

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação

Juliana Batista dos Santos Chquiloff

**UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO QUE PERMEIAM AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DE UMA UNIDADE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE**

Belo Horizonte
2013

Juliana Batista dos Santos Chquiloff

**UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO QUE PERMEIAM AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DE UMA UNIDADE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientador: Sandro Coelho Costa

Belo Horizonte
2013

ATA DE APRESENTAÇÃO PÚBLICA DE MONOGRAFIA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – DOCEI/FaE/UFMG

Aos ____ dias do mês de _____ do ano de 20__, realizou-se na sala _____ da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação pública de monografia intitulada “ _____ ” do(a) aluno(a) _____, matrícula na UFMG nº _____. A Comissão Examinadora foi composta pelos seguintes professores: _____ – Orientadora, e _____. Os trabalhos iniciaram-se às ____ horas e ____ minutos com a síntese da monografia feita pelo(a) aluno(a). Em seguida, a Comissão Examinadora fez uma arguição pública ao (à) candidato (a). Terminadas as arguições, a banca se reuniu, sem a presença do (a) candidato (a) e do público, para fazer a avaliação final da apresentação pública da monografia. Em conclusão, a Comissão Examinadora considerou a monografia _____ (APROVADA ou REPROVADA). O resultado final foi comunicado ao (à) candidato (a) e ao público, devendo o (a) aluno (a) encaminhar à Secretaria do Curso a versão final da monografia. Nada mais havendo a tratar, eu, _____, secretária do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Infantil, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes.

Belo Horizonte, __ de _____ de 200_.

Aluno (a) – Juliana Batista dos Santos Chquiloff
Professor (a) Orientador (a) - Sandro Coelho Costa
Professor (a) - _____

Secretária do Curso de Pós-Graduação em Docência na Educação Infantil – FaE/UFMG

Agradecimentos

Primeiramente a Deus pelas inúmeras bênçãos concedidas a cada dia e por reconhecer que sem ele nenhuma conquista seria alcançada.

Ao meu orientador Sandro coelho Costa pela compreensão e incentivo a mim dedicado frente às dificuldades encontradas e pela competência com que me guiou para realização deste trabalho. Sempre fazendo com que eu aprendesse ao invés de me ensinar. Contribuindo para minha formação enquanto profissional da Educação Infantil. Meu muito obrigado!

Aos meus pais, por assumirem a educação e carinho para com meu filho Miguel Júnior nos momentos em que estive ausente.

Às amigas da Umei que muito contribuíram para realização desse trabalho.

Ao contrário, as cem existem

A criança
É feita de cem.
A criança tem cem mãos
Cem pensamentos
Cem modos de pensar
De jogar e de falar.
Cem sempre cem modos de escutar
De maravilhar e de amar.
Cem alegrias
Para cantar e compreender.
Cem mundos
Para descobrir
Cem mundos
Para inventar
Cem mundos
Para sonhar.
A criança tem
Cem linguagens
(e depois cem cem cem).
Mas roubaram-lhe noventa e nove,
A escola e a cultura
Lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos
De fazer sem cabeça
De escutar e de não falar
De compreender sem alegrias
De amar e de maravilhar-se
Só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
De descobrir um mundo que já existe e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
Que o jogo e o trabalho
A realidade e a fantasia
A ciência e a imaginação
O céu e a terra
A razão e o sonho
São coisas
Que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário as cem existem.

(LORIS MALAGUZZI)

RESUMO

As questões que nortearam a pesquisa foram sendo construídas a partir de inquietações e reflexões realizadas enquanto atuava em uma escola como professora da Educação Infantil e observei que não existia sistematização, nem estudos em torno das questões que envolvem a organização do currículo na Educação Infantil. As experiências propostas para as crianças eram desvinculadas de objetivos e cada professora propunha o que acreditava ser certo e descartava o que não achava adequado para sua turma sem consultar ou estudar qualquer material que abordasse o assunto. Assim fui tecendo o emaranhado de questões que deram origem à investigação, realizada no âmbito do curso de Especialização em Educação Infantil. O estudo teve como objetivo investigar as concepções de currículo presentes nas práticas pedagógicas das professoras que atuam nas turmas de cinco anos de uma UMEI em Belo Horizonte. Ainda, compreender as tensões existentes entre o desenvolvimento do currículo no cotidiano e as orientações oficiais da rede, registradas no documento “Proposições Curriculares para Educação Infantil”. Para tal, buscamos organizar informações e analisar as concepções das professoras das turmas de cinco anos em relação ao currículo e às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala, além de identificar os saberes que estão sendo mobilizados nas práticas das professoras. A fim de atingir os objetivos propostos foram aplicados questionários para um grupo de dezessete professoras, sendo que três delas, referências nas turmas de cinco anos, foram objeto de uma observação mais direta contribuindo de forma mais profícua com o levantamento de dados. Observamos que as Proposições elaboradas pela PBH, na prática, auxiliam o trabalho dos profissionais que atuam nas salas de atividades, configurando os eixos e as linguagens apresentadas em experiências significativas, considerando as crianças como sujeitas de voz ativa no processo de desenvolvimento/aprendizagem.

Palavras-chave: Saberes Docentes – Currículo - Educação Infantil

ABSTRACT

The questions that guided the research were being built from worries and reflections made while acting in a school as a teacher of Early Childhood Education and noticed that there was no systematic or studies on issues involving the organization of the curriculum in kindergarten. The proposed experiments for kids were unrelated goals and each teacher was proposing what he believed was right and discarded what did not feel right for your class or study without consulting any material that addressed the issue . So I was weaving the tangled issues that gave rise to the investigation carried out under the specialization in Early Childhood Education. The study aimed to investigate the conceptions of present curriculum in the pedagogical practices of teachers who work in groups of five years of a Umei in Belo Horizonte. Still, understanding the tensions between the development of the curriculum and in the daily official guidance network, registered in the document "Proposals for Curriculum Early Childhood Education." To this end, we seek to organize information and analyze the conceptions of the teachers of the classes of five years in relation to the curriculum and pedagogical practices developed in the classroom, and identify the knowledge being mobilized in the practices of the teachers. In order to achieve the proposed objectives questionnaires were administered to a group of seventeen teachers, three of them, references in groups of five, were subject to a more direct observation of contributing more fruitful way with the survey data. We note that Propositions developed by PBH in practice, assist the work of the professionals working in the activity rooms, setting the axes and the languages presented in meaningful experiences, considering children as subject of a voice in the development / learning process.

Keywords: Savvy Teachers - Curriculum - Early Childhood Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Sala de atividades.....	30
Quadro 1 - Apresenta o planejamento semanal elaborado pela coordenação da UMEI para as professoras das turmas pesquisadas.....	32
Tabela 1 - Composição dos alunos por turma em 2010	15
Tabela 2 Composição de crianças por turma em 2013.	17
Tabela 3 - Composição das turmas pesquisadas em relação à frequência e origem das crianças na UMEI	30
Gráfico 1 - Eixos priorizados na rotina diária	33
Gráfico 2 - Conceito de Currículo	34
Gráfico 3 - Documentos utilizados no planejamento	35

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

IEI - Instituição de Educação Infantil

EI - Educação Infantil

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

MEC - Ministério da Educação

LDBEN - Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional

UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil

SMED-Secretaria Municipal de Educação

PBH – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 A UMEI	15
2 TEORIAS DE CURRÍCULO, AS PROPOSIÇÕES E OS SABERES DOCENTES....	18
2.1 Teorias de currículo	18
2.2 As Proposições Curriculares de Belo Horizonte	19
2.3 Saberes Docentes	21
3 CURRÍCULO E PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	24
3.1 O Currículo no Cotidiano	26
3.2 As turmas pesquisadas	29
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS.....	39
ANEXOS	41

1 INTRODUÇÃO

Embora as discussões acerca do currículo da Educação Infantil não fossem frequentes no âmbito do campo educacional brasileiro, sempre existiu uma preocupação por parte das professoras de como ensinar, para que ensinar e quando ensinar. (DIAS; FARIA 2012).

Historicamente, as Instituições de Educação Infantil - IEI- do Brasil têm organizado seu currículo de forma diversificada. Em alguns casos esse currículo aparece de forma mais sistematizada, e, em outros, nem mesmo chega a ser explicitado, embora sempre haja uma seleção e uma intenção daquilo que se trabalha com as crianças, mesmo que essa não seja consciente e esteja explicitada em documentos.

Nesta perspectiva Dias e Faria salientam que:

[...] cada maneira de organização do currículo reflete as concepções de criança, de Educação Infantil - EI e de desenvolvimento/aprendizagem, mostrando ora mais, ora menos coerente com as perspectivas apontadas pela legislação em vigor, pelos estudos e pesquisas na área e mesmo pelas concepções teoricamente defendidas em sua Proposta Pedagógica. (DIAS; FARIA, 2012, p. 75).

Sendo assim, das preocupações em definir conteúdos, objetivos e metodologias para EI e com base nessas concepções, surgiu a necessidade de pensar na especificidade da EI e na sistematização das ações, através da organização de um currículo específico.

Dessa maneira, faz-se necessário o conhecimento dos documentos oficiais brasileiros que tratam das questões curriculares. Dentre eles destacamos o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil de 1998, e as DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2009.

Há 15 anos, quando se lançava o RCNEI, que ainda hoje constitui em referência para a organização do currículo em muitas instituições de Educação Infantil em âmbito nacional, ainda era incipiente a produção de documentos que orientavam a organização curricular desta etapa da educação básica. Sendo que pela primeira vez na legislação educacional ganhava esse status de primeira etapa da educação básica, condição esta regulamentada pela Lei que presidia a educação no Brasil (LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996).

O RCNEI, lançado em 1998 pelo Ministério da Educação, serve como referência para a organização curricular nas Instituições de Educação Infantil e passou a ser conhecido e amplamente utilizado como se fosse uma determinação legal. Dias e Faria (2012).

Remetendo aos escritos de Cerisara (2002) em relação ao RCNEI, a autora assinala uma fragmentação nos volumes organizados evidenciando uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental, onde as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças.

Para a autora, o RCNEI deve ser lido como um material dentre outros que podem servir para as professoras refletirem sobre o trabalho realizado com as crianças em uma IEI, salientando que ele não é obrigatório ou mandatário. Ou seja, nenhuma instituição ou sistema de ensino deve se subordinar ao RCNEI a não ser que opte por fazê-lo.

[...] a educação infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de educação infantil no país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam nestes pareceres que o fato de a educação infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas. (CERISARA, 1999, p. 44).

Outro documento importante que destacamos nessa organização curricular - DCNEI são as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009 (Resolução nº 5 de 2009) que atualizou as Diretrizes lançadas há 10 anos em 1999. Nesse contexto a EI e a organização curricular dessa etapa educacional vem se tornando um direito assegurado e regulamentado por lei, assim, o currículo é apenas um dos elementos presentes na Proposta Pedagógica da EI, sendo definido segundo as diretrizes como:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, art. 3º).

Portanto, o currículo, assim compreendido, adquire nova configuração na Educação Infantil, deixando de ser entendido apenas como uma listagem de conteúdos a serem seguidos ou atividades a serem ministradas. Fica claro que o MEC ao propor uma revisão das Diretrizes propõe novos rumos para a organização da Educação Infantil no país. Principalmente em seu artigo 8º que será abordado no terceiro capítulo e em seu artigo 9º.

No artigo 9º da DCNEI (BRASIL, 2009) é definido que as creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, estabelecerão modos de integração das experiências, sendo que as interações e as brincadeiras são propostas como eixos norteadores da proposta curricular.

Após o lançamento dos RCNEI, que foram a grande referência para a área, as redes municipais responsáveis pela regulamentação da Educação Infantil de acordo com a LDBEN, começaram a construir documentos que orientassem o trabalho a ser desenvolvido nas instituições sob sua responsabilidade. Todas buscando contrapor e superar as críticas colocadas ao documento nacional e cada qual a sua maneira propondo outro documento que dialogasse com os RCNEI tentando não engessar o processo na Educação Infantil. Isso se deve ao fato de, principalmente, se tratar de uma etapa não universalizada e por isso precisa dialogar intrinsecamente com os conhecimentos e culturas das famílias.

Nesse contexto, a prefeitura Municipal de Belo Horizonte publicou em 2008, as Proposições Curriculares para Educação Infantil do Município. Sendo esse documento organizado em múltiplas linguagens que permeiam a EI, são elas; linguagem corporal, linguagem musical, linguagem oral, linguagem plástica visual, linguagem digital, linguagem matemática e linguagem escrita.

As linguagens não se apresentam isoladamente, fragmentadas. Na prática elas se interligam e se complementam. Uma atividade proposta traz em si várias linguagens que levam ao desenvolvimento de capacidades, mesmo que, naquele momento, haja uma intencionalidade focada em uma determinada linguagem. (BELO HORIZONTE, 2009, p.109).

A intenção é criar parâmetros para as propostas pedagógicas de cada unidade de EI, entendendo currículo como conjunto de práticas, modos de organização e funcionamento de cada Instituição.

A proposta desta pesquisa surgiu a partir de uma inquietação enquanto professora da Educação Infantil, onde atuava em uma instituição que não se preocupava com a sistematização e a reflexão em torno das questões que envolvem a organização do currículo. As atividades eram soltas e cada professora seguia aquilo que acreditava ser certo e descartava o que não achava adequado para sua turma. Às vezes consultavam livros variados para reproduzir atividades, sem maiores orientações ou reflexões acerca do que e como trabalhar com as crianças no meio de tantos caminhos que podem ser percorridos ao longo de cada ano letivo.

Ao ingressar na rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, em 2010, como professora da Educação Infantil, me deparei com a necessidade de refletir sobre a importância da organização curricular para o desenvolvimento do meu trabalho. Sempre me questionava se poderia atuar melhor em sala, no planejamento e execução das atividades desenvolvidas com as crianças. O acompanhamento e desenvolvimento dessas questões a cada dia me inquietava mais.

Uma estratégia utilizada foi a observação das práticas pedagógicas das professoras que atuaram na mesma unidade que eu. Percebia que muitas se demonstravam indiferentes diante das questões/reflexões acerca da organização curricular específica para a EI, e planejavam sua prática sem considerar ou ao menos mencionar, as propostas contidas em documentos de orientação nacional como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil ou as orientações elaboradas pela própria rede municipal

Diante desse quadro e buscando me orientar, tive meu primeiro contato com o documento intitulado “Proposições Curriculares para Educação Infantil”, elaborado por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte em parceria com os profissionais da rede municipal de educação e com a consultoria de professores externos à rede.

Assim, fui tecendo o emaranhado de questões que deram origem ao projeto de pesquisa e posterior investigação que realizei no âmbito do curso de Especialização em Educação Infantil.

Na trajetória da pesquisa, primeiro busquei conhecer um pouco mais sobre as especificidades que envolvem o currículo para a Educação Infantil e os documentos oficiais que subsidiam ou pelo menos deveriam orientar as práticas desenvolvidas nas salas de atividades na rede municipal de Belo Horizonte. No segundo capítulo seguem as teorias sobre o currículo, os saberes docentes, em seguida as proposições para EI de Belo Horizonte. No terceiro capítulo, será apresentado o currículo e o projeto político pedagógico, currículo no cotidiano e as turmas pesquisadas. E, Por fim, as considerações com as reflexões em torno do tema pesquisado.

Cabe assinalar que, paralelamente a essas concepções, há indagações de algumas professoras que merecem registro, tais como: Como checar compromisso, responsabilidade, pesquisa, construção de conhecimento em nossas salas de atividades, com as dificuldades existentes no dia-a-dia? Como ensinar? O que as crianças precisam saber? Pois é exatamente assim que se sente quem leciona em uma rede sem um currículo sistematizado e pensado coletivamente.

Em face da problemática apresentada sobre as concepções de currículo presentes nas práticas pedagógicas, esta monografia buscou compreender essas indagações, por meio da pesquisa qualitativa com os seguintes procedimentos metodológicos: observação, análise documental e questionário.

Para a realização dessa pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (1994) é aquela que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Essa abordagem trabalha os significados, crenças e valores, aprofundando-se no mundo dos significados, das ações e relações humanas. (Não há a presença marcante de tabelas estatísticas ou dados numéricos).

Esta pesquisa analisou as concepções de currículo presentes nas práticas pedagógicas das professoras que atuam nas turmas de cinco anos do turno da manhã em uma Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI de Belo Horizonte.

A observação ficou delimitada às turmas de cinco anos da UMEI, cuja escolha se justifica por estar atuando com essa faixa etária na EI. Outras informações foram obtidas numa conversa amistosa com as professoras das turmas pesquisadas. No período de observação foi indagado às professoras sobre os documentos que permeiam as práticas cotidianas e os saberes relevantes para a elaboração do planejamento, conforme abordado no capítulo 3.

O acesso ao campo iniciou-se com aplicação do questionário no dia 03 de junho/2013, o mesmo foi aplicado para um grupo de 17 professoras que atuam na UMEI, sendo que todas se colocaram à disposição participando da pesquisa respondendo ao referido questionário, o que possibilitou uma visão mais ampla do objeto da pesquisa, contribuindo dessa forma para que se pudesse focalizar as questões acerca do currículo para EI.

Também foi realizada a pesquisa documental em textos oficiais dos governos federal e municipal que orientam a organização curricular e o planejamento pedagógico nas turmas das instituições de educação infantil.

Para Lüdke e André (1986, p. 38), "a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema".

A tabulação dos dados do questionário foi realizada de acordo com o número de respostas para cada alternativa das questões propostas.

Diante da diversidade de práticas adotadas nas instituições escolares de Educação Infantil e por ser um tema complexo com inúmeras perspectivas, identificamos nessa pesquisa as concepções e práticas pedagógicas das profissionais da Educação Infantil dessa UMEI, que

atuam nas turmas de cinco anos. Nessa análise foram contempladas as experiências oportunizadas às crianças na sala de atividades, bem como em outros espaços da unidade. Assim, compreender na prática como se arquitetava o Currículo na Educação Infantil e as relações estabelecidas no desenvolvimento deste, por meio das orientações oficiais e dos saberes docentes, foi a principal motivação para esse estudo.

1.1 A UMEI

A unidade Municipal de Educação Infantil pesquisada foi construída como resultado do desejo da comunidade “Vila do Índio”, foi votada como obra prioritária no Orçamento Participativo – OP 2007/2008 e executada em 2010. A unidade custou aos cofres públicos R\$2.246.186,36. Tem capacidade para atendimento até 400 crianças.

O atendimento a comunidade iniciou no dia 03 de dezembro de 2010, com número reduzido de alunos – 103 crianças (de 0 a 05 anos e 8 meses), divididas em dois turnos, sendo:

Tabela 1 - Composição dos alunos por turma em 2010

	Manhã	Tarde
Maternal III	20	24
1º Período	13	14
2º Período	16	16
Total de crianças	49	54

Fonte: Secretaria escolar 2013.

O trabalho iniciou com 27 educadoras, 4 cantineiras, 6 auxiliares de serviços gerais, 2 porteiros e 2 vigias.

O preenchimento das vagas, realizado em 12 de dezembro de 2010, seguiu os critérios estabelecidos pela secretaria Municipal de Educação, SMED, com prioridade para os filhos das famílias em situação de extrema vulnerabilidade, destinando-lhes 70% das vagas, independentemente da jurisdição; 10% para as famílias do entorno da Unidade e 20% para sorteio público. Os nomes das famílias não contempladas dentro das vagas disponibilizadas na ocasião, foram colocados em uma lista de espera, que foi sendo atendida pela ordem de classificação, na medida do surgimento de vagas.

Esta Unidade Municipal de Educação Infantil foi inaugurada oficialmente em 13 de junho de 2011, com a presença do Prefeito Márcio Lacerda e comitiva, dia escolhido propositalmente devido às comemorações dos 300 anos de Venda Nova. A Instituição está

tendo importância fundamental na transformação da vida dos moradores da chamada Vila do Índio. Crianças estão sendo retiradas das ruas, o que garante tranquilidade aos pais e às mães que trabalham fora.

Em relação aos projetos/curriculares desenvolvidos pelas educadoras, estes são elaborados seguindo as Proposições Curriculares para EI da SMED. Muitos projetos estão sendo desenvolvidos: Animais domésticos e selvagens, cores, dinossauros, alimentação, fundo do mar, brinquedo com materiais recicláveis; parlendas; identidade; carnaval; páscoa; festa junina, etc.

No segundo semestre de 2012, passeios de campo foram realizados com a criançada ao: Zoológico, Fazenda Paladino; Mundo das Águas, etc. No decorrer de 2013 as crianças foram ao Aquário do Zoológico, Museu de Ciências Naturais da PUC; assistiram a um show de mágica; participaram de teatro Vila Viva e assistiram em comemoração do “Dia da Criança”, a peça teatral: Sítio do pica-pau Amarelo, no auditório do Instituto de Educação de Minas Gerais.

No dia 19 de novembro de 2012, as crianças e as educadoras participaram da 1ª Mostra Cultural da UMEI. Todos os projetos desenvolvidos até então, foram apresentados e expostos para toda comunidade escolar.

Quanto às formas de avaliação utilizadas pelos docentes, a UMEI orienta para o trabalho com portfólios, registros diários nas agendas, relatórios individuais e reunião com as famílias. Mas ela só tem sentido se ao longo do ano as crianças aproveitarem todas as oportunidades com emoção, prazer e seriedade.

Em relação à estrutura física, uma das maiores prioridades da UMEI é a cobertura da área de recreação das crianças e do espaço de entrada principal. A escola tem área de 842,43m², em um terreno de 3035m² e nos termos do art.13 do Decreto nº 13.379/2008 – Portaria SMED nº 154/2010 recebeu a classificação II, em novembro de 2010.

Todas as salas de aulas têm 27m² cada uma e estão devidamente mobiliadas com mesas, cadeiras, brinquedos e jogos pedagógicos.

A escola possui dois pavimentos, incluindo refeitório, cantina, secretaria, sala da direção/coordenação, berçário, fraldário, repouso, sala de multiuso, onze salas de aulas, vestiários, sala de reuniões, instalações sanitárias masculinas, femininas e infantis, estacionamento, depósito de lixo e do gás e ampla área para lazer e recreação para as crianças. É importante salientar que todas as instalações sanitárias são adaptadas para a idade das crianças atendidas e respeita também as especificações técnicas que orientam para a

acessibilidade universal, promovendo o acesso das pessoas com deficiência ou com alguma dificuldade para locomoção em todos os espaços físicos.

A cantina é equipada com refrigerador, freezer, geladeira e fogão doméstico, fogão e forno industrial e vasilhames necessários para o preparo das refeições.

O berçário está montado com doze berços, 8 carrinhos e 6 cadeiras de alimentação, sendo insuficientes para atender a demanda.

Na área de recreação, as crianças podem brincar em dois escorregadores, um rema-rema, submarino e um balanço de quatro lugares, uma centopeia e um escorregador de fibra plástica.

A UMEI possui cantinho de leitura em cada sala, diversos livros e fantoches.

Uma lavadora e uma secadora de roupas funcionam todos os dias em prol das crianças que realizam jornada integral.

Tabela 2 Composição de crianças por turma em 2013.

UMEI - QUADRO DE CRIANÇAS POR TURMA											
INTEGRAL				MANHÃ				TARDE			
<i>Berçário</i>	-	06	12	<i>Mat III</i>	-	18	29	<i>Mat III</i>	-	20	40
	-	06		<i>Flex</i>	-	11+09	-		-	20	
<i>Mat I</i>	-	15	15	<i>1° P</i>	-	20	86	<i>1° P</i>	-	20	78
<i>Mat II</i>	-	20	20		-	20			-	19	
Total Integral: 47					-	19			-	19	
					-	18			-	20	
Total Integral: 47				<i>2° P</i>	-	24	72	<i>2° P</i>	-	23	71
					-	24			-	25	
					-	24			-	23	
Total Manhã: 187							Total Tarde: 189				

Fonte: Secretaria escolar, 2013.

2 TEORIAS DE CURRÍCULO, AS PROPOSIÇÕES E OS SABERES DOCENTES

Neste capítulo, intitulado “Teorias de currículo, proposições e os saberes docentes”, discorro sobre as teorias curriculares apontadas na visão de Silva (2003), sobre as concepções em torno de currículo. Analisando as concepções que sustentam as proposições Curriculares elaboradas pela PBH. Fazendo na sequência uma abordagem sobre os saberes docentes segundo Tardiff (2002).

2.1 Teorias de currículo

As teorias do currículo desempenham várias funções e se convertem em mediadoras ou em expressões da mediação entre o pensamento e a ação em educação. Uma primeira consequência desse enfoque é de que o professor, tanto como as crianças, é destinatário do currículo.

Essas teorias se convertem em referenciais ordenados das concepções sobre a realidade, que abrangem e passam a ser formas, ainda que indiretas, de abordar os problemas práticos da educação.

Algumas teorias sobre currículo apresentam-se como teorias tradicionais, que pretendem ser neutras, científicas e objetivas, enquanto outras, chamadas teorias críticas e pós-críticas, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que implica relações de poder e demonstra a preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder.

Segundo Silva (2003) a teoria tradicional sobre currículo teve como principal representante, Bobbit, que escreveu sobre currículo no momento em que diversas forças políticas, econômicas e culturais procuravam envolver a educação de massas para garantir que sua ideologia fosse garantida, tendo como proposta que a escola funcionasse como uma empresa comercial e industrial. O currículo era uma questão de organização e ocorria de forma mecânica e burocrática. A tarefa dos especialistas em currículo consistia em fazer um levantamento das habilidades e desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas. A principal questão das teorias tradicionais relaciona-se com conteúdos, objetivos e o ensino de forma efetiva para ter a eficiência nos resultados.

Na visão de Silva (2003), as teorias críticas preocuparam-se em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista, o que o currículo faz, no desenvolvimento desses conceitos, existiu uma ligação entre educação e ideologia.

É possível analisar as teorias pós-críticas considerando o currículo multiculturalista, que destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. (SILVA, 2003).

O Multiculturalismo aparece como movimento contra o currículo universitário tradicional que privilegiava a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo dominante.

De acordo com Silva (2003, p.90) “O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo existe em função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade”.

O autor reflete ainda que as desigualdades criadas dentro do processo escolar não aparecem apenas nas relações de poder entre grupos dominantes a partir de questões econômicas, mas também nas diferenças raciais, de sexo e gênero, quando são colocadas como dominantes valores, como a superioridade masculina e a branca.

Em análise, é possível constatar que as teorias tradicionais definidas cientificamente, servem justamente para que o ensino realize, transmita o conhecimento inquestionável, de forma organizada, utilizando de técnicas desenvolvidas pela ciência.

As teorias críticas e pós-críticas não aceitam tais argumentos, apresentando questionamentos sobre o porquê de se trabalhar determinados conhecimentos e não outros, tentando desvelar a ideologia oculta sob o rótulo da neutralidade científica e privilegiando outras características.

2.2 As Proposições Curriculares de Belo Horizonte

O documento compõe-se de três volumes, sendo o primeiro introdutório, abordando a concepção e as diretrizes da política municipal de EI. O segundo volume apresenta a identificação, a conceituação e a articulação da proposta, e no terceiro volume sucede a articulação das linguagens da proposta curricular.

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil propõem que o currículo seja compreendido como caminho, elaborado e traçado solidariamente pelos atores do processo educativo. Observando que o currículo se concretiza e se ressignifica durante a caminhada daqueles que estão no cotidiano das vivências escolares de um contexto educacional específico. Tendo ao mesmo tempo característica dinâmica, o currículo não elimina em nenhum momento, a necessidade de planejamento, discussão conjunta e prévia para sua elaboração.

As Proposições Curriculares para EI de Belo Horizonte constituem-se como uma escolha do município para explicitação das concepções, princípios, conhecimentos, procedimentos e atitudes que devem orientar e organizar as experiências escolares das instituições de EI.

A concepção de criança apresentada pelo documento, a considera como foco do processo educativo, isso significa ajudar todas as crianças, dentro de suas especificidades e saberes, fazendo referência à necessidade de conhecer a criança real e concreta que está em cada sala da EI, suas experiências anteriores, os saberes que elaboraram os modos de ser e de viver, de tal maneira que os professores e educadores sejam capazes de intervir para que todas as crianças relacionem seus saberes às formas mais amplas e elaboradas de conhecimento.

O documento Proposições Curriculares para Educação Infantil compreende que a ação educativa deve buscar garantir equilíbrio entre o necessário reconhecimento da criança real que se encontra em cada turma e a oferta de experiências escolares que ampliem seu repertório cultural e de conhecimento, visando à superação do modelo excludente e simplificador que a sociedade atual presencia. Nesse sentido, propõe-se a organização do trabalho pedagógico através do desenvolvimento e da ampliação das habilidades das crianças, pautada nas intenções educativas para a Educação Básica no Município. (BELO HORIZONTE 2009, p.59).

Na Rede Municipal de BH, o ciclo da infância (Educação Infantil) está organizado em dois ciclos, a saber:

- a) 1º Ciclo: Crianças de 0 a 2 anos.
- b) 2º Ciclo: Crianças de 3 a 5 anos.

Em relação ao currículo, o documento compreende o mesmo como um conjunto de práticas, modos de organização e funcionamento de cada instituição, além de habilidades, atitudes e conhecimentos mais significativos a serem desenvolvidos e ampliados pelas crianças.

Para o desenvolvimento do trabalho na EI as múltiplas linguagens das crianças permeiam o currículo apresentado pelo documento, (linguagem corporal, musical, oral, plástica visual, digital, matemática e escrita). O documento ressalta que não há hierarquia entre as linguagens, todas são igualmente importantes e a cada instituição cabe organizar o espaço, o tempo e as rotinas que garantem às crianças vivenciar diversas experiências e

atividades levando-as a experimentarem situações através de diferentes linguagens por meio das interações com o outro, adulto ou criança, com o meio e consigo mesma.

2.3 Saberes Docentes

Os saberes do professor se originam de várias hierarquias: da família, da escola que o formou, da sua cultura pessoal, dos seus pares, da universidade e das formações continuadas. São saberes plurais, heterogêneos, temporais, já que se constroem ao longo da vida e com o passar da carreira, portanto, é personalizado.

Para Tardif (2002, p. 39), o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

A multiplicidade de saberes que formam o professor é essencial para compreender a prática de cada um no processo do trabalho desenvolvido na escola, onde cada professor coloca sua individualidade na construção de outros e novos saberes. O autor classifica os saberes em:

- a) Saber de formação Profissional – Conjunto de saberes transmitido pela instituição de formação de professores. Não limitando a produzir conhecimentos, mas incorporá-los à prática do professor. [...] Esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, se caso forem incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, tecnologia de aprendizagem [...]. (TARDIF, 2002, p. 36);
- b) Saber disciplinar – Saberes que dispõem nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplina [...] os saberes disciplinares são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes da faculdade de educação e dos cursos de formação de professores. (TARDIF, 2002, p. 38);
- c) Saber curricular – São saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir das quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas que os professores devem aprender e aplicar. (TARDIF, 2002, p. 38);

- d) Saber experiencial – Baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. (TARDIF, 2002, p. 39).

Segundo Tardif (2002), nos saberes cotidianos do professor, o conhecimento de seu trabalho deve ser considerado, desconfigurando o olhar tradicional de que os mestres são apenas transmissores de saberes construídos por outros grupos. “Situar o saber do professor na interface sobre o individual e o social entre ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo.” (TARDIF, 2002, p. 16).

Para o autor, o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Há que “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”.

O autor convoca os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica a unir pesquisa e ensino. Sua proposta é que a pesquisa universitária pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento, como colaboradores e como copesquisadores.

Refletindo sobre o processo de formação de professores, Tardif (2002) argumenta que se deve levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, seus saberes cotidianos. Tal postura desconstrói a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos.

As pesquisas apontam par o professor enquanto um sujeito que mobiliza e constrói em sua ação. ”Damos aqui a noção de “saber” em sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.” (TARDIF, 2002, p. 255).

Pensando na concepção do autor em relação aos saberes docentes e estabelecendo um paralelo entre o professor que atua na educação infantil, é necessário que em sua prática pedagógica os conhecimentos internalizados ao longo da sua formação e os saberes oriundos da prática cotidiana sejam relevantes para auxiliar o docente no trabalho com crianças, estando a par do processo de desenvolvimento infantil.

O docente que atua nessa etapa caracteriza-se como mediador do processo de ensino-aprendizagem, observando as crianças, suas concepções e desenvolvimento, pois sabemos que nessa fase a formação humana é uma das bases em construção.

Para Tardiff (2002), os saberes dos professores, aprendidos durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional), irão ser reformulados e reconstruídos no dia-a-dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Sendo assim, fica evidenciada a importância dos saberes docentes para o trabalho pedagógico realizado pelas professoras da EI, assim como a necessidade de construir novos saberes que possibilitem enfrentar as diversas situações que se manifestam nas salas de aula.

Portanto, é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas sejam socializados entre os docentes que atuam na EI, salientando a importância de um diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual, mas, sobretudo, na construção de uma discussão coletiva.

É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva.

3 CURRÍCULO E PROPOSTA PEDAGÓGICA

O projeto político-pedagógico tem sido objeto de estudo para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria na qualidade do ensino. A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação do seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. O projeto político-pedagógico envolve propostas práticas de ação. Para ser verdadeiro e realmente nortear as ações educativas, o projeto político-pedagógico deve ser um processo coletivo e permanente de diagnóstico, de discussão de objetivos, de tomada de decisões e avaliação. O projeto é amplo e pode considerar diferentes perspectivas da escola (apud GADOTTI, 1991 p. 12), todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. “Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente” analisa o autor.

Na afirmação de Veiga (2001) “Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente”. Nesse sentido, é necessário que as escolas construam um projeto político-pedagógico voltado para uma concepção de educação onde as intenções educativas podem ser consideradas o reflexo de uma concepção de educação discutida coletivamente e que constituem princípios orientadores da prática pedagógica da escola.

O Projeto Educativo é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da escola. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. (VASCONCELLOS, 1996, p. 145).

Segundo Dias e Faria (2012, p.32) a ideia de currículo articula-se com todos os elementos de uma Proposta Pedagógica, não podendo ser elaborado de forma isolada. Segundo as autoras explicitar o currículo em uma Proposta Pedagógica de uma Instituição de Educação Infantil representa apontar experiências a serem trabalhadas com crianças de 0 a 5 anos de idade, definindo seus objetivos, bem como organizando todos os saberes, conhecimentos, valores e práticas que possibilitam ao mesmo tempo o cuidar e o educar.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, art. 4º).

Nessa perspectiva, e segundo as DCNEI, o artigo 8ª apresenta a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, que deve ter como objetivo garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos, aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das classes e à instituição;

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2009, p. 2-3).

Nas Diretrizes, destaca-se a importância de que as práticas pedagógicas presentes na EI, sejam construídas no contexto de cada instituição, considerando as especificidades das crianças e garantindo o pleno desenvolvimento das suas estruturas cognitivas e sociais.

Nesse sentido, é importante que o projeto pedagógico, seja concretizado em planos e práticas, que irão dimensionar o que, como, quando e o quanto aquilo que se considera

importante que as crianças vivam e aprendam, seja transformando em atividades concretas no cotidiano das IEI.

3.1 O Currículo no Cotidiano

Observamos que as opções metodológicas das professoras são influenciadas pela organização curricular da instituição ao mesmo tempo em que as reflexões acerca do currículo vão influenciando o fazer docente, construindo um novo olhar, provocando mudanças no trabalho cotidiano realizado junto às crianças. “As metodologias utilizadas partem de suas crenças e concepções, e envolvem posturas, atitudes, procedimentos, estratégias e ações”. (DIAS; FARIA 2012, p.184). Nesse sentido, o currículo se materializa por meio destas escolhas que são realizadas cotidianamente, incluindo as ações e interações presentes no dia a dia das instituições.

Sendo assim, percebemos que a organização curricular para primeira infância, bem como para toda a educação não pode ser compreendida como um resumo de conteúdos escolares e é preciso compreender que as crianças são seres que estão em pleno desenvolvimento, ou seja, considerar cada fase que a criança vivencia. Para Nascimento (2007, p. 15) “[...] um currículo é um caminho trilhado coletivamente. Uma aposta que contém concepção de infância, de homem, de educação, de conhecimentos e de cultura fundamentada”.

Ao pensar sobre as questões curriculares que envolvem a organização no cotidiano de uma IEI, remete-se sobre a rotina estabelecida no trabalho diário com as crianças. Segundo Barbosa (2006) é preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é necessário ter modos de organizar a vida. Do contrário, seria muito difícil viver, se todos os dias fossem necessários refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos como se fossemos vivenciá-los pela primeira vez.

Nos estudos de Vygotsky (1996) o desenvolvimento humano é concebido a partir das relações sociais que a pessoa estabelece no decorrer da vida. O processo de ensino-aprendizagem também se constitui dentro das interações que vão ocorrendo nos diversos contextos sociais. Nesse sentido, a sala de aula torna-se um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento e a professora uma articuladora na construção do saber.

Dessa forma, o ambiente, ou seja, as salas de atividades das IEI devem integrar as questões curriculares e devem ser organizadas de acordo com a opção político-curricular pretendida e defendida pela proposta pedagógica da instituição. A organização dos ambientes

de desenvolvimento/aprendizagem precisa ser encarada pelas professoras como mais um elemento curricular presente nas práticas pedagógicas estabelecidas no espaço. Retomando ao RCNEI podemos verificar que:

Organização do ambiente, dos materiais e do tempo visa a auxiliar que as manifestações motoras das crianças estejam integradas nas diversas atividades da rotina. Para isso, os espaços externos e internos devem ser amplos o suficiente para acolher as manifestações da motricidade infantil. Os objetos, brinquedos e materiais devem auxiliar as atividades expressivas e instrumentais do movimento. (BRASIL, 1998, p. 39).

Segundo as Proposições Curriculares para EI, o espaço, os materiais e o tempo, precisam ser elementos que estejam a favor do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Para isso, devem ser cuidadosamente pensados e organizados a fim de que se efetivem suas possibilidades educativas. Segundo o documento, a definição dos horários e a organização dos adultos não pode ser o elemento principal para a distribuição dos tempos na rotina diária. A instituição que tem a criança como foco de seu trabalho pedagógico define seu funcionamento e sua organização a partir das especificidades dos grupos de crianças.

A instituição de educação infantil deve estar organizada de forma a favorecer e valorizar a autonomia da criança. Para isso, os ambientes e os materiais devem estar dispostos de forma que as crianças possam fazer escolhas, desenvolvendo atividades individualmente, em pequenos grupos ou em um grupo maior. As professoras devem atuar de maneira a incentivar essa busca de autonomia, sem deixar de estar atentas para interagir e apoiar as crianças nesse processo. (BRASIL, 2009, p. 38).

Assim, de acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009) os ambientes físicos da IEI devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo e criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham.

Nesta perspectiva o RCNEI, trata a organização do ambiente da seguinte forma:

Ao organizar um ambiente e adotar atitudes e procedimentos de cuidados com a segurança, conforto e proteção da criança na instituição, os professores oferecem oportunidades para que ela desenvolva atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem-estar. Tanto a creche como as pré-escolas precisam considerar os cuidados com a ventilação, insolação, segurança, conforto, estética e higiene do ambiente, objetos utensílios e brinquedos. (BRASIL, 1998, p. 50).

Nesse sentido o modo como realizamos a organização dos espaços, retrata a maneira como interpretamos e concebemos o mundo, a criança, sua aprendizagem e o processo de educação.

Para Nascimento (2007), se queremos um espaço cheio de significados e aprendizagens, devemos ter em mente que é na interação com o outro e com o mundo que construímos conhecimentos e compreendermos a realidade que nos cerca. Nesse sentido, o currículo não pode ser vivido como uma listagem de objetivos a serem atingidos. Compreender que o currículo se materializa nas ações cotidianas e que está impregnado de crenças, de apostas e de perspectivas, acreditando que discutir sobre quem são as crianças e que educação queremos, devem ser práticas frequentes no planejamento curricular para EI.

Nesse sentido, organizar o cotidiano das crianças na IEI pressupõe pensar e definir o que é essencial para ser ensinado, aprendido e vivenciado nos dois ciclos iniciais da infância. Sendo importante que a professora observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer e em que espaço preferem ficar. (BARBOSA; HORN, 2001)

De acordo com as Proposições Curriculares:

A funcionalidade dos ambientes é um fator de grande importância na organização dos espaços e também dos materiais. Armários, estante, prateleiras precisam cumprir o papel de auxiliarem a organização e o funcionamento das atividades diárias, quer sejam nas salas de atividades das crianças, quer sejam nos ambientes administrativos e de uso exclusivo dos adultos. Precisam ser frequentemente arrumados, garantir a praticidade das ações diárias, as condições de segurança e higiene. (BELO HORIZONTE, 2009, p. 120).

No cotidiano de uma IEI é necessário prever momentos diferenciados e diversos tipos de atividades envolvendo a jornada diária das crianças: o horário da chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras, jogos diversificados, faz de conta, os jogos imitativos e motores, de exploração de materiais gráficos e plásticos, os livros de histórias, entre outras atividades. Todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, poderão permitir experiências múltiplas que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com todas as crianças.

Conseguir apurar essas experiências no cotidiano é muito significativo, principalmente para a professora que observa um aprendizado e um conhecimento do grupo. Isto contribui para que, na hora de propor novas experiências, não sejam propostos na rotina das crianças, momentos monótonos, brincadeiras que nada tem a ver com o grupo de crianças com o qual

interagimos diariamente, planejando diariamente atividades que garantam a participação ativa das crianças.

De acordo com o RCNEI, sabemos que:

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998, p. 23).

Diante do exposto, compreendemos que o planejamento das atividades cotidianas da EI deve estar pautado em um currículo que integra a concepção de criança e infância, oferecendo condições para as aprendizagens que envolvam situações pedagógicas específicas e coerentes no trabalho com a primeira infância.

3.2 As turmas pesquisadas

As salas das turmas de cinco anos ficam localizadas no segundo pavimento da UMEI, cada sala tem seis conjuntos de mesas específicas para as crianças da EI, com total de 26 cadeiras em cada espaço deste, além do quadro branco, livros literários, espelho, prateleiras com diversos tipos de jogos e brinquedos, todos à disposição das crianças. Nota-se que em nenhuma das turmas pesquisadas existem crianças com algum tipo de deficiência física diagnosticada. Os materiais necessários às atividades cotidianas são adequados à faixa etária das turmas e em sua maioria fornecidos pela Prefeitura de Belo Horizonte através de um kit escolar, esse material será utilizado pelas crianças na sala de atividades e em casa.

Figura 1 - Sala de atividades

Fonte: Arquivo pessoal

Na Tabela a seguir realizo a trajetória em relação ao número de crianças das turmas pesquisadas:

Tabela 3 - Composição das turmas pesquisadas em relação à frequência e origem das crianças na UMEI

Turma	Veteranos	Novatos	Infrequentes	Mudança de turno	Alunos frequentes
A	16	05	04	01	21
B	16	07	02	0	23
C	15	06	03	02	21

Fonte: Diário da classe, 2013

As crianças realizam atividades de escrita diariamente, todas as turmas possuem uma cota de quatro cópias semanais de xerox e duas vezes por semana são enviadas atividades para que sejam realizadas em casa.

As professoras das turmas pesquisadas possuem formação em nível superior em Pedagogia e possuem mais de três anos de atuação na rede como professora da EI.

Em relação à prática cotidiana, todas as professoras recepcionam as crianças com uma canção de bom dia e em seguida estabelecem a rotina diária, sendo que a professora da turma A apresenta a rotina oralmente para as crianças, já as professoras das turmas B e C registram a rotina diária no quadro para as crianças. Nessa rotina, apresentam o planejamento da aula

pontuando as atividades a serem vivenciadas, as crianças de todas as turmas demonstram entusiasmo e alegria. Porém na turma onde a professora realiza o registro, elas também estão tendo contato com a linguagem escrita e já vão associando as letras e sons, uma consciência fonológica.

A reflexão sobre a prática pedagógica constitui-se em processo de formação e aprendizagem dos professores e educadores sobre eles mesmos, sobre as crianças, sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, de cada uma delas. Ao retomar seu planejamento, observando as ações que foram bem sucedidas e aquelas que não o foram, cada profissional tem a oportunidade de analisar os fatores que influenciaram as ações realizadas e sua interferência. Poderá, também, analisar a maneira como ele mesmo conduziu as experiências buscando identificar possíveis e necessárias mudanças. (BELO HORIZONTE, 2013, p.113).

Ressalta-se, então, a importância da retomada do planejamento, assumido como um processo de reflexão e um instrumento fundamental na organização do trabalho cotidiano junto às crianças.

Segundo Dias e Faria (2012), o planejamento é o instrumento fundamental na previsão e na organização do trabalho cotidiano da professora com as crianças, no que se refere aos objetivos, aos aspectos do currículo a serem contemplados, aos tempos, aos espaços e materiais, às crianças e às metodologias para o desenvolvimento das ações de cuidar e educar, No entanto, é importante que seja sempre flexível para atender às situações imprevistas, bem como aos interesses e às necessidades mais imediatas que surgem no cotidiano.

Segundo o parecer das DCNEI, ao enfatizar a importância da intencionalidade no planejamento, afirma que:

[...] as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (CNE/CBE/2009, p.6)

As professoras referências das turmas A, B e C realizam planejamento das atividades para as suas turmas e as atividades coletivas, sempre atentas aos interesses, necessidades e desenvolvimento das crianças, uma organização curricular que leva em consideração as especificidades das crianças.

A seguir, o quadro do planejamento semanal a ser elaborado pelas professoras das turmas pesquisadas, salientando que o mesmo já é entregue pela coordenação com os horários

e rotinas fixas, sendo que os espaços em branco são preenchidos de acordo com o projeto desenvolvido na turma.

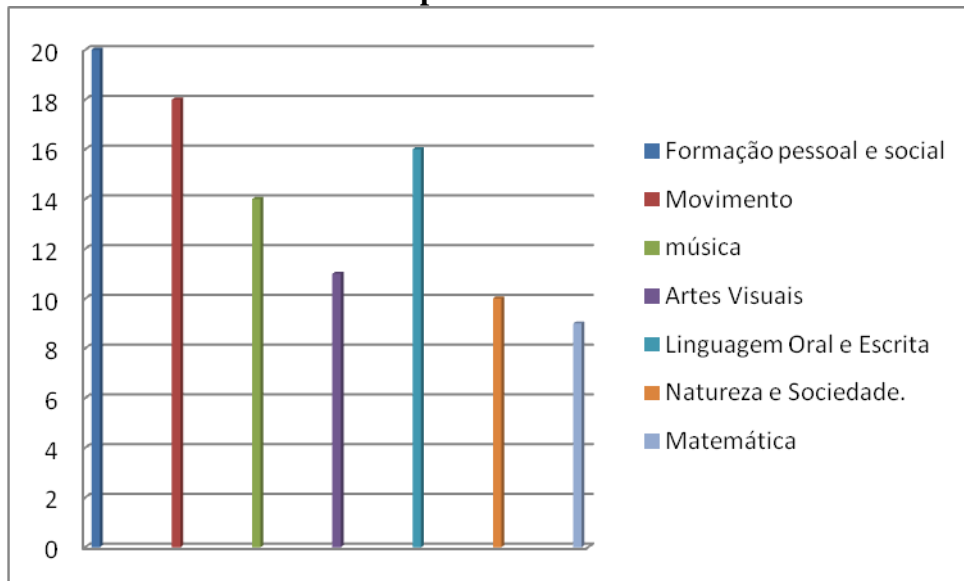
Quadro 1 - Apresenta o planejamento semanal elaborado pela coordenação da UMEI para as professoras das turmas pesquisadas

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07:00/08:00	Acolhida	Acolhida/multi meios	Acolhida	Acolhida	Acolhida
08:00/08:15	Higienização Café da Manhã	Higienização Café da Manhã	Higienização Café da Manhã	Higienização Café da Manhã	Higienização Café da Manhã
08:15/08:45					
08:45/09:15					
09:15/09:45					
09:45/10:15	Parquinho	Parquinho	Parquinho	Parquinho	Parquinho
10:15/10:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
10:30/10:45					
10:45/11:20	Higienização Saída	Higienização Saída	Higienização Saída	Higienização Saída	Higienização Saída

Fonte: Coordenação Pedagógica, 2013

Em relação à elaboração do planejamento, o mesmo é verificado pela coordenação pedagógica semanalmente, denotando algumas observações que se fizerem necessárias para um melhor aproveitamento das intenções educativas propostas no mesmo. A atuação da coordenação nesse processo de planejamento auxilia as professoras para uma melhor reflexão em torno das experiências que as crianças realizam nas salas de atividades.

As professoras, em geral, demonstram uma concepção de educação infantil coerente com os princípios de aprendizagem/desenvolvimento para a primeira infância, conforme descrito nas proposições curriculares. Coerência esta observada também na elaboração dos planejamentos diários. No questionário aplicado, solicitamos que as professoras enumerassem os eixos que mais tem sido priorizados na rotina:

Gráfico 1 - Eixos priorizados na rotina diária

Fonte: Questionário aplicado em 03/07/2013

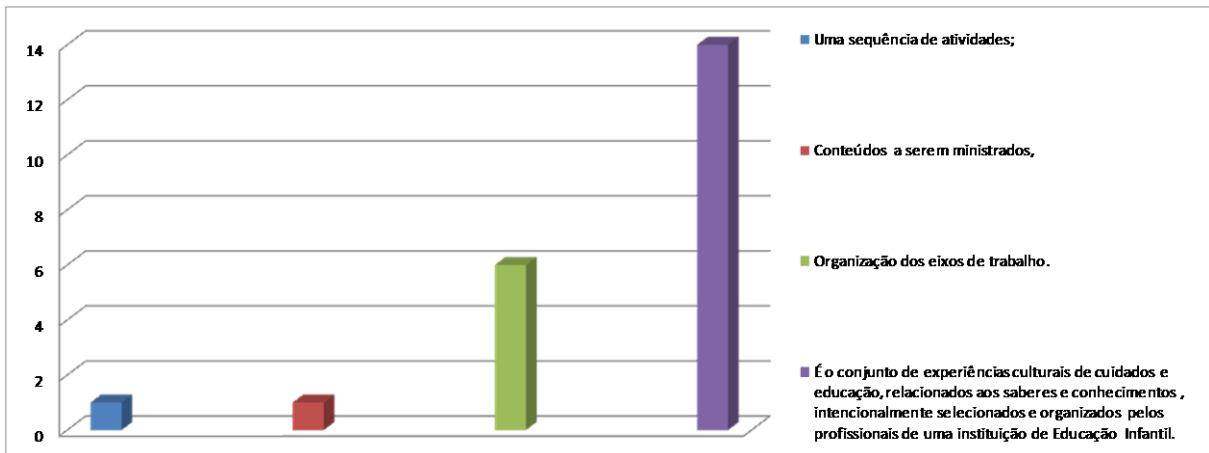
Percebemos que a maior parte do grupo de professoras pesquisadas, considera o eixo formação pessoal e social de maior relevância para o planejamento das atividades.

Segundo as professoras, alguns eixos ficam prejudicados por não serem trabalhados por falta de uma formação adequada para o trabalho, são eles: música, informática e artes. Salienta-se que as Proposições Curriculares são uma importante ferramenta de trabalho e instrumento de orientação das famílias e docentes envolvidos no processo educativo da rede municipal de Belo Horizonte. “Compreender o currículo como um conjunto de escolhas sobre práticas, conhecimentos e habilidade a partir de um planejamento inicial pressupõe que ele será complementado e enriquecido a partir da chegada e do conhecimento das crianças reais e concretas.” (BELO HORIZONTE, 2009, p. 46).

Sendo assim, compreender as crianças como sujeito real e indivisível nos remete ao entendimento da criança como alguém que age e interage com o mundo em que vive, produzindo conhecimentos e significações.

Ao analisarmos os dados do questionário referente ao conceito de currículo e sua importância para o desenvolvimento do seu trabalho docente, observamos que a maioria das professoras possui uma boa compreensão acerca do currículo, associando-o como um conjunto de experiências culturais de cuidado e educação, relacionados aos saberes e conhecimentos intencionalmente selecionados e organizados pelos profissionais de uma IEI.

Gráfico 2 - Conceito de Currículo



Fonte: Questionário aplicado em 03/07/2013

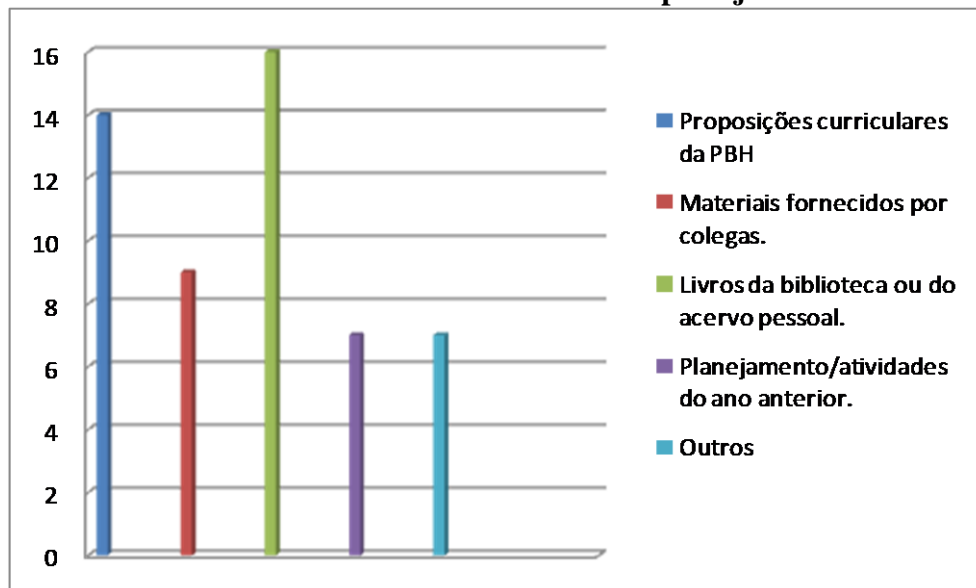
Diante da prática apresentada pelas professoras, surgiu o interesse em questionar a concepção das professoras em relação ao documento elaborado pela PBH, intitulado “Proposições curriculares para EI”, para verificar se o mesmo vem sendo referência no trabalho desenvolvido nas turmas de cinco anos. Foi questionado às professoras como elas concebem as proposições na sua prática de trabalho e obtivemos diferentes respostas.

Uma delas disse que as proposições não influenciam diretamente sua prática: “As proposições estabelecidas pela SMED apresentam em sua dimensão pedagógica os mesmos eixos apresentados pelos documentos oficiais, como RCNEI, na minha prática as mesmas não influenciaram para elaboração dos meus planejamentos diários.” (Professora A)

As outras duas professoras afirmam que de certa maneira o documento tem orientado a prática. “De certa maneira sim, mas na prática às vezes acontece que os alunos encontram-se a frente do que é pedido trazendo assim um grande problema para as professoras da educação.” (Professora B). “Em grande parte sim. Existe uma divergência na prática em função do entendimento que a SMED tem de uma prática pedagógica “correta”, as professoras, em sua maioria, têm executado as proposições de forma coerente e correta.” (Professora C).

Quando questionadas em relação aos documentos utilizados no planejamento, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 3 - Documentos utilizados no planejamento



Fonte: Questionário aplicado em 03/07/2013

Podemos perceber que a maior parte das professoras pesquisadas recorre aos livros da biblioteca ou do acervo pessoal para planejamento das aulas. Em segundo lugar as proposições curriculares permeiam o planejamento diário desenvolvido em sala.

Segundo as professoras a construção do documento foi efetivada sem a participação direta dos profissionais que atuam diretamente nas salas de aula com as crianças, um documento para permear práticas centradas na primeira infância, necessita do aparato do profissional que atua na rotina diária de uma IEI. Evidencia-se também que os princípios apresentados no documento precisam ser transformados em práticas cotidianas pelo professor para que esse instrumentalize o planejamento das suas ações, fundamentando as teorias apresentadas para a construção de um currículo sob uma visão interdisciplinar, configurando em experiências significativas e considerando as crianças como sujeitas de voz ativa nesse processo.

Outra pergunta realizada para as professoras foi em relação aos saberes que tem sido priorizados em sua prática de trabalho. As professoras das turmas pesquisadas expressaram que: “Projeto institucional intitulado “Brasil, Brasileiro”, através do tema busco adaptar aos eixos de trabalho realizando um trabalho interdisciplinar.” (Professora Turma A). “Natureza e sociedade, brinquedos e brincadeiras, confecção de trabalhos artísticos, juntamente com a família.” (Professora turma B). “Relacionamento interpessoal, socialização, natureza e sociedade, expressão oral e escrita, conhecimento matemático, expressão artística; desenhos, pinturas, teatro, poesia, corpo e movimento, brinquedos e brincadeiras, dança, etc.” (Professora turma C).

Portanto, de acordo com os depoimentos das professoras das turmas pesquisadas e os gráficos apresentados, percebemos que o currículo da EI manifesta-se concretamente através das ações planejadas pelas professoras diariamente com o intuito de possibilitar às crianças um ambiente onde elas possam pesquisar e expressar efetivamente suas potencialidades, organizando um currículo flexível e humanizador, com práticas centradas nas interações e vivências que contemplam a cultura e as experiências das crianças, compreendendo que cada uma delas carrega histórias de vida e ritmos de desenvolvimento distintos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu analisar a articulação entre teoria e prática e os efeitos das orientações oficiais no planejamento das ações adotados pelas professoras nas turmas pesquisadas e com base nas abordagens enfatizadas neste estudo, justifica as seguintes reflexões.

Ao longo da história da educação, diferentes concepções de aprendizagem e diferentes abordagens teóricas em relação ao currículo geraram diferentes tendências ou teorias pedagógicas. Nesse contexto, vimos que teorias tradicionais pretendem ser neutras, científicas e objetivas, retomando Silva (2003) “O currículo era uma questão de organização e ocorria de forma mecânica e burocrática”. Enquanto outras, chamadas teorias críticas e pós-críticas, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que implica relações de poder e demonstra a preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder.

A educação contemporânea se caracteriza pelo trabalho pedagógico mais significativo, pelo reconhecimento da diversidade cultural, social e econômica das crianças e pela organização dos processos de ensino-aprendizagem numa visão mais coletiva.

Assim, de acordo com as observações realizadas no decorrer do capítulo 3, o discurso e a teoria que norteiam o documento elaborado pela PBH, constitui de aspectos teóricos relevantes para a construção de um currículo para primeira infância, estabelecendo aspectos importantes para serem ensinados, aprendidos e vivenciados na EI.

Para a realização dessa pesquisa, buscou-se, através da leitura do referencial teórico, da análise de documentos e questionários com as professoras, conhecer as concepções e práticas em relação ao currículo para EI em três turmas de cinco anos de uma Unidade Municipal de EI.

Dentre os instrumentos utilizados nas escolas, mesmo as tradicionais, constata-se que é cada vez mais frequente a preocupação das educadoras não só com conteúdos/atividades e suas utilizações no cotidiano escolar, mas também em relação aos valores sociais a serem desenvolvidos. Existe uma preocupação maior em considerar a realidade e as experiências das crianças.

Nesse momento, ganham espaço tendências pedagógicas com uma visão mais crítica e transformadora da educação, voltadas para o desenvolvimento humano numa perspectiva de preparar o aluno para os aspectos cognitivos e afetivos da aprendizagem, onde a finalidade do

processo de ensino-aprendizagem não é a transmissão de conteúdos prontos, mas sim a formação de sujeitos autônomos.

O Projeto Político Pedagógico da escola é definido segundo a concepção educacional a qual se acha veiculado, não se trata apenas de discutir o currículo sem antes condicioná-lo a uma determinada sociedade numa dimensão de classe social. Assim, o currículo continua sendo um dos temas polêmicos na Educação Infantil e um dos elementos que articulam a proposta pedagógica de uma EI. De acordo com as observações realizadas no percurso dessa investigação foi possível identificar vários aspectos que serão relatados abaixo.

Sabe-se que a consciência profissional é em primeiro lugar construída pelo próprio profissional, assim, antes de tudo é necessário que haja competência, e formação para o exercício da profissão, aprendida e adaptada ao seu ofício.

Nesta perspectiva, evidencia-se que os saberes que mobilizam a prática cotidiana das professoras das turmas pesquisadas, foram construídos a partir das experiências profissionais anteriores e que demonstraram ser de fundamental importância para a reflexão do fazer pedagógico diário, contribuindo para um melhor desenvolvimento e socialização da criança, mobilizando um leque de conhecimentos, de atitudes e procedimentos compatíveis com esperado na faixa etária.

Para as professoras das turmas pesquisadas as propostas contidas no documento oficial da prefeitura são adequadas à faixa etária, mas necessitam ser profundamente estudadas e analisadas pelos docentes. Observa-se no documento um respeito à etapa de desenvolvimento cognitivo das crianças, fugindo de certa lógica histórica de preparo para o ensino fundamental. Eixos importantes estão descritos de forma clara, estabelecem habilidades e capacidades a serem desenvolvidas, um trabalho voltado à socialização, oralidade, expressão corporal e artística e letramento, abordando o conhecimento de si e do mundo, uma inserção na cultura e na valorização das produções infantis.

De acordo com a análise de *survey* aplicada às professoras e observações realizadas na UMEI, infere-se que as orientações oficiais, elaboradas pela PBH, na prática, auxiliam o trabalho dos profissionais que atuam nas salas de atividades, configurando os eixos e as linguagens apresentadas em experiências significativas e considerando as crianças como sujeitas de voz ativa no processo de desenvolvimento/aprendizagem.

Finalizada a pesquisa, espera-se que outros estudos possam dar continuidade ao aprofundamento de outras análises a respeito do tema Currículo e a sua influência dentro de um contexto social, considerando que não se pode planejar sem considerar o processo do qual ele faz parte.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. **A rotina nas pedagogias da educação infantil:** dos binarismos à complexidade. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tlica.PDF>> Acesso em: 16 de abr. de 2013.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por amor e por força: **Rotinas na educação infantil.**Porto Alegre:Artmed,2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHEER, Gládis E. (Org.). **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da formação:** proposições curriculares educação infantil Rede Municipal de Educação e creches conveniadas com a PBH. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2009.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da formação:** proposições curriculares educação infantil Rede Municipal de Educação e creches conveniadas com a PBH. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2ed. 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº01/.** Brasília, MEC/CEB, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, MEC/SEF, 1998.
- CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil. In: GOULART, A. L.; PALHARES, M. S. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 2000. p. 19-49.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA Vitória Lúbia Barreto de. **Currículo na educação infantil:** diálogo com os elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.
- GADOTTI, Moacir. **Transformar o mundo.** São Paulo: FTD, 1991.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto alegre: Mediação, 1998.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Anelise. **Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil**. In: Brasil revista criança do professor de educação infantil (2007, p. 15). Mec. ago. 2007, nº43, p. 14-17.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso S. **Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. 7 ed. São Paulo: Libertad. 1996.

VEIGA, I.P.A.(org) **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. 23.ed. Campinas. Papirus, 2001.

VYGOTSKY, LS. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, LS. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: LÚRIA et al. **Psicologia e pedagogia**. Lisboa: Estampa 1991. p 72-93.

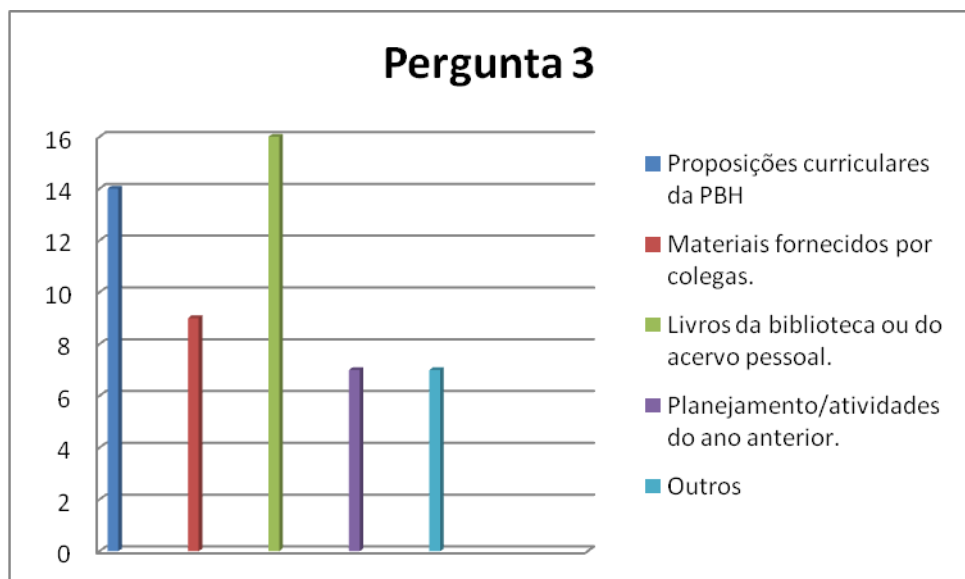
VYGOTSKY, LS. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

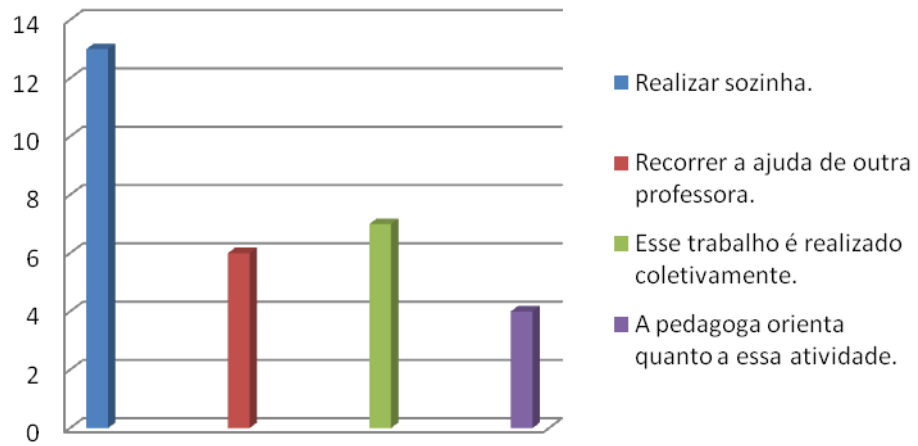
YIN, Robert, K. **Estudo de caso: planejamento métodos**, 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

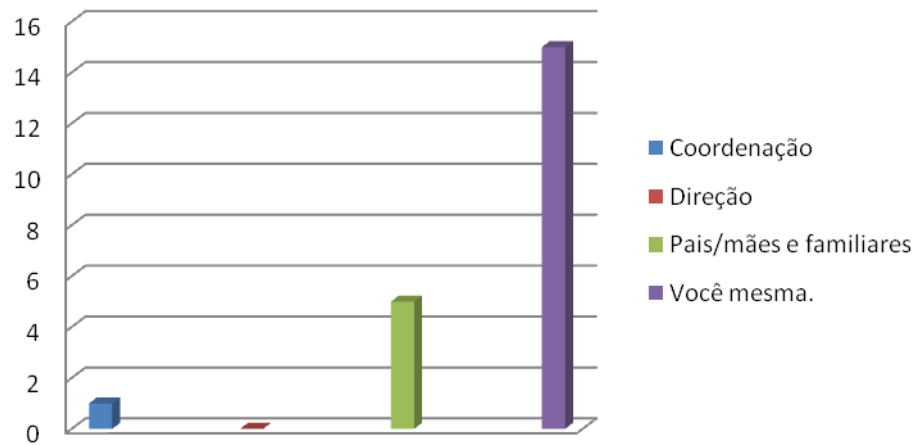
ANEXO A - Análise de *survey*



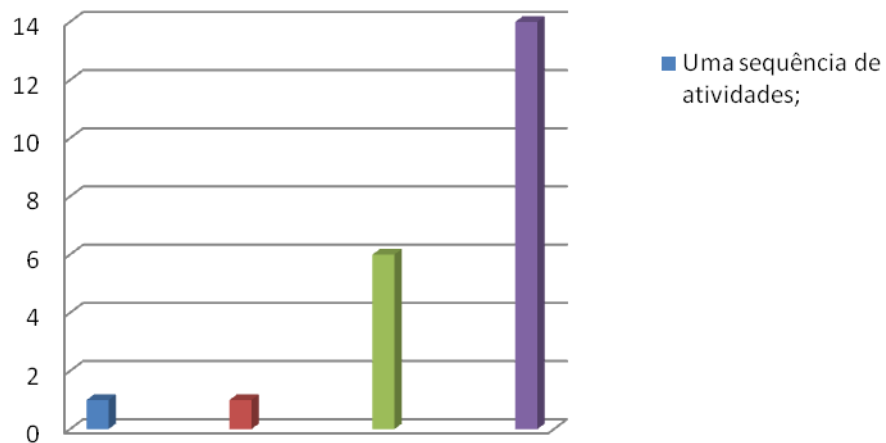
Pergunta 4

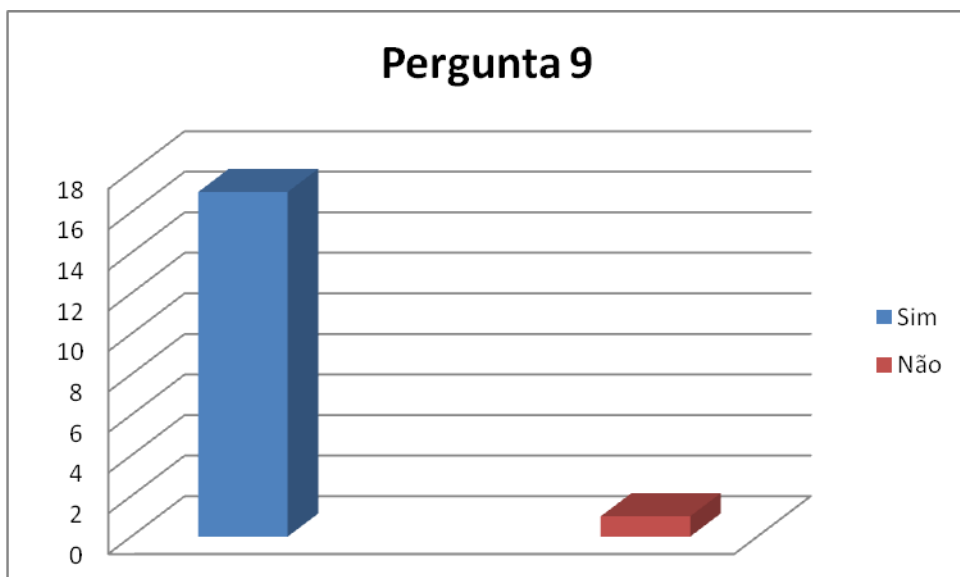
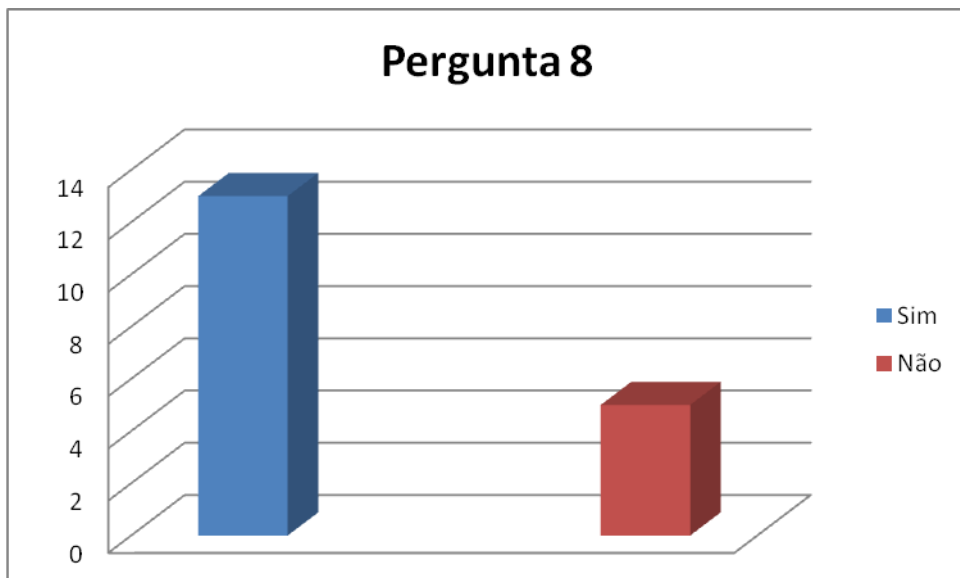
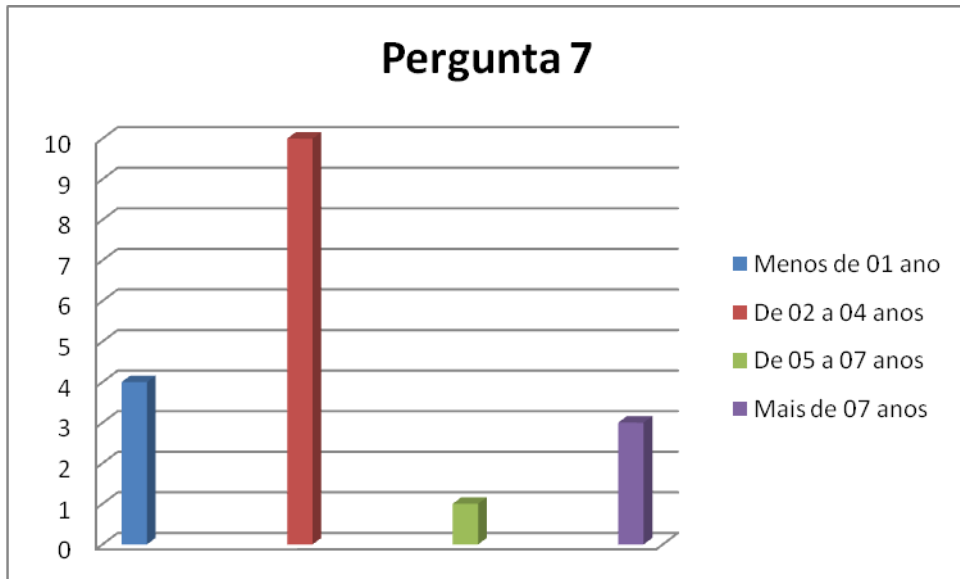


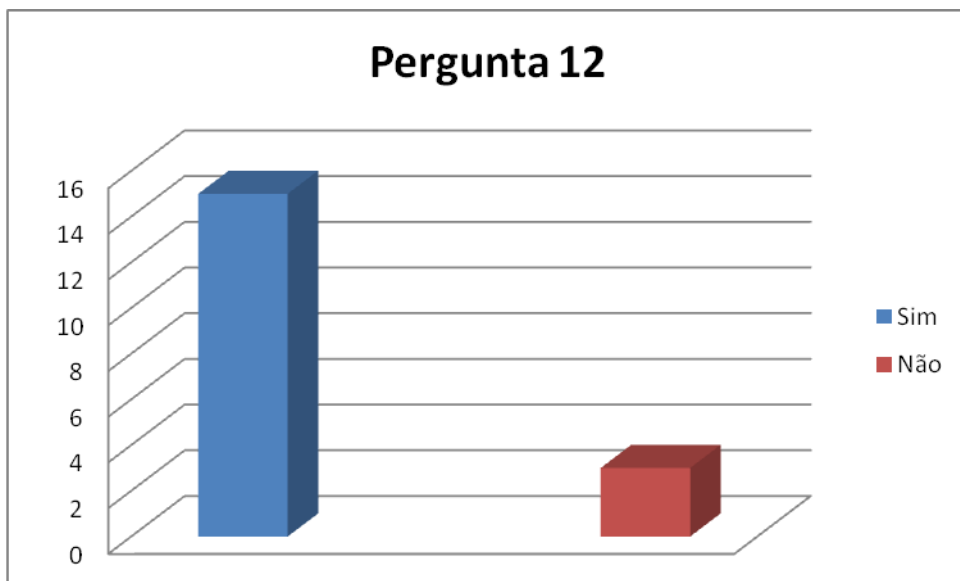
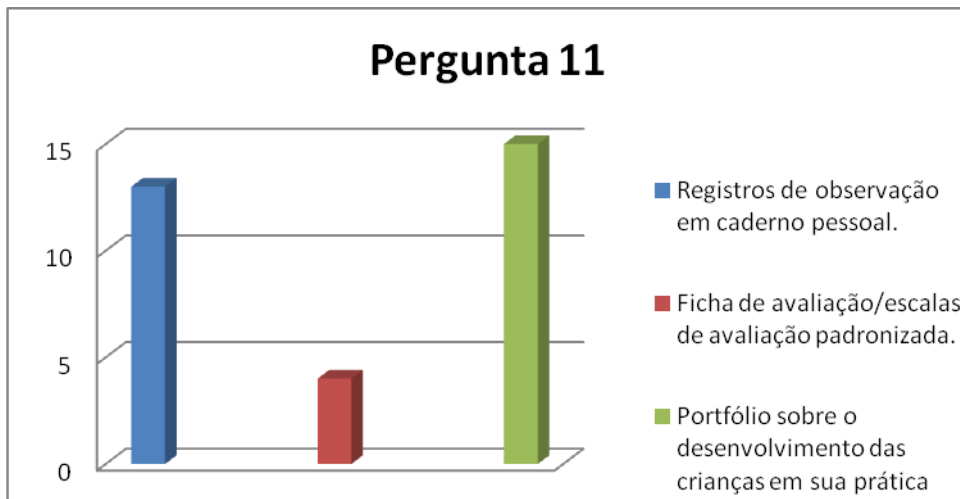
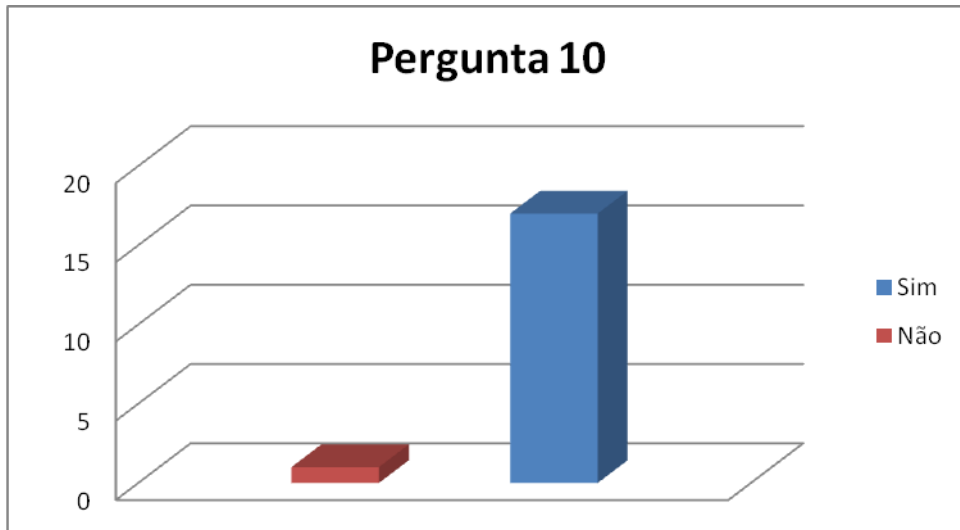
Pergunta 5



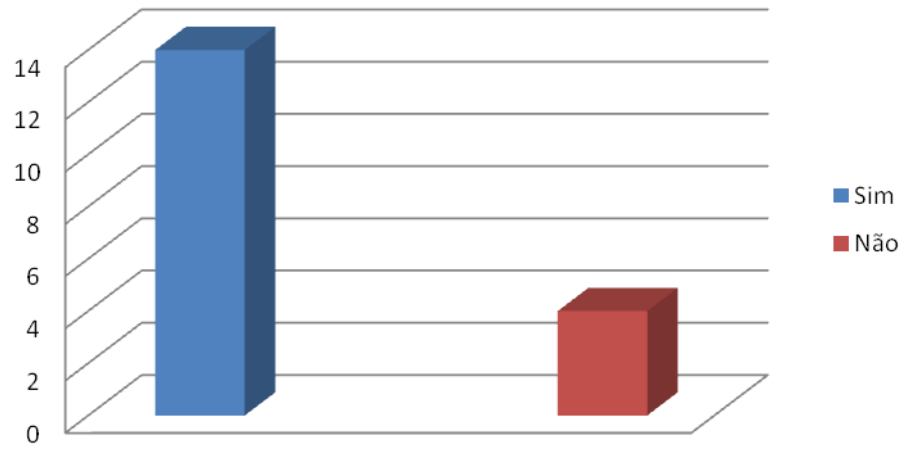
Pergunta 6



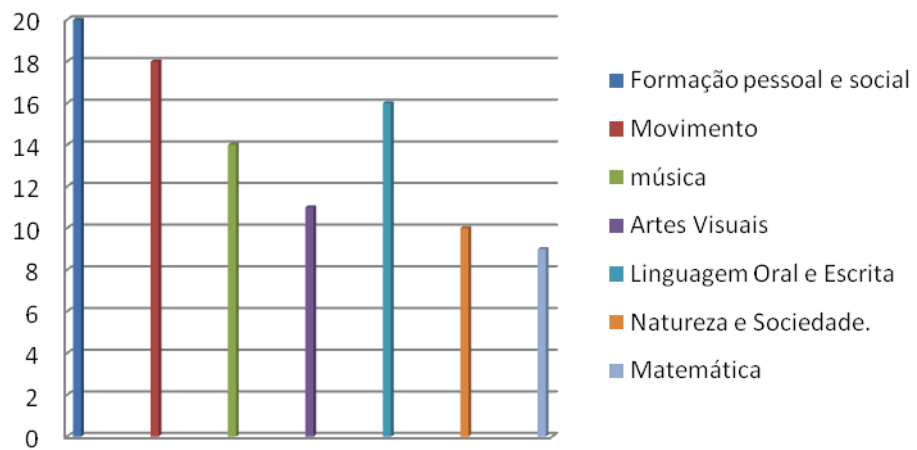




Pergunta 13



Pergunta 14



Pergunta 15

