de um caminho**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.

_____(org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOSS, Peter. Para além do problema com a qualidade. In: MACHADO, Maria Lúcia de A (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (org.). **Currículo: Políticas e práticas**. – Campinas, SP: Papyrus, 1999.

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

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. (pp. 41-58)

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).

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