

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSALBA RITA LIMA

A COLEÇÃO DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CONTAGEM/MG E OS  
EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE

BELO HORIZONTE

2013

ROSALBA RITA LIMA

A COLEÇÃO DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CONTAGEM/MG E OS  
EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE

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

**Orientador:** Sandro Coelho Costa

BELO HORIZONTE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ UFMG

2013

*Para “a equipe da Educação Infantil de Contagem”.*

*Sem vocês esse trabalho não teria acontecido.*

*Valeu!!!*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Sandro, meu orientador e companheiro no processo de escrita. Sem ele esse trabalho teria sido mais árduo. Você foi um parceiro maravilhoso.

Ao professor Paco pela leitura atenciosa do projeto de pesquisa e pelas contribuições valiosas.

Às professoras Fátima e Vitória, que inspiraram todo esse trabalho. Minhas mestras queridas.

À minha família, que me deixava horas no computador mesmo querendo minha presença. Vocês são minha inspiração e fonte de energia.

Às colegas do DOCEI pela gentileza e incentivo sempre. Agradeço a acolhida e a forma alegre e leve que me ajudaram a viver todas as noites e sábados.

Às Coordenadoras do DOCEI, Mônica e Vanessa, agradeço pela confiança e pelo apoio contínuo.

À Osana, secretária do curso, que não mediu esforços para organizar tudo e sempre nos atender.

Aos professores pelas contribuições e pelas ideias provocadas em todos os momentos do curso.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar os efeitos da Coleção *Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimentos* sobre a prática de professoras de uma instituição de Educação Infantil pública municipal, a partir da análise das experiências que elas possibilitam às crianças e também das sinalizações e indícios na prática docente que remetam à concepção de currículo proposta pelo documento<sup>1</sup>. Para isso, mapearam-se os sentidos e significados que as professoras atribuem ao conceito de currículo proposto pelo município de Contagem e realizaram-se estudo e análise das concepções de criança, Educação Infantil<sup>2</sup>, currículo, prática docente e experiências que norteiam a ação das professoras. Os dados da pesquisa foram produzidos a partir de observações na instituição e entrevistas com duas professoras. Verificou-se que o processo de elaboração da Coleção foi extremamente positivo, empoderando as professoras para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais organizada e significativa. No entanto, percebe-se uma apropriação periférica dos conceitos de experiência e de currículo e a necessidade de se pensar estratégias políticas para a implementação efetiva da Coleção. A discussão sobre currículo proposta na Coleção tem potencial para orientar a prática, sendo necessários investimentos na formação continuada do docente que possibilitem a construção de cartografias (DELEUZE; GUATARI, 1995) que gerem atos curriculares (MACEDO, 2008) ricos, suscetíveis de transformações e plurais no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Neste trabalho, utilizou-se a concepção de currículo como produção cultural (SANTOS; PARAÍSO, 1996), considerando-o um dos elementos da proposta pedagógica da instituição (FARIA; SALLES, 2012). Também foi levada em conta a necessidade de discutir sobre o currículo em função das novas regulamentações da área (BARBOSA, 2010), além do fato de que estudar esse campo é refletir sobre a relação entre conhecimento, identidades e subjetividades e acerca das fronteiras e das relações de poder que o constituem (SILVA, 2005).

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Currículo. Experiências. Prática docente.

---

<sup>1</sup> Utilizaremos o termo “Coleção” com letra maiúscula para referendar e facilitar a referência ao documento produzido pelo município de Contagem

<sup>2</sup> As letras maiúsculas marcam o destaque e a valorização dessa etapa da educação básica, marcando uma posição política de promover a visibilidade social da Educação Infantil.

## ABSTRACT

This research aimed to identify the effects of Early Childhood Education Curriculum Collection of Contagem: experience, knowledge and expertise on the practice of teachers of an institution of municipal public kindergarten, from the analysis of the experiences that they enable children and also of signs and evidence in teaching practice which refer to the concept of curriculum proposed by the document<sup>1</sup>. For this, mapped to the meanings that teachers attach to the concept of curriculum proposed by the municipality of Contagem and held up study and analysis of conceptions of children, Early Childhood Education<sup>2</sup>, curriculum, teaching practice and experiences that guide the actions of teachers. The survey data were produced from observations in the institution, and interviews with two teachers. It was found that the process of drafting the collection was extremely positive, empowering teachers to develop teaching practice more organized and meaningful. However, it is clear ownership of the peripheral concepts of experience and curriculum and the need to think about political strategies for the effective implementation of the Collection. The discussion about the proposed curriculum Collection has the potential to guide practice, investments are needed in the continuing education of teachers to enable the construction of mappings (DELEUZE; GUATARI, 1995) that generate acts curriculum (MACEDO, 2008) rich, susceptible of changes and plural in everyday institutions kindergarten. In this work, we used the design of curriculum as cultural production (SANTOS; PARAÍSO, 1996) , considering the element of pedagogical institution (FARIA; SALLES , 2012) . Was also taken into account the need to discuss about the curriculum due to the new regulations of the area (BARBOSA, 2010), besides the fact that this field study is to reflect on the relationship between knowledge, identities and subjectivities and about the boundaries and power relations that constitute it (SILVA , 2005).

**Keywords:** Early Childhood Education. Curriculum. Experiences. Teaching practice.

---

<sup>1</sup> Use the term "Collection" with a capital to endorse and facilitate reference to the document produced by the municipality of Contagem.

<sup>2</sup> Capital letters mark the highlight and appreciation of this stage of basic education, marking a political position to promote the social visibility of Early Childhood Education.

## **LISTA DE SIGLAS**

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CMEC – Conselho Municipal de Educação de Contagem

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEI – Instituição de Educação Infantil

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEDUC – Secretaria de Educação de Contagem

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	8
2 CONSTRUINDO O OLHAR: ABORDAGEM METODOLÓGICA .....	12
3 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM E DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA .....	15
3.1 O município de Contagem.....	15
3.2 A instituição pesquisada .....	24
4 TEORIAS DO CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INFANTIL .....	29
4.1 Discursos sobre currículo .....	29
4.2 Currículos na Educação Infantil: um percurso em construção .....	32
4.3 A organização do currículo por experiências .....	36
5 A PROPOSTA CURRICULAR DE CONTAGEM .....	40
5.1. O processo de construção da Coleção de Currículo de Contagem.....	40
5.2 Implementação da Coleção: a discussão de uma política pública .....	45
6 A COLEÇÃO DE CURRÍCULO DE CONTAGEM NO COTIDIANO DA INSTITUIÇÃO .....	51
6.1 As professoras e turmas pesquisadas.....	51
6.2 O planejamento da prática, as referências que as professoras utilizam e a construção de saberes na prática docente .....	52
6.3 A participação das professoras na elaboração da Coleção de currículo .....	54
6.4 A percepção da Coleção e do conceito de currículo .....	56
6.5 O conceito de experiência e sua articulação com a prática pedagógica .....	58
6.6 A organização da proposta curricular da instituição .....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	62
REFERÊNCIAS .....	68



## 1. INTRODUÇÃO

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

(Manoel de Barros)

Muito se discutiu nesses últimos anos sobre as crianças, mas muito ainda tem que ser feito para que elas sejam, de fato, ouvidas e consideradas. Manoel de Barros aponta o percurso na epigrafe acima. Dizer da infância com poesia, deixar que a criança seja autora de seus processos para que possa, em comunhão, se apropriar daquilo que a instiga, incomoda, provoca e desafia é dar visibilidade a ela. Não é nos apropriando do mundo que nos tornamos cada vez mais humanos? Nesse processo, a discussão sobre currículo na Educação Infantil é elemento fundante de uma proposta pedagógica que busque essa apropriação do mundo e que garanta voz às crianças.

Falar sobre o currículo da Educação Infantil é urgente e necessário frente às novas regulamentações dessa etapa da educação básica (BARBOSA, 2010), que, entre outras coisas, dizem respeito à obrigatoriedade de escolarização para crianças de quatro e cinco anos; à avaliação das crianças e das condições em que esse processo ocorre, o que traduz concepções sobre a avaliação na/da Educação Infantil; à qualidade do processo pedagógico desenvolvido nas instituições; à discussão sobre a proposta pedagógica; à relação entre creche e pré-escola; à formação do profissional que atua nessa etapa.

A discussão sobre a pertinência de um currículo para a Educação Infantil marcou as reflexões da área, gerando polêmicas e posições divergentes, devido, principalmente, à concepção de currículo que determinou, durante algumas décadas, a prática pedagógica brasileira, qual seja: currículo entendido como listagem de disciplinas ou de conteúdos, organizados em programas fechados. A adoção dessa perspectiva na Educação Infantil sempre gerou estranhamento, o que fez com que a palavra “currículo” não aparecesse de forma clara em muitas orientações produzidas pelos municípios, conforme aponta Barbosa (2010) numa pesquisa financiada pelo MEC, realizada em 2009.

Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI/2009 - e as novas produções no campo do currículo, outras perspectivas foram construídas e adotadas para essa etapa da educação básica. Numa concepção mais ampla, currículo é hoje entendido como produção social que diz das práticas sociais, sendo um artefato cultural que organiza os conhecimentos, os conteúdos e as experiências a serem vivenciadas pelos sujeitos (MOREIRA, 2004; SILVA, 2005; BARBOSA, 2010). Nesse sentido, pensar o currículo da Educação Infantil significa um esforço para garantir às crianças o direito de acesso às práticas sociais e às experiências que possibilitem sua formação ampla e integral.

Se o papel do MEC como indutor de políticas é fundamental, conforme explicita Barbosa (2010), cabe ao município estruturar essa política localmente, criando orientações e regulações. Este trabalho investigou os efeitos na prática docente de um documento produzido em Contagem/MG, a Coleção *Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimentos* (CONTAGEM, 2012b), elaborado pela Rede Municipal no período entre 2008 a 2012. Nesta pesquisa, buscou-se perceber como as professoras se apropriaram das orientações da Coleção quanto à proposta curricular, uma vez que esse material propõe um conceito de currículo e uma organização do fazer pedagógico para as instituições municipais.

A proposta da pesquisa surgiu a partir da atuação da pesquisadora como Diretora de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Contagem - SEDUC, de janeiro de 2007 a dezembro de 2012, coordenando a Educação Infantil naquele município, fomentando e participando da produção de vários materiais orientadores para a política municipal, tais como *Caderno da Educação Infantil: construindo o projeto político-pedagógico* (CONTAGEM, 2007)<sup>3</sup>, *Orientações quanto à Saúde nas instituições de Educação Infantil* (CONTAGEM, 2011), *Avaliação diagnóstica para produção do perfil da criança e da turma* (CONTAGEM, 2012d). Além desses materiais, houve investimento na produção da Coleção de Currículo, que traz orientações para as Instituições de Educação Infantil - IEI - elaborarem a proposta curricular a ser vivenciada pelas crianças nas unidades.

As perguntas que orientaram a pesquisa foram: quais os efeitos desse material na prática docente das profissionais que atuam na Educação Infantil em Contagem? Que sinalizações e indícios da prática dessas professoras remetem à concepção de currículo

---

<sup>3</sup> Utilizaremos a expressão “Caderno Verde” para nos referirmos ao *Caderno da Educação Infantil: construindo o projeto político-pedagógico* (2007) dado o uso de tal expressão pelas IEI.

proposta pela Coleção? Que sentidos e significados elas atribuem ao conceito de currículo proposto pelo município de Contagem? Que experiências as professoras possibilitam às crianças?

Para responder a essas questões, o capítulo *Construindo o olhar: abordagem metodológica* descreve o percurso da pesquisa, explicitando como foi construído o olhar sobre a prática das professoras e sobre a instituição escolhida.

O capítulo *Caracterização do município de Contagem e da instituição pesquisada* explica porque o município optou por elaborar um material orientador sobre currículo e analisa o Projeto Político-Pedagógico - PPP - da instituição pesquisada.

As teorias do currículo e o currículo na Educação Infantil são apresentados no capítulo *Teorias do currículo e a Educação Infantil*, no qual são traçadas as principais linhas sobre a temática a partir da abordagem da questão da organização do currículo por experiências, conforme proposto pelas DCNEI/2009. É necessário esclarecer que o conceito de experiência adotado nesta pesquisa é aquele proposto por Larrosa (2002), Faria; Salles (2012) e Veiga-Neto (2009).

Já no capítulo *A proposta curricular de Contagem* busca-se historicizar o processo de construção da Coleção de Currículo de Contagem, além de coletar elementos para entender como as professoras se apropriaram das orientações do documento, que já se encontrava disponível no município, em versão preliminar, desde setembro de 2010. Inicia-se nesse capítulo a análise dos dados produzidos, com uma reflexão sobre a implementação da proposta do documento de Contagem.

O tratamento dos dados continua no capítulo *A Coleção de Currículo de Contagem no cotidiano da instituição*, que explicita como se dá, no cotidiano da instituição pesquisada, a vinculação entre a intencionalidade educativa proposta no Projeto Político-Pedagógico e as concepções e representações pautadas pela política pública na Coleção. Para tanto, elegeu-se algumas categorias de análise: as professoras e turmas pesquisadas; o planejamento da prática, as referências que as professoras utilizam e a construção dos saberes docentes na prática; a participação das professoras na elaboração da Coleção de Currículo; a percepção da Coleção e do conceito de currículo; o conceito de experiência e sua articulação com a prática pedagógica; a organização da proposta curricular da instituição.

No capítulo seguinte, estão registradas as considerações finais, tendo em vista os dados produzidos, as análises realizadas e as reflexões suscitadas no processo de pesquisa.

O desafio posto pela pesquisa realizada diz respeito à exigência de se

[...] compreender o currículo não apenas como um plano prévio de ensinar a vida, mas também como abertura à experiência de viver, junto com os bebês e as crianças pequenas, as situações propostas. A dificuldade está em mudar nossa concepção de currículo como “fabricação” do humano para currículo como narração do humano, que diz respeito ao agir. Empreender essa mudança implica priorizar a atitude de respeito à condição humana de buscar sentidos para o viver junto. Trata-se de um currículo comprometido com escolhas - prudentes, mas também apaixonadas - pelo que efetivamente importa para o significado da vida, para aquilo que torna a vida digna de ser vivida (BARBOSA, 2010, p. 8).

Apesar de ter apontado dados que comprovam a importância da produção teórica empreendida pelo município de Contagem, a pesquisa indicou a necessidade de um olhar atento para sua implementação. Portanto, organizar a gestão desses processos no cotidiano das instituições para que, de fato, se tenha um currículo comprometido com a vida é o desafio posto.

## 2 CONSTRUINDO O OLHAR: ABORDAGEM METODOLÓGICA

Trago dentro do meu coração,  
Como num cofre que se não pode fechar de cheio,  
Todos os lugares onde estive,  
Todos os portos a que cheguei,  
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,  
Ou de tombadilhos, sonhando,  
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.  
(Fernando Pessoa)

O objetivo desta pesquisa foi conhecer os efeitos da Coleção de Currículo de Contagem na prática docente. Para tal, optou-se por uma investigação qualitativa com a realização de trabalho de campo com análise documental e observações do cotidiano da instituição pesquisada e pela realização de entrevistas para mapear as percepções e representações das professoras sobre a Coleção de Currículo. O trabalho de campo foi realizado num CEMEI da rede pública de Contagem, que aqui será chamado de CEMEI Y, utilizando técnicas etnográficas. De acordo com André (2000),

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (p. 41).

A opção pela pesquisa qualitativa utilizando elementos de estudos etnográficos possibilitou uma análise descritiva dos efeitos da Coleção, considerando que ela foi produzida num contexto permeado por uma multiplicidade de significados que fazem parte de um determinado universo cultural e político. Se, de acordo com Minayo (1996), “a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (p. 15), optar pela abordagem qualitativa significou buscar entender o fenômeno Coleção de Currículo de Contagem no cotidiano de uma instituição. Para isso, foram analisados os conceitos/entendimentos que as professoras tinham sobre esse material e como o utilizam na organização das atividades propostas às crianças.

A escolha desse caminho metodológico não foi fácil, pois pesquisar a realidade na qual se está inserido exige uma enorme capacidade de análise. Ser professora da instituição depois de ter sido a coordenadora do processo de construção da Coleção, de certa forma, tornou a observação da pesquisadora mais complexa.

O processo foi de olhar, mas não era qualquer olhar. Carecia ser um olhar acolhedor, crítico e analítico, que percebesse as relações locais para entender os efeitos da Coleção numa perspectiva mais ampla. Exercitar esse olhar para os documentos produzidos, para a prática desenvolvida, para as respostas dadas nas entrevistas possibilitou entender não só os efeitos da Coleção, mas o impacto dessa política pública no fazer das instituições.

Na produção desse olhar, realizou-se inicialmente uma análise documental, o que significou uma releitura da Coleção de Currículo, dos documentos orientadores produzidos pela SEDUC, do Projeto Político-pedagógico e do Plano de Ação da IEI para 2013, agora do ponto de vista da pesquisadora e da professora e não da SEDUC. Nessa análise, foi possível aprender sobre o CEMEI, sua história, o contexto no qual se insere, as concepções presentes na documentação e a forma como está descrita a organização dos processos de trabalho. Também foi possível perceber como a Coleção, em termos de discurso, estava presente ou não nos documentos da instituição, questão apresentada mais adiante.

A partir dos dados da análise documental, realizou-se a observação participante da prática das professoras, tendo como principal recurso o Diário de Campo. Para André (2000), a observação é sempre participante, pois “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (p. 28).

Durante alguns meses, cotidianamente, foram feitas anotações do trabalho desenvolvido pelas duas professoras da instituição pesquisada que foram entrevistadas, uma atuando com crianças de quatro anos e outra com crianças de cinco anos. Observaram-se atividades dirigidas com as crianças, os projetos desenvolvidos, os momentos da rotina com foco na ação da professora. O objetivo dessas observações foi compreender e descrever as atividades desenvolvidas com as crianças para mapear as experiências que estavam sendo possibilitadas a elas e as sinalizações e indícios da prática das professoras que remetiam à concepção de currículo proposta pela Coleção. Para a seleção das professoras que participariam da pesquisa, a pesquisadora apresentou o projeto na instituição e solicitou a adesão voluntária de duas profissionais. A observação foi realizada de abril a agosto de 2013 e ocorreu durante treze semanas, perfazendo 21 horas de observação na turma de cinco anos e 16 horas na turma de quatro anos.

No que se refere ao mapeamento das experiências, optou-se, inicialmente, pelo registro do que estava acontecendo nas turmas para identificá-las nas análises posteriores. Essa escolha apresentou problemas, pois era o olhar da pesquisadora que explicitava as experiências e não a intencionalidade da professora. Só nas entrevistas é que foi possível

perceber como a apropriação do conceito de experiência era frágil por parte das professoras. Dado o pouco tempo, não foi possível retomar esse processo, mas essa é uma indicação para futuras pesquisas.

Para finalizar o processo de produção de dados, foi realizada uma entrevista individual, semi-estruturada com as duas professoras-referência das turmas observadas, a fim de identificar como elas se apropriaram dos conceitos apresentados pela Coleção. A entrevista foi organizada numa perspectiva reflexiva, a fim de possibilitar um diálogo profícuo que revelasse as concepções subjacentes às práticas das profissionais, de forma interativa e relacional, a partir do entendimento que “a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (SZYMANSKI, 2002, p. 12).

Para a realização das entrevistas, foram elencadas algumas categorias, quais sejam: as professoras e turmas pesquisadas; o planejamento da prática, as referências que as professoras utilizam e a construção dos saberes docentes na prática; a participação das professoras na elaboração da Coleção de Currículo; a percepção da Coleção e do conceito de currículo; o conceito de experiência e sua articulação com a prática pedagógica; a organização da proposta curricular da instituição. Essas categorias balizaram a discussão e possibilitaram que as entrevistadas se sentissem à vontade, instaurando um clima de credibilidade e de confiabilidade (SZYMANSKI, 2002).

Durante as entrevistas, ocorreu uma interação significativa entre a pesquisadora e as professoras, pois a discussão da prática pedagógica da instituição e da Educação Infantil do município remete ao processo histórico da ampliação significativa da oferta dessa etapa da educação básica na cidade e à visibilidade alcançada com os materiais/documentos produzidos coletivamente, como produto da política instaurada no período de construção da Coleção. Na análise das respostas às entrevistas, buscou-se compreender os sentidos e significados que as professoras atribuem às suas ações e a forma como percebem a Coleção de Currículo de Contagem.

Dada a relevância das entrevistas e devido às questões do mapeamento das experiências que ficaram externas à reflexão das professoras, optou-se, na análise dos dados produzidos, por focar nas categorias propostas para a entrevista com aporte de alguns elementos da observação.

### 3 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM E DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Este capítulo está dividido em duas seções: a primeira caracteriza o município de Contagem - questão fundamental para entender a opção de elaborar um material orientador sobre currículo - e a segunda analisa o Projeto Político-Pedagógico da instituição pesquisada.

#### 3.1 O município de Contagem

O município de Contagem está localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte e tem uma rede de atendimento com 71 escolas públicas de ensino fundamental, 47 instituições públicas de Educação Infantil (sendo 27 CEMEI, 6 Anexos de escolas e 14 escolas de ensino fundamental com turmas de Educação Infantil) e 32 instituições de Educação Infantil conveniadas. No Quadro 1 são apresentados mais alguns dados do município:

**Quadro 1** - Dados do município de Contagem - 2012

Número de habitantes	603 mil habitantes
Número de estudantes na rede municipal	56.733 estudantes
Número de estudantes na rede estadual	45.595 estudantes
Número de estudantes na rede privada	31793 estudantes
Número de escolas municipais	98 escolas, sendo 71 de ensino fundamental e 27 CEMEI Conta com 32 Instituições de Educação Infantil na Rede Conveniada
Atendimento à Educação Infantil (redes municipal, estadual e privada)	Creche: 5.836 crianças Pré-escola: 11.522 crianças
Número de profissionais	6191 funcionários. (Dados do Censo 2010)

Fonte: SEDUC, 2012

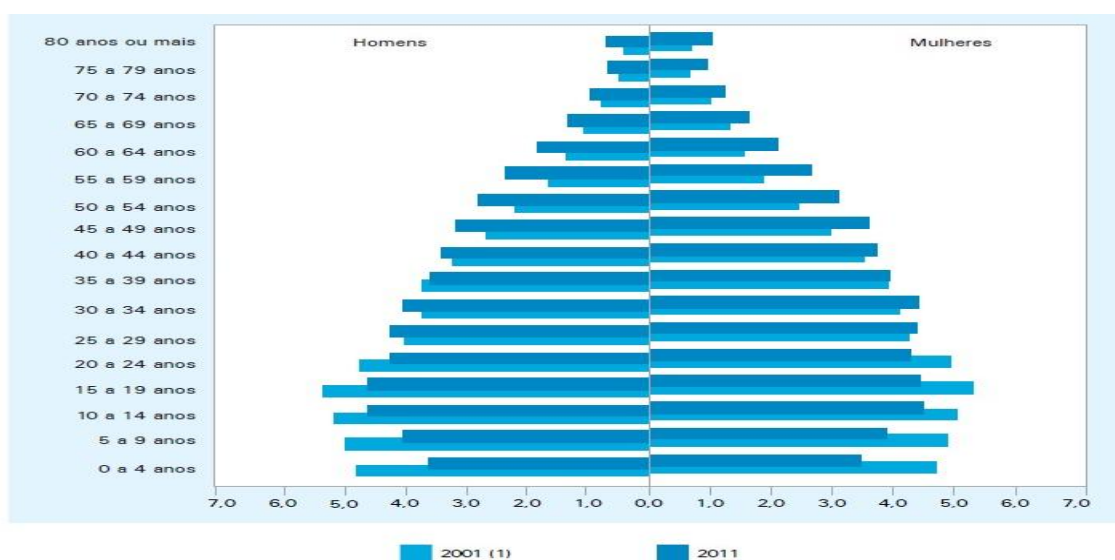
Para contextualizar a situação da infância e da criança em Contagem, tomou-se como referência a política educacional desenvolvida para a faixa etária de zero até seis anos no período de 2005 a 2012, procurando refletir sobre as razões que colocaram as crianças “no universo das referências cotidianas” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 9) em Contagem, ou seja: o que provocou a emergência da infância em Contagem nesse período?



Sarmento e Pinto (1997) afirmam que a infância e as crianças são colocadas em cena nas mídias, nas políticas sociais, no meio acadêmico por uma série de situações marcadas pela controvérsia, pelo debate e por diferentes perspectivas quanto às imagens e concepções sobre a infância. Frente a essa emergência social, os autores discutem as condições contemporâneas da infância e apresentam alguns paradoxos que permitem analisar a complexidade e a heterogeneidade das condições de vida das crianças.

Um dos paradoxos apontados pelos autores é que as crianças têm sido colocadas no foco de discussão exatamente no momento em que tem ocorrido uma diminuição da população nessa faixa etária em relação à população adulta. Como aponta o IBGE (2012), essa tendência de envelhecimento da estrutura etária tem sido registrada no Brasil pelos últimos censos demográficos, sendo reflexo, principalmente, da diminuição das taxas de fecundidade. Essa diminuição pode ser analisada no gráfico abaixo:

**Gráfico 1** – Distribuição percentual da população residente, por sexo, segundo os grupos de idade - Brasil - 2001/2011



Fonte: IBGE, 2012 - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Essa tendência também pode ser observada em Contagem. A comparação dos dados do último censo com os de 2004 aponta que o número de crianças tem diminuído na cidade, conforme tabela 1, apresentada a seguir:

**Tabela 1** - População de zero a cinco anos

Faixa Etária	2004	2010
0 ano	10552	7749
1 ano	10471	7739
2 anos	10399	7855
3 anos	10339	7683
4 anos	10292	7993
5 anos	10260	7939
TOTAL	62313	46958

Fonte: Secretaria de Planejamento de Contagem, 2012

É nesse contexto que as políticas públicas do município de Contagem começam a dar visibilidade à criança. Até 2005, as políticas municipais relativas a crianças de zero até seis anos tinham foco na assistência social. Assim, as poucas instituições de Educação Infantil que funcionavam na cidade eram comunitárias ou filantrópicas e o número de crianças atendidas era muito baixo. Algumas dessas instituições recebiam verbas públicas por meio de convênios, mas os valores eram pequenos e, geralmente, os repasses eram transformados em eventos políticos de entrega de cheques, com apadrinhamentos de vereadores da cidade. Portanto, não havia critérios públicos para o estabelecimento de convênios.

Para discutir a situação da cidade e construir uma política pública de educação que ouvisse os diversos atores sociais, o município promoveu duas conferências<sup>4</sup> de educação, em 2005 e 2008, nas quais o direito à educação de zero até seis anos foi discutido e aprovado. O paradoxal nesse processo é que as crianças não ganharam centralidade; a lógica sobre a qual se iniciaram os investimentos foi a discussão do direito da mulher trabalhadora e não o direito da criança. Essa foi uma tendência observada de forma geral na ampliação do atendimento da Educação Infantil no Brasil.

Como afirmam Sarmiento e Pinto (1997), é interessante perceber que a discussão da centralidade da criança e dos seus direitos acontece justamente quando nascem menos crianças. O Brasil tem várias leis, começando pela Constituição de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela LDBEN 9394/96, que trazem essa dimensão da

---

<sup>4</sup> Conferências são espaços plurais e democráticos, com caráter mobilizador e propositivo, nos quais vários segmentos da sociedade definem propostas fundamentais para a organização e o desenvolvimento de uma determinada área ou temática.

criança como sujeito de direito. No entanto, a existência da lei não significa que as crianças sejam assim consideradas na agenda política e social.

Essas leis preconizam de forma inequívoca a questão do direito das crianças à educação de qualidade, mas observa-se que o número de crianças de zero até seis anos que têm acesso a ela ainda é muito pequeno. Em Contagem, por exemplo, é somente em 2005 que as crianças de seis anos têm acesso garantido ao ensino fundamental, tornando obrigatório esse atendimento. Apesar de haver uma lei municipal que garantia esse direito<sup>5</sup>, a criança de seis anos só era atendida quando sobravam vagas. Já o atendimento da Educação Infantil ficava restrito a alguns prédios e só se não houvesse demanda por ensino fundamental na região.

A partir de 2007, a prefeitura propõe uma série de investimentos na rede física, construindo 14 unidades de Educação Infantil. Priorizando as áreas de maior vulnerabilidade social, os Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEI - foram concebidos para oferecer às crianças um ambiente enriquecedor, confortável e estimulante. Atualmente, contabilizando a rede municipal e a rede conveniada, o município atende a 10.153 crianças. Considerando que a população total é de 46.958, a defasagem entre atendimento e demanda é alta.

**Quadro 2** - Evolução do atendimento na Educação Infantil

Rede Pública		Rede Conveniada	
2005	2012	2005	2012
2.876 crianças	6.820 crianças	3.464 crianças	3.320 crianças

Fonte: SEDUC, 2013

Analisando o quadro 2, percebe-se que a ampliação da oferta no período estudado se deu nas instituições mantidas pela Prefeitura, sendo que o atendimento na rede conveniada sofreu um decréscimo. Os dados indicam que, para atendimento às crianças de zero até seis anos de idade, o município priorizou a construção de uma rede própria formada pelos CEMEI, com caixa escolar instituído, o que garantia o repasse de verbas para o desenvolvimento e manutenção das atividades escolares, além de autonomia administrativa.

De acordo com dados da SEDUC, o município tem uma demanda reprimida significativa, conforme explicitado no quadro 3:

---

<sup>5</sup> Lei 2190, de 13 de dezembro de 2000.

**Quadro 3 - Dados de Atendimento de 2013**

REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CONTAGEM	Faixa Etária						Total
	Berçário	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	
<b>Inscrições Agosto e Janeiro</b>	57	401	692	1059	2317	1186	<b>5712</b>
Atendidas no total	11	70	239	681	2002	1120	<b>4123</b>
Lista de Espera	46	326	437	355	275	50	<b>1489</b>
Fora do Zoneamento		5	16	23	40	16	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>401</b>	<b>692</b>	<b>1059</b>	<b>2317</b>	<b>1186</b>	<b>5712</b>

Fonte: SEDUC/2013

Portanto, como a demanda declarada constante na lista de espera ainda não foi absorvida pelo sistema, há necessidade de pelo menos mais 10 unidades de Educação Infantil para garantir esse atendimento. Para lidar com essa demanda, o município publicou a Resolução nº 01, de 29 de maio de 2012, que dispõe sobre o acesso e a permanência da criança nas instituições públicas municipais de Educação Infantil. Nessa resolução constam os critérios utilizados por Contagem para o atendimento e as orientações para a organização da lista de espera:

- crianças com deficiência e crianças sob medida de proteção com ordem judicial têm a vaga assegurada em caráter prioritário, independente de zoneamento.
- após atendimento das crianças citadas acima, as demais vagas são distribuídas observando-se os seguintes critérios:
  - 80% são preenchidas por crianças pertencentes às famílias em situação de vulnerabilidade social, de acordo com os critérios estabelecidos;
  - 20% são preenchidas através de sorteio;
- na inexistência de vagas, todas as crianças inscritas serão classificadas na lista de espera pelo critério da vulnerabilidade, desde que haja atendimento da faixa etária na instituição.

Quanto à estrutura física, o padrão para construção de CEMEI em Contagem apresenta as seguintes características: ambientes planejados para assegurar acessibilidade universal; criação de ambiente seguro e atraente, com um layout colorido que faz referência a um dos patrimônios históricos de Contagem (a Casa de Cacos); áreas externas e internas que permitem o desenvolvimento de atividades diversas com as crianças; setorização clara dos

conjuntos funcionais (banheiros, áreas de alimentação, secretaria, direção e coordenação), o que facilita as relações e a apropriação do espaço pelas crianças e pelos adultos; ambientes próximos, ordenados, estimulando a convivência; prédios equipados com materiais, mobiliários e brinquedos adequados à faixa etária atendida.

Tais características deram tanta visibilidade ao atendimento à criança que, em todas as reuniões de Orçamento Participativo, era comum ver as comunidades mobilizadas para votarem pela construção de um CEMEI. No entanto, a visibilidade era em função do espaço e não da criança, ou seja, a criança fazia parte da discussão, mas a concepção ainda era a da proteção e da provisão, com os adultos na centralidade da participação (SARMENTO; PINTO, 1997). As famílias discutiam a necessidade de CEMEI para atender à comunidade, para que tivessem um lugar onde deixar as crianças com segurança enquanto trabalhavam; um lugar de guarda das crianças. É claro que esse é um primeiro movimento no processo de visibilidade da criança, mas ainda há muito a ser discutido com a população da cidade para que uma percepção mais ampliada desse direito se efetive. Esse é mais um dos paradoxos apresentados por Sarmiento e Pinto (1997): discute-se muito sobre crianças, mas elas não são, de fato, ouvidas; em Contagem não é diferente.

Outro paradoxo ao se discutir o direito e o acesso à Educação Infantil diz respeito à universalização e à obrigatoriedade. Todas as crianças têm que, necessariamente, frequentar uma instituição de Educação Infantil? Que lugar ou lugares são formativos para a criança? Não se estaria institucionalizando a primeira infância de uma forma equivocada? Em relação a essas questões, existem posições conflitantes e debates acirrados sobre o papel da escola na educação da infância. Se a obrigatoriedade já é uma questão social reconhecida no ensino fundamental, na Educação Infantil é uma discussão em aberto.

Os documentos oficiais do município sobre a Educação Infantil propõem algumas questões centrais e começam a gerar outra cultura na cidade, ainda muito circunscrita às escolas, mas já prenunciando o necessário deslocamento da discussão. De acordo com Gouvea (2007), “a humanidade se constitui na e pela linguagem” (p. 111), ou seja, é no compartilhamento de representações, discursos e signos que os sujeitos vão se constituindo. Os diversos documentos produzidos pelas profissionais que atuam na Educação Infantil da cidade, sob a coordenação da SEDUC, têm gerado um novo discurso sobre as crianças, novas práticas e propostas, que chegam às famílias, à mídia, à agenda política da cidade. Essas publicações sobre a Educação Infantil têm imprimido sentidos que possibilitam que a criança

seja vista de outra forma, ainda que seja uma visibilidade paradoxal, como discutido neste capítulo. No período de 2005 a 2012, foram publicados os seguintes documentos:

- I. Caderno da Educação Infantil: construindo o Projeto Político Pedagógico (2007)** - O “Caderno Verde”, que apresenta orientações para a elaboração, reelaboração, avaliação e implementação dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de Educação Infantil de Contagem.
- II. Revista Trilhas da Infância n.º 1, 2 e 3** - Composta por artigos das profissionais de Educação Infantil que atuam em Contagem, possibilita a interação, o diálogo e a troca de experiências.
- III. Livreto Orientações quanto à Saúde nas Instituições de Educação Infantil (2011)** - Apresenta orientações para os processos de higienização e para a promoção da saúde nas IEI.
- IV. Coleção Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimentos (2012)** - Orientações para as profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil públicas e conveniadas de Contagem sobre o currículo a ser desenvolvido com as crianças. A Coleção é composta de um caderno introdutório, que apresenta o conceito de currículo adotado pelo município, e mais 10 cadernos, cada um tratando de um campo de experiência.
- V. Avaliação diagnóstica para produção do perfil da criança e da turma (2012)** - Documento orientador para elaboração do perfil inicial da criança e da turma.

No Caderno Verde, publicado em 2007, estão explicitadas várias concepções que promoveram uma reflexão mais ampla sobre a Educação Infantil e a questão do direito da criança. Ao discutir a concepção de criança que deve orientar as propostas das unidades, o documento preconiza que é necessário

[...] observá-las, ouvi-las, entendê-las, conhecer as diversas culturas nas quais estão inseridas, conhecer suas hipóteses, seus desejos, saber das suas vivências, das suas experiências, de seus movimentos, do jeito de se relacionarem com os outros e com elas mesmas, com os objetos e com o mundo, para que possamos percebê-las na sua diversidade (CONTAGEM, 2007, p. 64).

Portanto, o pressuposto é que as crianças sejam vistas como sujeitos sociais, como produtoras e produto da cultura. Mas como esse pressuposto foi incorporado aos projetos pedagógicos das unidades? Em muitos, percebe-se o investimento em uma multiplicidade de

linguagens, em atividades e experiências que colocam a criança como protagonista. No entanto, observam-se ainda muitas práticas contrárias a essa concepção. Algumas escolas consideram que as crianças devem ser preparadas para o ensino fundamental e antecipam práticas e formas de organização dessa outra etapa, enquanto outras, por enxergarem as crianças como “carentes”, pensam que devem apenas cuidar delas. Assim, diversas formas de organização ainda convivem na cidade e geram diferentes formas de as crianças vivenciarem sua infância na escola.

Outro aspecto fundamental na caracterização do município é seu ordenamento jurídico. Contagem instituiu o Sistema Municipal de Ensino por meio da Lei nº 4.203, de 18 de dezembro de 2008 e conta com um Conselho Municipal de Educação - CMEC - que, conforme o artigo 11 da legislação citada, “é um órgão de natureza colegiada, com autonomia administrativa, que desempenha a função normativa, deliberativa, consultiva e de controle social, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação municipal” (CONTAGEM, 2008). Portanto, o CMEC tem, entre outras, a função de estabelecer as normas para o funcionamento das instituições de Educação Infantil no município, de acordo com os critérios estabelecidos na Resolução 16, de 16/11/2010 e, ainda, de deliberar sobre matérias importantes para o funcionamento da Educação Infantil em geral.

A Lei 4203/2008 também trata, em seu artigo 10, das atribuições da SEDUC, que deve “autorizar e supervisionar as instituições de ensino integrantes do Sistema, de acordo com as normas do Conselho Municipal de Educação” (CONTAGEM, 2008). Cabe ainda à SEDUC orientar e verificar o cumprimento da legislação e das normas estabelecidas, bem como acompanhar a execução da proposta pedagógica das instituições e avaliar o sistema.

Para cumprir com essas atribuições em relação à Educação Infantil, a SEDUC contava, no período estudado, com uma equipe específica para planejamento, organização e acompanhamento dessa etapa, composta de uma diretora, uma assessora para a Rede Municipal, uma assessora para a Rede Conveniada e de assessores educacionais responsáveis pelo acompanhamento das IEI de cada região da cidade. Outra equipe da SEDUC que atuava com a Educação Infantil era a Coordenação de Funcionamento Escolar, que fazia o acompanhamento legal e normativo de todas as instituições do município.

Com o objetivo de acompanhar mais de perto as instituições, a SEDUC atuava com o apoio dos sete Núcleos Regionais de Educação - NRE, a saber: Sede, Vargem das Flores, Ressaca, Nacional, Industrial/Riacho, Petrolândia e Eldorado.

Quanto à formação exigida para atuação na Educação Infantil, na rede pública, as turmas de crianças de quatro e cinco anos são atendidas por Professoras da Educação Básica - PEB I -, com formação em nível superior, licenciadas em Pedagogia ou Normal Superior. Já nas turmas de crianças de 0 a 3 anos atuam Agentes de Educação Infantil, com Ensino Médio (formação mínima exigida pelo concurso), embora muitas já tenham graduação em Pedagogia ou Normal Superior.

Quanto aos processos de avaliação, a SEDUC solicitou, nos dois últimos anos do período estudado (2011 e 2012), que as IEI realizassem uma autoavaliação com o envolvimento de toda a comunidade escolar, utilizando os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009). Seguindo a orientação do documento do MEC, as instituições avaliaram as seguintes dimensões: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Ao refletir sobre todos esses elementos implementados pela política pública de Educação Infantil no período de 2005 a 2012, percebe-se a emergência, no município, de uma discussão sobre a Educação Infantil que buscou pautar outros princípios, visibilizando a criança. Gouvea (2007) afirma que a singularidade da infância pode ser explicitada a partir de aspectos como a linguagem, o brincar, a imitação, a imaginação, a repetição, a interação com o grupo de pares e a dimensão estética, que constituem a cultura infantil. Esses aspectos apontados pela autora estão explicitados na Coleção de Currículo de Contagem, foco de análise desta pesquisa.

Essa publicação tem provocado uma discussão nas IEI de Contagem sobre o trabalho com a criança e uma reflexão sobre as concepções que norteiam a ação das profissionais. Por isso é tão importante estudar os efeitos dessa proposta sobre a formação das crianças e como o professor se apropria dos aspectos discutidos nela. E mais: o que as crianças têm a dizer sobre o currículo a ser desenvolvido nas instituições? Do que gostam? Do que necessitam? Como garantir voz a elas num campo marcado por uma tradição tão autoritária? Se currículo traduz uma escolha, quais são as escolhas das crianças? Essas questões ainda carecem de um debate.

Ao focalizar a criança de Contagem, a educação é apenas um dos pontos para se entender a dinâmica da visibilidade da infância na cidade. A urbanidade crescente de algumas áreas convive com espaços marcadamente rurais. Além disso, crianças de diferentes espaços vão viver infâncias diversas: algumas presas em apartamentos, outras cercadas de mato e



verde, outras ainda em situações de violação de direitos, umas que brincam na rua, as que vão para a escola e as que frequentam instituições de Educação Infantil.

Todas essas crianças e infâncias dialogam com elementos da cultura da cidade, como as festas religiosas de Nossa Senhora do Rosário, de Nossa Senhora das Dores, de São Gonçalo e a Folia de Reis; o passeio à “feirinha”, à Vargem das Flores, ao Parque Ecológico do Eldorado e ao Parque Gentil Diniz; as missas e cultos nas igrejas; a música na escadaria da Igreja de São Gonçalo; a visita à Casa de Cacos e às exposições artísticas do Centro Cultural; as brincadeiras nas praças; a visitação às luzes de Natal da Praça da Glória... Enxergar as crianças na riqueza da diversidade cultural da cidade é visibilizar esses sujeitos, descentrar do olhar adulto para dar “condição de percepção das crianças e de inteligibilidade da infância” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 26).

### **3.2 A instituição pesquisada**

Nesta seção, será caracterizada a instituição pesquisada, a partir da análise do Projeto Político-Pedagógico e dos documentos produzidos no cotidiano para orientar as profissionais na implementação da proposta pedagógica.

A investigação desenvolveu-se no CEMEI Y, que funciona em dois turnos e atende a 169 crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, distribuídas em quatro turmas em cada turno. O quadro de pessoal conta com 12 professoras, uma diretora, duas pedagogas, uma secretária escolar, dois auxiliares de biblioteca, três auxiliares de serviço e dois agentes de serviços gerais, totalizando 23 funcionários. A pesquisa foi desenvolvida no turno da manhã, no qual atuam seis professoras, todas com formação em nível superior, no horário de 7h a 11h30 min. Para o processo de intervenção e observação proposto foram selecionadas duas professoras, uma atuando em uma turma de quatro anos e outra em uma turma de cinco anos, que aderiram voluntariamente à pesquisa.

Para análise do PPP, foram utilizados como referência os aspectos pautados por Salles e Faria (2012), que defendem que esse documento deve ser construído tendo como "pano de fundo" a história da IEI e do próprio PPP, os dados da realidade na qual a IEI está inserida, as concepções que norteiam o trabalho pedagógico, além das finalidades e objetivos da instituição, elementos que possibilitam a definição e a avaliação contínua das formas de organização e gestão do trabalho. Pensar o PPP a partir desse “pano de fundo” significa

definir e explicitar tanto a organização pedagógica e administrativa mais geral da instituição, quanto a prática desenvolvida pelas profissionais no seu trabalho cotidiano junto às crianças<sup>6</sup>.

Portanto, ainda segundo as mesmas autoras, no PPP devem estar explicitados alguns elementos fundamentais:

- História da instituição e de sua proposta pedagógica;
- Contexto sociocultural no qual a instituição se insere;
- Concepções norteadoras do trabalho;
- Finalidades e os objetivos;
- Organização e gestão do trabalho, que abrange:
  - a. o currículo;
  - b. os tempos;
  - c. os espaços, equipamentos e os materiais;
  - d. as crianças;
  - e. as metodologias de trabalho;
  - f. as relações entre todos os atores envolvidos;
  - g. os instrumentos de trabalho do(a) professor(a);
  - h. os profissionais e suas condições de trabalho;
  - i. o trabalho com a comunidade e a família;
  - j. as formas de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental;
  - k. as formas de gestão institucional (FARIA; SALLES, 2012, p. 27).

Pensar a proposta pedagógica é, como afirma Kramer, discutir os caminhos possíveis que essa instituição irá trilhar, pois

[...] uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta pedagógica possui uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui. Traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala do desejo [...] nunca uma fala acabada, não aponta o lugar, a resposta, pois, se traz a resposta, já não é uma pergunta. Aponta, isso sim, um caminho também a construir (KRAMER, 1999 apud LOPES; MENDES; FARIA, 2006 p. 12).

Nesse sentido, a análise dos elementos propostos por Faria e Salles (2012) é fundamental para a compreensão de como se dá, no cotidiano, a vinculação entre a proposta

---

<sup>6</sup> É importante reafirmar que a construção da proposta pedagógica pelas instituições é matéria legal estabelecida nos artigos 12 e 13 da LDBEN 9394/96.

da IEI explicitada no PPP e as concepções e representações adotadas pela política pública de Educação Infantil implementada no município de Contagem.

Em relação ao “pano de fundo”, encontra-se relatada no PPP do CEMEI Y a história da instituição a partir de sua transformação em Polo de Educação Infantil, em 2005. O prédio, que pertencia ao Estado, atendia ao ensino fundamental e foi municipalizado em 1998. O documento aponta as dificuldades enfrentadas por ser um espaço adaptado e como o grupo buscou alternativas para que isso não interferisse negativamente na qualidade do trabalho.

O documento não sofreu alterações desde a data de sua produção (em 2005) e o único aspecto revisado anualmente é a forma de organização do trabalho pedagógico, quando são discutidas as atividades que serão desenvolvidas; os demais aspectos mantêm a mesma estrutura. É importante salientar que, em 2007, a SEDUC publicou orientações específicas para a elaboração dos PPP das instituições de Educação Infantil. Portanto, pode-se inferir que tais orientações, apesar de se configurarem como uma regulação do sistema<sup>7</sup>, não foram incorporadas ao PPP.

A partir de 2008, a SEDUC passou a solicitar às instituições que elaborassem um Plano de Ação, que corresponde à parte do PPP que a instituição pesquisada mantém atualizada. Na análise do Plano deste ano, percebe-se que a organização proposta para 2012 foi mantida para 2013. Durante a observação, era constante a afirmação: “Tentamos várias formas de organização. Essa é a melhor. Para que mudar?” ou “Nós sempre fizemos assim. Dá certo. Outras formas não são tão boas; fica gente com menos trabalho” (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Essas falas refletem que a regulação não é exercida apenas pelo poder público, mas também por outros atores sociais. Como afirma Barroso (2005), não é possível ignorar

[...] as múltiplas regulações (por vezes contraditórias) a que o sistema está sujeito (por parte dos professores, dos pais, da comunicação social, e de outros agentes sociais) e que torna imprevisível o efeito das regulações institucionais desencadeadas pelo Estado e sua administração (BARROSO, 2005, p. 734).

Nesse sentido, o PPP da instituição não reflete, de fato, o processo desenvolvido no seu cotidiano, carecendo de uma atualização e de uma discussão aprofundada sobre seu sentido e significado como instrumento orientador do fazer do CEMEI Y. O Plano de Ação elaborado para 2012 e referendado em 2013 é que, de fato, orienta o processo. Nele estão

---

<sup>7</sup> Regulação aqui deve ser entendida como um processo ativo de produção de regras e de orientação das condutas dos atores (BARROSO, 2005).

recortados trechos do PPP e vários elementos citados por Faria e Salles (2012) estão detalhados.

A análise da política adotada pela SEDUC de publicar documentos orientadores leva à mesma conclusão: a publicação é apenas um aspecto; outros mecanismos precisam ser pensados para que, de fato, as diretrizes da política pública ganhem significado e concretude no cotidiano das instituições. É fundamental pensar em processos de regulação que levem em consideração “os interesses, estratégias e lógicas de acção de diferentes grupos de actores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objectivos e poderes” (BARROSO, 2005, p. 734).

Em relação ao contexto em que a instituição está inserida, o PPP apresenta um pequeno parágrafo que fala da comunidade, do atendimento dos serviços públicos e de alguns pontos de referência do entorno. Outra estratégia da instituição que aponta para o contexto é a aplicação, no ato da matrícula, de um questionário, mas nenhum trabalho institucional é realizado com os dados colhidos. Algumas professoras utilizaram as respostas a esse questionário para traçar o perfil da turma, mas essa é uma ação individual e não institucional.

Quanto às concepções, percebe-se uma clareza quanto à de criança; todas as ações são pensadas e planejadas considerando a criança como sujeito. No PPP, a criança é vista como aquela que

[...] aprende e se desenvolve nas relações que estabelece com o outro, sendo sujeito na construção dessa aprendizagem e da sua história e indivíduos únicos, com necessidades anseios e desejos, que vivenciam experiências múltiplas no meio sócio-cultural em que vivem. As crianças são capazes de opinar, decidir, levantar hipóteses, investigar, criar e manifestar suas opiniões, que devem ser respeitadas e consideradas no trabalho a ser desenvolvido dentro da instituição (CEMEI Y, 2005, p. 12).

Outro ponto a ser destacado na proposta é a organização do brincar. O PPP da instituição apresenta uma fundamentação consistente sobre essa linguagem e são propostas várias ações para o desenvolvimento do brincar com as crianças. Além dessas concepções, estão listados no PPP alguns princípios orientadores do trabalho em que a relação com a família é destacada. Porém, as concepções de Educação Infantil, currículo, prática docente, experiência e aprendizagem e desenvolvimento não aparecem no documento.

As finalidades e objetivos também não estão delimitados no PPP, mas no Plano de Ação de 2012 estão elencados vários objetivos específicos, que traduzem aspectos que as professoras irão desenvolver com as crianças. Tendo como referência as diretrizes,

concepções e determinações legais para a Educação Infantil, a instituição deveria, pelo menos, explicitar suas finalidades no PPP, deixando claro o que pretende alcançar.

Em relação à organização e gestão do trabalho, o PPP analisado aponta alguns elementos, mas eles carecem de atualização. Sendo assim, é no Plano de Ação para 2012 que está explicitada como a instituição organiza seu fazer. Nele estão descritos, com uma fundamentação teórica atual e consistente, as metodologias, os instrumentos de trabalho das professoras, o planejamento, a avaliação, os profissionais e as condições de trabalho, o trabalho com a família e a comunidade, a articulação com o ensino fundamental e a gestão.

As metodologias descritas nesse documento apontam para atividades significativas com foco em meio ambiente; corpo e movimento; faz de conta; oficinas; rodona; diversidade; higienização; recreio; biblioteca com empréstimo de livros e hora do conto. Outro aspecto destacado é a regência compartilhada, quando são desenvolvidos os projetos de investigação. Além disso, o documento tem um item denominado *atividades sequenciadas*. Ao final da descrição de cada aspecto da metodologia, são explicitadas a organização das crianças e dos tempos e espaços. Nesse trecho do plano, percebe-se a utilização dos referenciais teóricos do Caderno Verde, mas sem uma clareza dos conceitos. A utilização dos termos *atividades significativas* e *atividades sequenciadas* isoladamente e sem vinculação com as demais atividades indica uma apropriação equivocada desses conceitos.

Em relação a muitos elementos explicitados no Plano de Ação da instituição há mais preocupação em discorrer teoricamente sobre eles do que produzir um texto propositivo que oriente o fazer; o documento é mais uma carta de intenções do que orientador do fazer pedagógico.

A instituição pesquisada tem buscado rever seu trabalho e construir uma prática que, de fato, coloque a criança na centralidade. No entanto, é necessário um investimento na organização e reelaboração do PPP para que a sintonia entre esse documento e o que acontece a cada ano seja efetiva. De acordo com Faria e Salles (2012),

[...] uma Proposta Pedagógica, considerando as suas condições de produção, deve sistematizar: a história, o contexto, a estrutura, a filosofia, as intenções, as formas de organização e a gestão do trabalho, incluindo aqui o currículo e a ação de um grupo, constituídos com a finalidade de formar cidadãos de 0 a 5 anos, com base em princípios éticos, estéticos, políticos, em uma sociedade democrática e em constante mudança (p. 53).

A ausência da explicitação do currículo nos documentos será analisada posteriormente, dada a relevância desse dado para esta pesquisa.

## 4 TEORIAS DO CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Identidade

Preciso ser um outro  
para ser eu mesmo

Sou grão de rocha  
Sou o vento que a desgasta

Sou pólen sem inseto

Sou areia sustentando  
o sexo das árvores

Existo onde me desconheço  
aguardando pelo meu passado  
ansiando a esperança do futuro

No mundo que combato morro  
no mundo por que luto nasço

(Mia Couto)

### 4.1 Discursos sobre currículo

Não é interesse deste trabalho realizar uma revisão teórica aprofundada sobre o currículo, mas estabelecer alguns eixos que permitam uma análise do material produzido pelo município de Contagem e possibilitem entender o porquê das escolhas realizadas na organização da Coleção.

Pensar o campo de currículo é refletir sobre como o conhecimento é tratado, compreendendo que esse tratamento não é fixo e imutável, mas um processo histórico que envolve idas e vindas, dissensos, consensos, contradições e transformações. Portanto, as visões atuais sobre o currículo são resultado de discussões e de produções do campo e também estão sujeitas a continuidades e rupturas.

Numa primeira aproximação com a produção sobre o assunto, podemos tentar entender o significado da palavra currículo. No entanto, como aponta Silva (2005),

[...] as definições não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias (p. 14).

Tendo em mente esse apontamento, que critica essa aproximação, é que se buscou a definição de currículo. O termo vem do latim “currus” e significa carro, carruagem, local onde se corre, caminho a ser seguido; designa tanto o objeto do movimento quanto o próprio movimento a ser realizado, o percurso a ser traçado. O conceito de currículo se refere tanto ao concebido quanto ao vivido. De acordo com Forquin (1993), currículo é

[...] um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (“*learning experiences*”) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal. Por extensão, a noção designará menos um percurso efetivamente cumprido ou seguido por alguém do que um percurso prescrito para alguém, um programa ou um conjunto de programas de aprendizagem organizados em cursos (p. 22).

Na tradição escolar brasileira, principalmente nos anos 1970, época de grande influência norte-americana no país, o currículo estava associado apenas aos conteúdos a serem trabalhados, ao programa, ou seja, ao objeto do trabalho, ao concebido. Essa concepção trazia em seu bojo uma visão tecnicista, ligada à formalização, controle e disciplina. Essa perspectiva, apesar de não traduzir a riqueza semântica que a palavra currículo traz em sua origem, influenciou a produção brasileira na área durante muito tempo.

Na década de 1980 é que acontece uma renovação na discussão curricular, que assumiu uma perspectiva mais crítica, considerando e incluindo aspectos sociais, históricos, econômicos e políticos na configuração do campo. Recentemente, o campo vem sendo novamente problematizado e outras concepções estão ganhando força, como indicam Santos e Paraíso (1996):

O currículo passa a ser visto como elemento de uma política cultural em que é tanto um território de produção ativa de cultura como um campo de contestação cultural. Nessa perspectiva, o currículo é entendido não apenas como transmissor de uma cultura produzida em outro local, mas também como uma arena de produção, criação e transgressão cultural (p. 83).

Pensar o currículo como território significa pensar o espaço sala de aula, que nesta pesquisa chamaremos de *sala de atividades* por acreditarmos que, na Educação Infantil, o foco não é “dar aulas”, mas possibilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Esse espaço é, por excelência, o espaço do trabalho docente, do diálogo, da parceria e da construção conjunta. Mais do que isso, configura-se como um espaço de disputas, sendo o currículo o lócus no qual essa disputa se materializa e se particulariza. Por isso, é pertinente

perguntar: que representações do trabalho docente e das crianças estão presentes na proposta curricular adotada? Quais fronteiras essa proposta desvenda e quais mantêm? Como as professoras se percebem nesse processo? Que currículo vão construindo na sua ação cotidiana? Aquele proposto pelas orientações da política pública ou outro? Que narrativas as professoras constroem quando são convocadas a pensar sua ação na sala de atividades?

Currículo é escolha, seleção dos conhecimentos que “entram” e dos que não “entram”, seleção de conteúdos socialmente aceitos, que depende de interesses específicos, de disputas de poder. Essa ação nunca é neutra, pois pressupõe concepções sobre a forma como devem ser organizadas a produção e a distribuição dos saberes e conhecimentos na sociedade. Nenhuma organização curricular é ingênua, asséptica; todas dizem de posicionamentos e de disputas. “As teorias de currículo não estão, neste sentido, situadas num campo ‘puramente’ epistemológico, de competição entre ‘puras’ teorias” (SILVA, 2005, p. 16). Pensar essas relações de poder possibilita uma visão mais crítica e acurada, que explicita a vinculação do currículo às formas (às vezes perversas) de organização da sociedade. Currículo “não é um elemento transcendental e atemporal - ele tem uma história” (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 8), gestada por forças sociais, políticas e culturais que produzem significações e sentidos específicos.

Outro aspecto fundamental quando se discute esse campo é atentar para as subjetividades e identidades que o currículo adotado produz. Essa produção é marcada por aspectos sociais e culturais e traduz relações sociais e de poder. Um currículo explicita não só os conhecimentos priorizados, mas também a concepção a respeito dos sujeitos que estão imbricados nesse processo. De acordo com Silva (2005), “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (p. 15).

Na discussão atual sobre currículo é preciso ainda estar atento à exigência de ultrapassar fronteiras para incluir a questão da diversidade, dos direitos e de outros sujeitos e subjetividades que reconfiguram a forma como o professor se enxerga e a forma como vai construindo sua identidade profissional. Se a discussão sobre as diferenças étnico-raciais, de gênero e sexuais, por exemplo, era restrita a alguns espaços, grupos e minorias, hoje está na ordem do dia. De acordo com Arroyo (2011),

Essas ricas e tensas reconfigurações da cultura e das identidades profissionais trazidas pela diversidade de movimentos e ações coletivas terminam por reconfigurar o território dos currículos de formação e de educação básica. Os conhecimentos e valores aprendidos nessa diversidade de lutas por identidades coletivas pressionam para obter vez nos currículos.



Como incorporar essa ecologia de saberes, culturas, valores, leituras de mundo ao currículo? (ARROYO, 2011, p. 12).

Portanto, à revelia do desejo de alguns, as diferenças reivindicam seu lugar no currículo. Mas se “a diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (SILVA, 2005, p. 87) e se as “fronteiras estão aí fora, mas atravessam também a subjetividade e o imaginário das pessoas que as enfrentam” (LARROSA, 2006, p. 72), é no bojo dessas relações que os discursos sobre currículo se consubstanciam. Assim, pergunta-se: que fronteiras as professoras atravessam e como o fazem? Que organizações utilizam para trazer a diversidade para o interior das instituições de Educação Infantil? Interrogar a homogeneização e discutir essas fronteiras significa optar por pensar o currículo de uma forma diferente, pois “a obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente” (SILVA, 2005, p. 90), uma modificação no “cânon curricular” (SILVA, 2005, p. 90), em que as relações de poder sejam explicitadas.

Em síntese, discutir currículo é pensar a relação com o conhecimento, a questão das identidades e das subjetividades, a questão das fronteiras e as relações de poder e força que constituem esse campo. Para Silva (2005),

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (p. 150).

Foi considerando os aspectos explicitados acima que esta pesquisa investigou, numa instituição de Educação Infantil, as concepções e os discursos produzidos sobre a Coleção de Currículo de Contagem.

#### **4.2 Currículos na Educação Infantil: um percurso em construção**

A discussão sobre currículo na Educação Infantil tem ganhado destaque nos últimos anos, o que pode ser percebido em produções diversas, como a publicação de Faria e Salles (2012), na fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) revisando as Diretrizes de 1999, pelo MEC, bem como no investimento de algumas prefeituras na organização de propostas, como a de São Paulo (Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil, 2007), Curitiba (Diretrizes Curriculares, 2006), Belo Horizonte (Proposições Curriculares para a Educação Infantil, 2009) e Contagem, objeto de pesquisa deste trabalho.

Ao longo da trajetória histórica da Educação Infantil, várias concepções influenciaram as formas de organização das instituições e os modelos curriculares adotados<sup>8</sup>. As decisões e escolhas sobre o que trabalhar, que conteúdos desenvolver com as crianças, como organizar tempos e espaços são mediadas pelas representações e concepções de Educação Infantil, criança, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, a história do atendimento à criança menor de sete anos no Brasil foi marcada pelo assistencialismo e por formas de organização muito precárias, gerando uma indefinição em relação à função das instituições de Educação Infantil, “ora pendendo para a escolarização, ora para o assistencialismo” (MEC, 1996, p. 7), o que pode ser percebido em diferentes momentos históricos.

Foi a partir dos anos 1970 que se iniciou uma discussão mais ampla sobre currículo, mas com foco apenas na pré-escola. Discutia-se, naquele período, a questão da função da instituição de Educação Infantil, que ainda estava muito ligada à assistência social, com o início de um delineamento de um trabalho mais pedagógico. Nesse delineamento, a reflexão sobre currículo foi fundamental.

A partir daí, muitos documentos com indicações, programas, listagem de atividades surgiram ao longo dos anos 1980 e 1990. No entanto, a discussão central era e continua sendo a função da Educação Infantil, no sentido de refletir sobre que trabalho deve ser desenvolvido com as crianças. O MEC, em seu papel de articulador das políticas de atendimento à criança, produziu, ao longo dos anos, vários documentos sobre essa questão.

Em 1996, o MEC realiza uma análise de propostas pedagógicas e curriculares coletadas no país. Esse rico e significativo processo gerou o documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Nesse documento, autores como Kishimoto (1994), Oliveira (1994), Machado (1994), Mello (1994) e Kramer (1994) são instigados a se posicionarem sobre essa discussão, apontando consensos e dissensos na relação entre os dois termos. Porém, o MEC, apesar de apontar essas diferenças e colocar alguns pontos comuns, não se posiciona, utilizando, ao longo do documento, os dois termos para analisar as propostas coletadas. No capítulo 1 do documento, encontra-se a seguinte afirmação:

É possível verificar [...] que as autoras fazem opções diferentes sobre os termos e a possibilidade de diferenciá-los. Kramer afirma não estabelecer

---

<sup>8</sup> De acordo com Formosinho (1996), “modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, político administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo (p. 15)”.

diferença conceitual entre currículo e proposta pedagógica; Oliveira também não explicita diferenciação, utilizando mais o termo currículo. As demais autoras, embora reconhecendo a similaridade de significação com que os termos têm sido utilizados, buscam estabelecer diferenciações entre os mesmos [...] (BRASIL, 1996a, p. 19).

Esse diagnóstico serviu de referência para a produção de um dos materiais orientadores de Contagem, o Caderno Verde, que, quanto à relação entre proposta pedagógica e currículo, adotou o posicionamento proposto por Dias e Faria (2007b), que argumentam que o currículo é um dos elementos da proposta pedagógica ou do Projeto Político-Pedagógico. De acordo com essas autoras,

[...] no contexto específico da Educação Infantil, explicitar o currículo em uma Proposta Pedagógica, representa apontar as experiências a serem trabalhadas com as crianças na IEI, organizando todos os saberes, conhecimentos, valores e práticas que possibilitam o cuidar e educar crianças de 0 até 6 anos de idade (DIAS; FARIA, 2007b, p. 32).

Apesar de essas discussões terem inaugurado um debate e gerado um discurso mais polissêmico e plural sobre currículo, o MEC lança, em 1998, um currículo nacional para a Educação Infantil: o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI -, que chega na contramão de todo o processo fomentado pela Coordenação Nacional da Educação Infantil no período de 1994 a 1996, explicitado no diagnóstico de 1996.

O lançamento do RCNEI provocou uma reação de vários setores, que apontavam problemas na forma centralizada como ele foi elaborado e na desconsideração das análises e encaminhamentos que vinham sendo discutidos pela área. Analisando os RCNEI, que propunham objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia em diferentes eixos como elementos curriculares, Cerisara (2002) observa:

Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que 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 (CERISARA, 2002, p. 337).

Desse modo, um documento que deveria ser “orientador de práticas educativas de qualidade” (BRASIL, 1998, p. 13) engessa os processos de organização da Educação Infantil,

trazendo concepções que negam todas as construções acadêmicas mais recentes da área a respeito do estatuto da infância e do lugar da criança (SARMENTO, 1997; GOUVEIA, 2007; KRAMER, 1999; BARBOSA, 2010; HORN, 2004), com tons mais prescritivos do que reflexivos.

As críticas ao RCNEI denunciam um desvio do MEC com relação à produção anterior sobre Educação Infantil, que colocava a centralidade na construção de propostas pedagógicas em cada IEI, considerando as especificidades dessas instituições e a riqueza de cada contexto social e cultural. É importante frisar que, apesar das críticas, os RCNEI, devido à sua ampla divulgação, conseguiram suscitar discussões fundamentais para a área, como a questão do brincar, a indissociabilidade entre educar e cuidar e uma concepção muito significativa de criança. Além disso, o aspecto gráfico do documento, com a utilização de fotos e ilustrações, revela um cuidado em relação à discussão da educação da criança. De acordo com Barbosa (2010), os RCNEI estão reproduzidos em muitas propostas curriculares, o que atesta

[...] a capilaridade que esse documento oficial obteve como uma política de governo que não apenas formulou uma proposição curricular, como também apostou na sua ampla divulgação por meio de material escrito e no processo de formação de professores e coordenadores pedagógicos como multiplicadores (p. 1).

É na publicação das primeiras DCNEI, por meio da Resolução 1, de 7 de abril de 1999, que se pode perceber uma retomada, pelo MEC, da discussão sobre currículo desenvolvida antes dos RCNEI. Em seus quatro artigos, as DCNEI/99 colocam a centralidade na elaboração de propostas pedagógicas pelas IEI, reafirmando a autonomia da instituição nesse processo e apontando os princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam servir de base para a organização curricular da Educação Infantil.

Mas é só em 2009, dez anos depois, com a publicação da Resolução 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as novas DCNEI, que um conceito de currículo é explicitado:

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, 2009d, p. 1).

Além disso, as DCNEI/2009 reconhecem a criança como sujeito de direitos, retomam os princípios de 1999, explicitam um conceito de IEI, propõem uma organização para as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas instituições, preconizando que as interações e as brincadeiras deverão ser os eixos norteadores das experiências proporcionadas às crianças e finalizam com uma concepção de avaliação que retoma e amplia aspectos colocados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN 9394/96.

Perceber esse movimento nacional na discussão do currículo na Educação Infantil é fundamental para proceder à análise do processo vivido por Contagem. É importante enfatizar que o conceito de currículo utilizado na Coleção de Contagem alinha-se com a proposta das DCNEI de 2009, mesmo tendo sido produzido antes da publicação das diretrizes. A Coleção só foi publicada oficialmente em 2012.

Contribuindo com a discussão sobre currículo, Barbosa (2010) realizou, em 2009, a pesquisa *Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil*, chegando à seguinte conclusão:

As propostas curriculares encontradas na pesquisa podem ser distribuídas em três grupos: as que têm a normalização das crianças como eixo central (calendário de eventos e controle social); as que têm a ciência como ponto fulcral (desenvolvimento humano e áreas de conhecimento) e as que têm a relação sociedade, cultura e subjetividade como pontos principais para a reflexão sobre a educação das crianças pequenas (contextos educativos, núcleos temáticos e linguagens) (BARBOSA, 2010, p. 5).

Essas diferentes organizações apontam para a importância da discussão dessa temática na Educação Infantil. Se, como afirma Silva (2005), o currículo é documento de identidade, que identidades tais propostas projetam? Em que grupo se enquadra a proposta de Contagem? Ou ainda, a proposta de Contagem consegue ir além desses grupos? “O currículo é um documento ou um encontro?” (BARBOSA, 2010, p. 7). Debater essas questões permite proceder à análise dos efeitos da Coleção de Currículo de Contagem na prática docente.

#### **4.3 A organização do currículo por experiências**

As DCNEI/2009 definem que currículo é o conjunto de práticas que articulam experiências. Em documento produzido para o MEC em 2009 para fomentar a reflexão sobre as orientações curriculares, Barbosa afirma:

O objetivo da educação infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a

apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos (BRASIL, 2009a, p 46).

Entender o currículo como um conjunto de práticas sociais significa pensar que sua construção acontece no encontro entre diferentes atores e instituições sociais, crianças, profissionais, família e sociedade. Essa construção ganha concretude no cotidiano da IEI e deve estar articulada com a proposta pedagógica. Essas práticas traduzem “as ações que uma cultura propicia para inserir os novos na sua tradição cultural” (BRASIL, 2009a, p. 83). Nessa perspectiva, ao viver situações, atividades, projetos, a criança constrói sentidos, vai se apropriando do mundo. Esse processo é mediado pelas diversas linguagens, que são formas que o ser humano utiliza para se expressar, se comunicar e produzir significados.

Na organização do currículo da Educação Infantil articulam-se, então, práticas sociais que são linguagens, “saberes em ação” (BRASIL, 2009a, p. 84), que possibilitam que a criança produza pensamentos e vivencie experiências.

Experiência, de acordo com Larrosa (2002, p. 21), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Experiência não se trata do que se faz, do que se produz, mas se refere, principalmente, ao que nos marca. Para esse autor, experiência é contextual, finita, desordenada, imprevisível, incalculável e singular. Assim, ele não pensa a experiência do ponto de vista da ação, mas do ponto de vista do acontecimento; um acontecimento que requer tempo, vagar, como ele mesmo explica:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

A experiência traz em si a questão do desafio, da participação, da mudança, do protagonismo. Heidegger, citado por Larrosa (2002), defende que

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer

uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER *apud* LARROSA, 2002, p. 25).

Pensar o currículo a partir do conceito de experiência acima é colocar a criança como protagonista da ação. O currículo, então, é algo do qual o sujeito participa ativamente e que é tecido no diálogo, no encontro entre diferentes sujeitos: a criança, a família, a professora. A seleção e a organização dos conhecimentos e saberes devem estar vinculadas ao olhar atento para/com a criança e não a uma visão fragmentada e disciplinar (BRASIL, 2009a). Uma vez que experiência é aquilo que “nos acontece”, só tem sentido pensá-la em relação ao sujeito, o sujeito da experiência, aquele que tem abertura a esse acontecimento:

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...]. O sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (LARROSA, 2002, p. 24).

Dá a importância do protagonismo da criança. Ser protagonista é ser o primeiro, o principal - o “proto” - e aquele que luta, o lutador - “agoniste”. O protagonista é o ator principal, o que exerce o papel mais importante. O currículo, nesse sentido, deve ser organizado a partir dessa centralidade da criança; a experiência também é do adulto, mas é principalmente da criança. A experiência constitui-se na relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. É a criança que vive a experiência, de forma singular e intransferível, de forma subjetiva, experiência caracterizada pela heterogeneidade, pela imprevisibilidade, pela incerteza e pelo descontrolo.

Organizar o currículo por experiências significa entendê-lo não como algo pronto e acabado, mas sim como elemento de uma proposta mais ampla, que, sem perder a intencionalidade que caracteriza o espaço escolar, se abre para refletir sobre o imprevisível e sobre a singularidade de cada criança.

Aí está a importância da relação entre currículo e proposta pedagógica, pois é a partir da análise de como a instituição se organiza que se pode pensar seu modelo curricular, suas escolhas. Os modelos curriculares podem “exigir corpos silenciosos, enfileirados, organizados, docilizados, prontos para agir a partir de um comando” ou “propor atividades nas quais os corpos se rebelem, revelem, façam contato, produzam conhecimentos em

cooperação” (FONSECA; FARIA, 2012, p. 297). Este estudo defende que é imprescindível pensar um currículo que incorpore a dúvida, a investigação, a descoberta e as experiências.

Trazer essas idéias para a discussão do currículo da Educação Infantil é buscar referências que possibilitem às crianças experiências que sejam formativas. Ao analisar a prática docente em relação à Coleção, o que se pretendeu foi perceber os elos que aproximam as práticas daquilo que está proposto nos cadernos do documento oficial.

Esta pesquisa se centrou, então, na perspectiva de analisar as concepções que permeiam a prática docente e as experiências que as professoras selecionam e organizam. Nesse sentido, o papel da professora é essencial. Como ela organiza seu fazer? Que saberes mobiliza? Com quem ou com quais situações se aprende a ser professora? Para colocar a criança efetivamente como protagonista, como aquela que vive as experiências, que saberes e conhecimentos a professora articula? Analisar essas questões possibilita desvelar o discurso das professoras e o discurso oficial, estabelecendo pontos comuns e divergentes, pois a discussão sobre currículo “se inscreve tanto na ordem do saber quanto do poder” (BUJES, 2007). O currículo “constitui uma organização particular do conhecimento geradora de significados, de tal modo que não fazemos uma trajetória escolar sem sermos profundamente afetados pelas coisas que ali aprendemos e, no caso docente, também pelo que ali ensinamos” (BUJES, 2007, s. p.). Ou seja, todo currículo pressupõe um impacto sobre a formação da professora e da criança, pressupõe a vivência de uma experiência única. Analisar esses elementos é fundamental para a percepção dos efeitos da Coleção e da proposta de organização por experiências no cotidiano da Educação Infantil.



## **5 A PROPOSTA CURRICULAR DE CONTAGEM**

O mundo não é humano por ser feito de seres humanos, nem se torna assim somente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas quando se transforma em objeto do discurso... Nós humanizamos o que se passa no mundo e em nós mesmos apenas falando sobre isso, e no curso desse ato aprendemos a ser humanos.

(Hannah Arendt)

Historicizar o processo de construção da Coleção de Currículo de Contagem é crucial para esta pesquisa, dado seu objetivo de analisar como as professoras se apropriaram das orientações propostas por ela, que já se encontrava disponível desde setembro de 2010 em versão preliminar.

A Coleção de Currículo de Contagem foi produzida de forma coletiva, aberta aos profissionais da Rede Municipal para análise e discussão; foi escrita a muitas mãos. O interesse desta pesquisa é perceber como se deu a apropriação de conceitos que, mesmo tendo esse viés de construção coletiva, fazem parte das orientações da política pública de Educação Infantil da cidade. Perguntamo-nos: em que medida as professoras vão se apropriando dessas orientações e como traduzem isso na prática cotidiana? Num campo de discussão tão aberto quanto o do currículo para a Educação Infantil, é importante perceber os efeitos da política pública adotada em Contagem.

### **5.1. O processo de construção da Coleção de Currículo de Contagem**

A Coleção de Currículo de Contagem foi produzida de forma coletiva, envolvendo os profissionais das IEI públicas e conveniadas de Contagem, sob a coordenação de uma consultoria externa e da equipe de Educação Infantil da SEDUC, composta por uma diretora, uma assessora para a Rede Municipal, uma assessora para a Rede Conveniada e por assessores que atuavam diretamente nos sete NRE da cidade.

O processo de elaboração ocorreu no bojo das discussões sobre o Projeto Político-Pedagógico. Em 2007, Contagem havia lançado um documento que orientava as IEI na elaboração ou reelaboração do PPP, o Caderno Verde, no qual o currículo é considerado um dos elementos do PPP.

Na realização de assessorias às IEI, nos encontros e nas atividades de formação eram frequentes os questionamentos sobre o currículo. As indagações apontavam para questões como: o que é currículo? Como pensar o currículo na Educação Infantil? Como se dá a

relação entre o currículo e o Projeto Político-Pedagógico? O que ensinar às crianças nas diferentes idades? O que é conteúdo na Educação Infantil? Como a estrutura curricular da Educação Infantil se articula com a estrutura do ensino fundamental?

A partir dessa escuta, optou-se por promover um estudo coletivo sobre o currículo na Educação Infantil nos encontros periódicos que já aconteciam com as pedagogas, solicitando a elas que fomentassem esse debate em cada IEI. Nesses encontros, o primeiro movimento realizado foi o de investigar e conceituar o que era currículo e qual a especificidade dessa discussão na Educação Infantil. Num processo amplo e coletivo de discussão, foi produzido o conceito de currículo que norteou a escrita da Coleção, explicitado abaixo:

Conjunto de experiências culturais relacionadas aos saberes e conhecimentos, vividas por adultos e crianças numa instituição de Educação Infantil, na perspectiva da formação humana. As experiências vividas nessa caminhada são selecionadas e organizadas intencionalmente pelos profissionais da IEI, embora estejam sempre abertas ao imprevisível. O currículo é um dos elementos do PPP, devendo se articular com os demais elementos desse projeto e ser norteado por suas concepções. Nesse sentido, a seleção das experiências é determinada pelas necessidades e interesses das crianças com as quais a IEI trabalha, considerando as especificidades do seu desenvolvimento e do contexto onde vivem, a diversidade que as caracteriza, bem como pelas exigências do mundo contemporâneo (CONTAGEM, 2012c, p. 4).

Como o foco do conceito era o trabalho com as experiências, foi realizado um mapeamento, em todas as instituições, das experiências que eram possibilitadas às crianças. Esses dados foram tabulados e organizados em dez campos de experiência, a saber: linguagem oral; linguagem escrita; o brincar e as brincadeiras; mundo social; o cuidado e as relações; corpo e linguagem corporal; música e linguagem musical; arte e linguagem plástica e visual; mundo natural e matemática. Cada campo desses gerou um caderno da Coleção e, para escrita de cada um deles, foram organizados grupos de trabalho formados por pedagogas e um (a) gestor (a) da SEDUC. Além desses dez cadernos, a Coleção conta com um caderno introdutório que explicita o conceito de currículo adotado pelo município. A Coleção é composta, então, de onze volumes, sendo um caderno para cada campo de experiência proposto e um caderno introdutório.

Cada volume foi organizado considerando os seguintes aspectos:

- título que remete à relação do campo de experiência com a criança;
- nomenclatura específica para cada campo de experiência;

- introdução comum a todos os cadernos, na qual é apresentado o conceito de currículo, os campos, a estrutura da Coleção e a opção pelo tratamento no feminino das profissionais que atuam na Educação Infantil de Contagem;
- delimitação, com o resumo dos assuntos abordados naquele campo de experiência e sua interface com a Educação Infantil;
- fundamentação teórica, com a explicitação do campo, sua construção histórica e a apropriação pela criança, articulando estudos, autores e a produção mais recente sobre o assunto;
- objetivos;
- experiências;
- saberes e conhecimentos;
- dinamização do campo em articulação com o PPP da instituição;
- referências, com indicação de obras, autores e sites consultados.

Todo o material produzido nos encontros dos pequenos grupos foi discutido e organizado, gerando uma versão preliminar da Coleção, disponibilizada num seminário realizado em setembro de 2010<sup>9</sup> e aberta às contribuições das profissionais da Educação Infantil. Várias sugestões foram encaminhadas à equipe da SEDUC e, depois de validadas, incorporadas ao material, que foi submetido a uma revisão técnica. Em maio de 2012, a Coleção foi lançada oficialmente.

Um aspecto a ser destacado é a concepção de currículo que permeia a Coleção. O currículo não é visto como um documento pronto e acabado, mas como algo vivo, dinâmico e que é elaborado pela IEI, conforme proposto nos documentos oficiais. Na Coleção, o currículo

[...] traduz as necessidades, anseios, valores e princípios daqueles que estão envolvidos com o processo educativo: profissionais, famílias e crianças. Ele acontece no espaço escolar, com a criança real, com as profissionais que tem um papel fundamental na sua elaboração e desenvolvimento e com o envolvimento das famílias. A construção do currículo implica na responsabilidade da comunidade escolar, pois traduz as escolhas e decisões de todos, considerando as concepções de criança, sociedade, infância(s), avaliação, aprendizagem e conhecimento que queremos ver instituídas na prática cotidiana (CONTAGEM, 2012c, p. 10-11).

---

<sup>9</sup> Seminário “Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimentos”, organizado pela SEDUC no período 24 a 25 de setembro de 2010.

Ao propor uma organização por experiências que devem ser possibilitadas às crianças, a Coleção teve como objetivo contribuir para o estabelecimento de uma institucionalidade para a Educação Infantil de Contagem:

É importante ressaltar que discutir o currículo da Educação Infantil significa **pensar a intencionalidade educativa da IEI e sua identidade**, sem negar a pluralidade e a multiplicidade das práticas presentes no cotidiano das instituições. A função dessa Coleção é orientar e fomentar nas instituições a elaboração de propostas curriculares coerentes com a legislação, com as concepções de criança, infância(s) e Educação Infantil **defendidas pela atual política e com os referenciais teóricos da área**. Nosso objetivo é possibilitar a construção de um currículo que respeite as diferenças e os direitos da criança, contribuindo para que tenham uma formação mais rica e mais plural (CONTAGEM, 2012c, p. 9, *Grifos nossos*).

Outro aspecto que chama atenção é a representação gráfica criada para o conceito de currículo proposto: a mandala da Educação Infantil, que se tornou a marca da Coleção. Essa mandala foi inspirada no material do Programa Mais Educação, do MEC.

**Figura 2** - Mandala do Currículo da Educação Infantil de Contagem



**Fonte:** Volume 1 da Coleção de Currículo de Contagem, 2012c

A escolha dessa forma de representação está justificada na Coleção: a mandala é o círculo da essência e

[...] representa a integração entre o homem e a natureza. O psicanalista e estudioso de símbolos Carl Jung afirmou que a Mandala retrata as condições

nas quais construímos nossa experiência humana, entre o interior (pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo). Presente em civilizações distintas como a egípcia, grega, hindu, chinesa, islâmica, tibetana, azteca, européia e aborígine de vários continentes, as mandalas têm um importante papel na formação do imaginário humano (BRASIL, 2009c, p. 23).

De acordo com o Caderno que se ocupa de introduzir a Coleção, a mandala da Educação Infantil de Contagem tem uma força signífica grande, sendo reconhecida como símbolo do currículo de Contagem, o que indica sua força representacional e relacional. A mandala expressa os elementos do conceito de currículo, sendo uma síntese da definição coletivamente produzida, explicitando sua forma e sua substância. A leitura dessa imagem já é, em si, um movimento de elaboração do conceito de currículo.

Uma das leituras possíveis da mandala é apresentada no volume 1 da Coleção. No centro dela está representado o protagonismo da criança, considerada sujeito social, histórico, cultural e ser da natureza, que se apropria do mundo por meio dos dez campos de experiências propostos. Essas experiências são determinadas pelas especificidades do desenvolvimento e pelas necessidades e interesses das crianças, explicitados nos blocos verdes que envolvem a criança e os campos. A ideia expressa é que a criança tem formas específicas de aprender e conhecer o mundo e que, ao viver experiências, ela vai dando contornos a esse mundo, transformando-o e se transformando nesse processo, o que retoma a ideia de experiência de Larrosa (2002).

Essas transformações ocorrem num determinado contexto, sendo fundamentais as relações com a família, com a instituição, com a comunidade e com a sociedade. Ao se humanizar, no sentido de ir construindo sentidos e significados para o mundo, a criança, nas diversas dimensões que caracterizam a formação humana, constrói suas subjetividades e suas identidades. Formação humana é o eixo do currículo proposto na Educação Infantil de Contagem e acontece de forma intencional nas instituições, a partir da organização dos PPP.

Ao fundo da mandala do currículo da Educação Infantil de Contagem encontra-se, em marca d'água, a palavra “experiências”. Organizar o currículo nessa perspectiva significa, de acordo com a Coleção, possibilitar que as crianças construam saberes e conhecimentos sobre elas mesmas e sobre o outro (corporeidade, afetividade, identidade, autonomia); sobre o mundo social (práticas sociais, manifestações e tradições culturais); sobre o meio ambiente, sobre o mundo físico e natural e sobre as tecnologias; sobre a estética, sobre a arte e a expressividade; sobre as múltiplas linguagens; sobre as relações matemáticas.

A leitura da mandala possibilita “fazer abstração de outros significados possíveis e legítimos da mesma expressão” (ECO, 1991, p. 40). Portanto, ela pode ser considerada uma obra aberta no sentido da imprevisibilidade, da pluralidade de sentidos, mas sem perder sua essência. Eco (1991) chama de obra aberta, aquela cujo modelo

[...] não reproduz uma suposta estrutura objetiva das obras, mas a estrutura de uma relação frutiva; uma forma só e descritível enquanto gera a ordem de suas próprias interpretações, e é bastante claro que, assim fazendo, nosso proceder se afasta do aparente rigor objetivista de certo estruturalismo ortodoxo que pretende analisar formas significantes abstraído do jogo mutável dos significados que a historia faz para elas convergir (ECO, 2007, p. 29).

Cada pessoa que se defrontar com essa marca iconográfica poderá construir novas ideias, novos formatos e novas configurações para a Educação Infantil.

É interessante observar que, apesar de toda essa força sígnica, a mandala ainda está em processo de apropriação pelos profissionais que atuam na Educação Infantil de Contagem, mesmo daquelas que participaram da elaboração da Coleção. Na instituição pesquisada, num debate acirrado sobre a utilização de uma ficha de avaliação com aspectos quantitativos e qualitativos, uma das profissionais, que em outros momentos já havia se referido à mandala como uma representação da ideia de currículo proposta pelo município, defendeu com veemência que a imagem da mandala fosse retirada da ficha de avaliação que estava sendo debatida, pois “os pais não iriam entender aquele desenho” (DIÁRIO DE CAMPO, 2013). Ao chamar a mandala de “desenho” e ao negar sua apresentação às famílias, percebe-se uma distância entre aquilo que, de fato, acontece no cotidiano e o que provém das orientações oficiais. A argumentação dessa profissional é que não daria tempo de explicar às famílias o “desenho”. No entanto, de acordo com os documentos oficiais da SEDUC, as instituições do município já vinham trabalhando com a mandala desde 2011.

No trabalho de campo, de abril a agosto, em nenhum momento observou-se a presença da mandala na instituição ou alguma discussão foi realizada sobre esse elemento iconográfico da Coleção.

## **5.2 Implementação da Coleção: a discussão de uma política pública**

Não só é impossível desvincular a pedagogia de suas relações com a política, mas também é teoricamente desonesto.

(Peter McLaren)

Uma questão que perpassou esta pesquisa foi saber se a Coleção orientava a prática das professoras. Ao propor essa questão, outra decorrente foi: a Coleção e o conceito de currículo que ela propõe estão de fato implementados? O que significa implementar a Coleção? O processo de construção da Coleção está referenciado de forma positiva na fala das profissionais entrevistadas (o que será analisado no próximo capítulo), mas e sua condição de documento orientador? Ao discutir um objeto de pesquisa que tem um forte cunho político e que estava ligado às práticas de um determinado governo, é fundamental analisar como se deu sua implementação.

Implementar significa por em ação, criar processos que provoquem um fato ou proposta a acontecerem de forma satisfatória. A palavra implementação está ligada ao campo semântico da efetivação, da realização e da execução. Buscar entender as formas de implementação produzidas para efetivação da Coleção de Currículo de Contagem significa pensar nas estratégias utilizadas e na forma como foram apropriadas pelas instituições.

Para Lopes (2004), implementar mudanças está associado à discussão de currículo como forma de legitimar as práticas que se quer efetivar e “[...] toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (p. 111).

Nesse sentido, pensar o currículo é fazer uma opção política e legitimar um discurso favorável ao que será implantado: uma identidade pedagógica para a educação, no caso em análise, para a Educação Infantil. Essa identidade é importante para se pensar o projeto político-social escolhido pela política pública produzida. É claro que não se pode fazer uma análise ingênua dessas escolhas, sendo necessário colocar em xeque “a fachada objetiva das reformas para examinar as subjectividades da mudança e as subjectividades em mudança” (BALL, 2002, p. 4).

Como a Coleção foi elaborada no período de 2008 a 2012, as profissionais da rede de escolas que atendem a Educação Infantil participaram em diferentes situações: aquelas que participaram efetivamente da elaboração, que têm uma representação muito positiva da Coleção, e aquelas que são apenas leitoras desse material, com uma representação diferente.

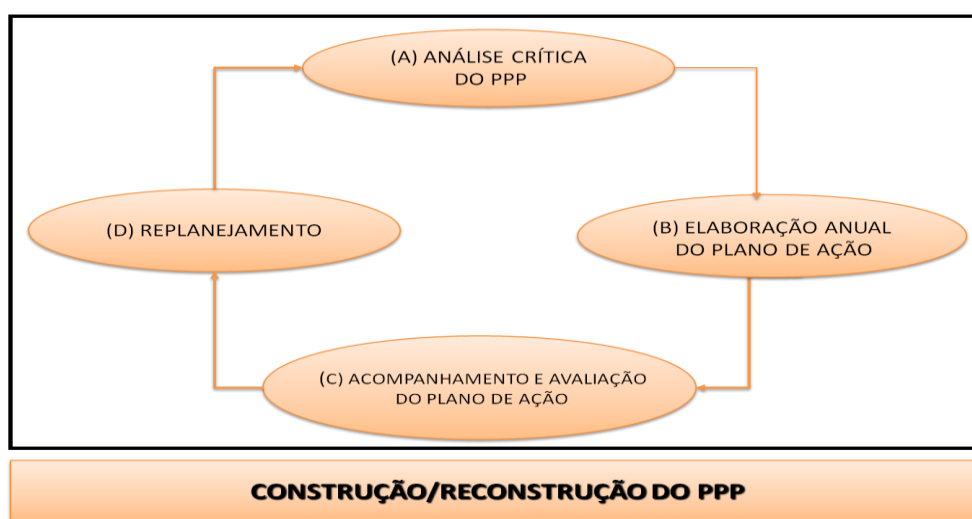
O processo de implementação da Coleção está retratado nos documentos oficiais do período de 2008 a 2012, nos quais vários elementos estão explicitados. Esses documentos apresentam a evolução da concepção de currículo, uma vez que, entre os elementos presentes

nessas orientações, a questão do currículo da Educação Infantil era discutida, ora de forma geral e vaga, ora com indicações claras.

Uma das principais estratégias para a implementação da coleção foi o fomento, pela SEDUC, de processos de gestão para instigar as IEI a construir seus PPP e a produzirem Planos de Ação anuais, o que aconteceu a partir de 2008. Para isso, anualmente eram publicadas orientações para auxiliá-las nesse processo.

A figura 3 detalha o fluxo de construção do PPP e a relação entre ele e o Plano de Ação anual.

**Figura 3** - Fluxo de construção do PPP



Fonte: SEDUC, 2010.

Esse fluxo foi elaborado a partir da necessidade de desenvolver estratégias para que o Caderno Verde fosse efetivamente utilizado pelas IEI como instrumento orientador da construção do PPP.

No entanto, no documento de 2008 que orientou o Plano de Ação para 2009, as indicações são fluidas, com eixos amplos e gerais, tais como: múltiplas linguagens; o brincar como linguagem privilegiada da criança; conhecimento físico, social e as relações com a natureza; organização dos tempos; os espaços e a organização dos materiais; planejamento, observação, registro e avaliação; a relação família, instituição e comunidade; enfim, uma bricolagem de elementos das DCNEI/1999, dos RCNEI e do Caderno Verde. Faltava uma concepção clara de currículo na Educação Infantil e uma política municipal que refletisse tal questão, mas já era um embrião da proposta que estava sendo gestada.

No documento de 2009, que orientava a elaboração dos Planos de Ação para 2010, os eixos foram mantidos em forma de perguntas que provocavam a IEI a repensar seu trabalho.



Concomitantemente, o coletivo de profissionais da rede discutia o conceito de currículo que seria utilizado como norteador das elaborações futuras. Esse conceito foi finalizado em agosto de 2009, mas não apareceu nas orientações, que foram encaminhadas para as IEI em setembro. As orientações também não incorporaram as contribuições das DCNEI/2009 porque elas só foram publicadas em dezembro daquele ano.

Já o documento de 2010 com orientações para elaboração dos planos de ação para 2011 é o mais sucinto em termos de indicações para o currículo. As IEI são orientadas a discutir os elementos do PPP propostos pelo Caderno Verde, mas nenhuma referência é feita às DCNEI ou à nascente Coleção de Currículo, que foi apresentada às IEI num seminário, em setembro de 2010, em versão preliminar. Esse descompasso entre o documento que orientava as IEI a pensarem sua ação cotidiana, a Coleção (ainda que em versão preliminar) e as novas orientações do Conselho Nacional de Educação ilustra a forma como os discursos são veiculados, produzidos e reproduzidos na educação: “Ao circularem no corpo social da educação, os textos, oficiais e não oficiais, são fragmentados, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los” (LOPES, 2004, p. 113).

Essa fragmentação impactou negativamente na implementação da Coleção. Se a versão final só foi publicada em maio de 2012, todas as ações deveriam estar focadas nos processos de apropriação das concepções presentes na Coleção. Esse fato revela como a relação entre proposta pedagógica e currículo ainda é um campo de discussão e de embates. Contagem reviveu no processo local o que globalmente ainda estava em debate quando se pensava em currículo na Educação Infantil.

O documento de 2011 com as orientações para 2012 rompeu com essa fragmentação, propondo explicitamente que as IEI organizassem suas propostas considerando tanto as DCNEI/2009 quanto os campos de experiência propostos pela Coleção. Além disso, referendou a mandala e propôs que as IEI refletissem sobre algumas questões que remetiam aos conceitos tratados na Coleção:

No trabalho desenvolvido que experiências temos possibilitado às crianças? Em que espaços essas experiências acontecem? Que materiais iremos utilizar para a vivência dessas experiências? Como iremos estruturar o tempo para desenvolver as experiências? Como organizaremos as crianças para viver essas experiências? Que objetivos temos ao propor tais experiências? Quais são as atitudes, posturas, estratégias, procedimentos que adotaremos para possibilitar a vivência dessas experiências? Ao vivenciar essas experiências com que saberes, valores, atitudes, procedimentos e conhecimentos as

crianças estão tendo a oportunidade de ter contato, de se apropriar ou transformar? (CONTAGEM, 2011, p. 9).

O último documento do período analisado são as orientações de 2012 para os planos de ação de 2013, que não retomou os aspectos colocados no documento anterior, mas apresentou questões para a análise da ação da escola que remetiam à Coleção e que fomentavam o debate sobre a proposta curricular de cada IEI. No entanto, dada a incipiência da política curricular proposta, as orientações tinham que ser mais claras e mais contundentes em relação à utilização dos conceitos e concepções da Coleção nos planos de ação das IEI.

Pelo histórico dos documentos listados, observa-se uma flutuação nas orientações, que ora eram mais densas, ora mais fluídas. A discussão sobre currículo na Educação Infantil, principalmente de zero até três anos era (e ainda é) muito incipiente. Daí a importância de potencializar essa discussão em todas as estratégias adotadas na política municipal de Contagem; os significados dessa Coleção para a cidade ainda precisam ser mais explorados.

Outro movimento para implementação da Coleção foram os cursos de formação continuada oferecidos pela SEDUC com foco no currículo, que começaram em 2008 com a oferta de um módulo sobre Currículo na Educação infantil, com doze horas de duração e que atendeu a 35 profissionais. Em 2009, não aconteceram ações de formação com foco no currículo, pois o grupo de profissionais e gestores estava escrevendo os cadernos. Em 2010, a SEDUC opta por iniciar o debate sobre cada campo de experiência e desenvolve um curso de Arte com duração de 32 horas, para 45 participantes. Já em 2011, com o objetivo de capilarizar a discussão sobre os campos, foram oferecidas dez oficinas, uma de cada campo de experiência proposto pela Coleção, desenvolvidas pelos gestores da SEDUC que coordenaram o processo de escrita da Coleção, com duração de quatro horas, atendendo a 501 profissionais. Em 2012, essa estratégia foi utilizada novamente, com a realização de minicursos sobre os campos, atendendo a 500 profissionais. Essas ações de grande porte dos dois últimos anos possibilitaram uma maior visibilidade do conceito e dos campos de experiências. No entanto, a formação deve ser contínua e envolver a ação da profissional e a organização do sistema educacional. De acordo com dados da Coordenadoria de Gestão de Pessoas da SEDUC, muitas profissionais que participaram desse processo formativo saíram da rede municipal porque eram contratadas ou mudaram de etapa na educação básica por meio de transferências.

A implementação da Coleção e o conceito de currículo foram tema da entrevista realizada com as duas profissionais da instituição pesquisada. A professora A<sup>10</sup> apontou que ainda precisa melhorar, que falta a participação das famílias: “Falta a família conhecer esse conceito, conhecer esse documento que eu acho importante. Porque eu acho que só vai funcionar mesmo, a gente só vai conseguir levar mesmo para fora da escola, a partir do momento que a família conhece” (DIÁRIO DE CAMPO, 2013). Nos documentos da SEDUC e na Coleção não foi encontrada nenhuma sugestão de ação para possibilitar às famílias conhecerem o material produzido. O apontamento feito pela professora A indica a necessidade desse investimento na implementação do material. Segundo ela, essa ação iria contribuir para legitimar o trabalho desenvolvido e as famílias entenderiam “que não é só chegar, trazer a criança e colocar na escola. Tem uma proposta de Educação Infantil” (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Já a professora B apontou que depende de um querer da escola e de uma crença no processo de mudança. Para ela, “falta acreditar, falta querer. Muito. Falta muito querer mesmo. Falar assim: vai dar certo” (DIÁRIO DE CAMPO, 2013). Essa visão um tanto ingênua, carente de elementos críticos, ignora que a implementação de uma política tal qual a que está explicitada na Coleção necessita sim de um investimento na ordem das crenças e dos valores, mas não é só isso; outras questões devem ser pautadas. Além disso, a professora, ao falar desse querer, reporta-se ao Caderno Verde e não à Coleção. Segundo ela, “essa escola depois do Caderno Verde ela é outra escola. É uma escola muito organizada e muito melhor”.

Frente ao exposto, percebe-se que a Coleção foi publicada, mas ainda está em processo de implementação; outras ações precisam ser desenvolvidas para que ela, de fato, exerça o papel orientador pretendido.

---

<sup>10</sup> Para garantir a privacidade das duas professoras entrevistadas, elas serão tratadas como professora A e professora B, respectivamente.

## 6 A COLEÇÃO DE CURRÍCULO DE CONTAGEM NO COTIDIANO DA INSTITUIÇÃO

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

(Paulo Freire)

Na análise da prática das professoras, observou-se a vinculação, no cotidiano, entre a intencionalidade educativa explicitada no projeto político-pedagógico da instituição pesquisada e as concepções e representações adotadas pela política pública e pelo modelo curricular apresentado pela Coleção de Currículo de Contagem. No trabalho de campo foi observado, portanto, como as professoras, na atuação junto às crianças, se apropriavam ou não dos conceitos da Coleção. As questões que nortearam a produção de dados foram: em que medida a Coleção de Currículo de Contagem consegue, de fato, orientar o trabalho pedagógico das profissionais? Que concepções permeiam a ação das docentes? Como as professoras leem essa proposta e que efeitos ela tem na organização de sua ação educativa? Que efeitos esse material teve sobre a prática docente das profissionais que atuam em Contagem? Que sinalizações e indícios presentes na prática das professoras remetem à concepção de currículo proposta na Coleção? Quais os sentidos e significados as professoras atribuem ao conceito de currículo proposto por Contagem?

Os dados produzidos foram organizados nas seguintes categorias de análise: as professoras e as turmas pesquisadas; o planejamento da prática, as referências que as professoras utilizam e a construção dos saberes docentes na prática; a participação das professoras na elaboração da Coleção de Currículo; a percepção da Coleção e do conceito de currículo; o conceito de experiência e sua articulação com a prática pedagógica; a organização da proposta curricular da instituição.

### 6.1 As professoras e turmas pesquisadas

As duas professoras que participaram da pesquisa - uma formada em pedagogia (professora B) e a outra em normal superior (professora A) -, têm mais de 10 anos de profissão, sendo que a professora B tem mais tempo de formação em nível superior que a professora A. Quanto ao tempo de atuação na Educação Infantil, as duas têm praticamente o mesmo tempo.

Elas não escolheram trabalhar na Educação Infantil, o que aconteceu por contingência de vagas no sistema municipal. As duas relataram que tiveram muitas dificuldades no início e que tiveram que estudar muito. Para a professora B, o que fez a diferença foi a formação que acontecia no cotidiano com as colegas mais experientes e o “amparo” de uma pedagoga. A afirmação de que “foi com a vivência, estudando e [...] caminhando” que conseguiu superar as dificuldades retrata o que acontece com muitas profissionais, que chegam à Educação Infantil sem nenhuma formação e é no próprio espaço de trabalho que essa formação vai acontecendo. É na convivência e traçando um percurso formativo próprio que os profissionais vão constituindo suas carreiras e sua atuação.

Segundo Sá e Fartes (2010), os sujeitos constroem e dão sentido às suas experiências, estabelecendo relações entre essas experiências e seus saberes profissionais. “Saberes diferenciados, construídos em diferentes contextos são mobilizados e podem se articular em situações de formação profissional” (p. 15). Nas entrevistas, as duas professoras apontaram para a importância do processo vivido na apropriação dos saberes necessários para atuar na Educação Infantil. Demonstraram que, ao organizar seu fazer profissional, utilizam referências diversas e que tiveram que deslocar formas de pensar e de agir para se adaptarem à Educação Infantil.

Em relação à carreira docente, as duas enfatizaram que não pretendem mais mudar de etapa, que a Educação infantil “tornou-se uma paixão” e que continuamente buscavam atualização, apontando para o caráter processual da formação (SÁ; FARTES, 2010). Segundo a professora A, “é continuar estudando para poder acrescentar cada vez mais coisas, experiências, coisas boas para as crianças”. Para a professora B, “tudo que uma criança pode ser vem da Educação Infantil”.

Em relação às turmas, foram observadas duas, uma de crianças de quatro anos e outra de cinco anos, com 20 e 22 crianças, respectivamente, em atividades coletivas, tais como rodona, auditórios, sala de atividades, refeitório, biblioteca e pátio. Nas atividades observadas, as crianças participavam ativamente das propostas e interagiam de forma significativa entre si.

## **6.2 O planejamento da prática, as referências que as professoras utilizam e a construção de saberes na prática docente**

Em relação ao planejamento, as professoras afirmaram que consideram a criança, suas experiências e seus interesses nele. A professora A repetiu muitas vezes a importância da escuta das crianças, como ao pontuar: “eu gosto de trazer coisas, mas eu gosto de escutar o

que eles estão falando”. Observou-se que, na instituição, existem práticas com foco na alfabetização das crianças, mas também situações de interação entre as crianças e entre as professoras e as crianças, com momentos de escuta significativa e qualificada.

O trabalho é planejado semanalmente, sendo que uma das professoras citou os RCNEI ao falar desse processo, mas sem lembrar com clareza o nome do documento. Mais a frente, ao serem indagadas sobre as referências que utilizam para planejar, as duas citam a Coleção de Currículo de Contagem. No entanto, no período de observação não foi presenciado nem um momento em que elas consultassem a Coleção, seja para organizar uma proposta, seja para estudo.

Mas a consulta a sites da internet foi mencionada como um instrumento utilizado no planejamento. Esse uso das novas tecnologias no processo de organização da prática pedagógica e a reprodução de modelos padronizados de atividades são importantes pontos para se pensar a formação do docente e os saberes que esse profissional mobiliza na atualidade para constituir sua identidade. Essas novas formas de organização do trabalho docente apontam para “uma heterogeneidade de espaços de construção de saberes, pois o conhecimento não se desenvolve apenas nas instituições formais de ensino ou nas universidades, mas na sociedade e em seu cotidiano” (FARTES; SANTOS; GONÇALVES, 2010, p. 196). Uma das professoras chegou a se referir a um dos navegadores de procura mais utilizados na atualidade como “Dr. Google”, ou seja, solução e remédio para todas as situações. Percebe-se que o uso da internet tem sido a maior referência para as profissionais, embora muitas vezes de forma ingênua e sem criticidade.

Outro aspecto significativo é a importância que as professoras dão à troca com as colegas mais experientes e aos saberes oriundos da própria experiência como mãe ou tia, por exemplo. De acordo com Tardif (2002), os saberes da experiência

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (p. 54).

Ao falar dos elementos e estratégias que utilizam na organização do trabalho, as professoras apontaram para a pluralidade de referências utilizadas: “um pouquinho de tudo”, como diz uma delas.

Outro dado importante para essa categoria foi o posicionamento da professora A quanto à sua formação acadêmica. Ela formou-se pelo Programa Veredas<sup>11</sup> e citou esse processo como uma referência na organização do seu trabalho. Segundo ela, “tem muita coisa lá que dá para trazer para a sala de aula, que dá para aproveitar. Os meus (textos) tão todos lá guardadinhos para consulta”. Para Tardif (2002), o saber docente é “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Em suas respostas, a professora A retrata esse amálgama.

### **6.3 A participação das professoras na elaboração da Coleção de currículo**

As duas professoras participaram do processo de elaboração da Coleção de Currículo, o que se deu nos momentos formativos dentro da instituição, sob a coordenação da pedagoga que atuava na escola. Segundo a professora B, essa participação foi muito efetiva, pois foram “propiciados grandes momentos para isso”. A participação consistia na leitura dos textos produzidos nos grupos constituídos pela SEDUC para a escrita dos cadernos da Coleção, na discussão de aspectos a melhorar ou evidenciar e na indicação de outros materiais para complementar as ideias propostas.

Para a professora B, elas só perceberam o impacto do trabalho realizado depois que viram a Coleção pronta e isso gerou mudanças na prática. Para ela, “a gente ainda tava meio perdido em relação ao que era. Depois que ficou pronto que a gente começou realmente a viver isso, que a gente voltou para ver, até corrigindo os erros da gente, porque uma coisa é você fazer, outra coisa é você viver”. Ou seja, o currículo gera a construção de práticas pedagógicas, provoca o que Macedo (2008) denomina de atos de currículo. Para ele, “o currículo estabelece chegadas e caminhos a percorrer, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação de atores/autores educativos” (2008, p. 25). Esses atos “fazem parte da práxis formativa, trazem o sentido de não encerrar a formação num fenômeno exterodeterminado” (MACEDO, 2010, p. 35).

A professora B reiterou essa condição: “a gente vai melhorando essa prática em cima dessa elaboração que a gente teve”. Os atos curriculares são todas as atividades que os docentes organizam e nas quais se envolvem visando uma determinada formação,

---

<sup>11</sup> Veredas foi um curso de formação de professores do ensino fundamental das redes públicas, desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais, que teve como objetivos formar profissionais em nível de graduação plena para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem das crianças atendidas nas creches, pré-escolas e escolas públicas.

organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores e formas de estruturação do fazer pedagógico. A professora B, ao pensar nas formas de participação, apontou para novas dinâmicas nascidas do processo, mesmo que inicialmente não conscientes. Os atos curriculares decorrentes desse processo conseguiram trazer novos conceitos e significados para a práxis curricular da escola, possibilitaram que experiências vividas por todos os envolvidos na elaboração fossem se ampliando e alcançando níveis mais elaborados.

A importância desse processo é explicitada pela professora A, quando ela afirmou que a construção, no formato adotado por Contagem, foi uma forma de escutar o professor, pois “a gente tem para quem falar. [...] Foi tudo de acordo com o que a gente... com a nossa experiência, com o nosso conhecimento. Achei muito importante”. Já a professora B percebeu esse processo de maneira diferente:

Essa primeira experiência foi meio dolorosa para nós, porque a gente não sabia onde a gente ia chegar. Eu particularmente, eu não tinha ideia de que ia chegar onde chegou. Que primeiro foi o Caderno Verde, não é? Então, aquele Caderno Verde, quando a gente viu aquilo pronto, a gente não acreditou. Porque foi assim, a gente não tinha noção de que ia chegar naquilo na Educação Infantil. Porque até então a Educação Infantil não tinha essa responsabilidade (Trecho da entrevista com a professora B).

Ao colocar essa avaliação do processo, a professora B consegue analisar a importância de a Educação Infantil ter uma proposta curricular, uma proposta que norteie o trabalho a ser realizado junto às crianças. Para Barbosa (2010),

[...] uma justificativa importante para a existência de um documento curricular é que, em uma instituição do tipo escolar, só existe processo pedagógico se houver intencionalidade - e a intencionalidade somente é conquistada mediante uma proposição curricular explícita. Além dessa explicitação, é fundamental uma formação profissional sólida dos docentes, um olhar sensível e atento do professor e a disposição em oferecer às crianças oportunidades de conhecer aquilo de mais instigante e importante que o mundo apresenta à nossa sensibilidade e racionalidade, em situações que, ao mesmo tempo, as desafiem e as aconcheguem (p. 3).

Para a professora B, a Coleção significa “que a gente tem um chão, que a gente pode caminhar com segurança dentro da proposta da Educação Infantil”. Nesse sentido, a Coleção de Currículo consegue ser esse documento orientador da prática e provocador de novas elaborações e novos atos curriculares.



#### 6.4 A percepção da Coleção e do conceito de currículo

As duas professoras afirmaram que leram toda a Coleção e apontaram como aspectos significativos a discussão sobre linguagem oral, matemática e mundo social.

Para a professora A, o Caderno de Linguagem Oral se destaca dada à ênfase que ela coloca no trabalho com as crianças em relação aos processos de escuta e de construção a partir da fala delas:

Eu gosto de escutar as crianças se expressarem, o jeito que elas colocam as coisas, que elas falam, que elas contam os fatos, os acontecimentos. Eu acho isso muito interessante. Como que eles desenvolvem essa linguagem oral. Quando eles chegam na escola e como eles se apropriam dessa linguagem depois, no momento que saem da escola (Trecho da entrevista com a professora A).

Outro destaque para a mesma professora é o Caderno *A Criança e a Matemática*, que chamou sua atenção: “essa coisa de conseguir resolver problemas, de achar soluções, de desenvolver estratégias, eu acho muito interessante quando envolve o raciocínio também”. De maneira geral, ela considera que a Coleção oferece elementos para o trabalho e atende sua busca e seus interesses.

A professora B destacou apenas o Caderno *A Criança e o Mundo Social*, afirmando que, para ela, a discussão que ele trouxe foi uma descoberta:

Não tinha ideia de que tudo o que eu vivia era mundo social. Não tinha! Mundo social para mim, social para mim era gente, era encontros sociais. Sabia que se tratava de sociedade, dos mistérios. Aí eu fui descobrindo que mundo social é a natureza, a família, é a casa, é o passeio... Tudo isso é mundo social. Eu fiquei louca! (Trecho da entrevista com a professora B).

No entanto, apesar desse reconhecimento quanto aos cadernos e quanto a alguns campos de experiência, percebe-se que, quando indagadas sobre o conceito de currículo adotado na Coleção, as respostas foram vagas e genéricas. Elas não citaram em nenhum momento as experiências culturais ou a formação humana; afirmaram que o conceito contempla todas as dimensões do trabalho que elas desenvolvem, mas não mencionaram nem um dos elementos do conceito. Ao ser instigada a citar as dimensões que o conceito contempla, a professora A retornou ao processo de elaboração: “acho que foi um documento que a gente suou tanto para ter nas nossas mãos que acho que a gente tem que aproveitar e consultar é toda hora, é todo momento”. Já a professora B, que havia sido tão enfática em

outros momentos da entrevista, nesse aspecto foi extremamente sucinta; respondeu com apenas uma palavra: “contempla”, não deixando margem para outras indagações.

A observação nas duas turmas confirma que, apesar de o processo de elaboração ter sido muito significativo, a apropriação do conceito e, conseqüentemente, sua utilização na prática ainda precisam ser mais trabalhadas pela política pública de Educação Infantil de Contagem. Em nenhum momento, as professoras referiram-se às propostas desenvolvidas nas turmas como experiências que estão sendo possibilitadas às crianças. Elas planejam atividades, desenvolvem propostas, mas não associam essas ações ou esses atos curriculares à questão das experiências. Um dos objetivos da pesquisa era mapear as experiências possibilitadas às crianças, mas isso só é possível do ponto de vista da pesquisadora e não do ponto de vista das professoras.

Quando questionadas sobre as implicações da Coleção para a Educação Infantil da cidade, as duas professoras indicaram que a mudança provocada foi a visibilidade, a especificidade e a qualidade do trabalho realizado. A professora A explicou: “hoje já não é só o brincar na escola, não é só o tomar conta da criança na escola, mas tem uma importância, é uma etapa importante”. Ainda segundo a mesma professora,

ter esse documento é uma forma de respeito mesmo com essa etapa na vida das crianças. Então não passa mais pela aquela coisa de tomar conta só, do cuidado. É o início de um processo de respeito, de... como que eu digo... de importância, de trazer a Educação Infantil como uma etapa importante, fundamental na vida de todas as crianças (Trecho da entrevista com a professora A).

Ou seja, mesmo o conceito de currículo sendo muito novo, a professora percebeu sua importância e que ele traçou uma visão de futuro para a Educação Infantil do município, que é referendada pela professora B: “abre o leque para se aprender tudo na vida”.

Ao opinar sobre as prioridades da Educação Infantil, as duas professoras apontaram para a valorização de outras áreas, tais como a música e a arte, inclusive com novos profissionais atuando, bem como para uma discussão mais acurada sobre a organização dos tempos. A professora B enfatizou a necessidade de se discutir a não fragmentação dos tempos na Educação Infantil. Para ela, “muitas vezes o tempo condena a gente. Essa hora é para brincar. Essa é a hora de... Eu não concordo, nem no fundamental. Eu acho que esse tempo tem que ser revisto. Essa posição de cortar tempos, de disciplinas. Isso precisa ser revisto”.

Percebe-se, tanto nas observações quanto nas entrevistas, que a Coleção provocou novos olhares e fazeres, mas, paradoxalmente, percebe-se também a existência de elementos

que precisam ser explorados e reconstruídos, não mais no plano teórico, mas na implementação de propostas, que dialoguem efetivamente com o conceito proposto. Isso significa buscar uma política educacional que coloque

o currículo como um lugar e um tempo que tenha como foco não apenas a presença e a participação da criança pequena, mas também a opção pedagógica de ofertar uma experiência de infância rica, diversificada, complexificada pela intencionalidade de favorecer experiências lúdicas com e nas múltiplas linguagens (BARBOSA, 2010, p. 8).

É nessa perspectiva de repensar a ação da instituição de Educação Infantil tendo como foco a criança que é possível perceber a vitalidade e a potência da Coleção de Currículo de Contagem, que conseguiu mobilizar os saberes dessas professoras para que elas pudessem estabelecer princípios significativos para o trabalho que desenvolvem. O que ainda precisa ser feito diz respeito a uma dimensão da operacionalização, da apropriação de outros constructos que entendam o currículo não como algo linear ou prescritivo, mas como narrativas, percursos que vão sendo construídos a partir da sensibilidade das professoras, da formação continuada e do investimento institucional na proposta produzida.

## **6.5 O conceito de experiência e sua articulação com a prática pedagógica**

Nessa categoria de análise, procurou-se anunciar o conceito de currículo defendido pela Coleção e investigar o que as professoras entendiam por experiência. A professora A considerou que experiência é aquilo que ela traz de suas vivências, de sua vida, dos conhecimentos e que é compartilhada com as outras pessoas. Já professora B hesitou muito em responder à questão, pedindo ajuda da pesquisadora para entender a pergunta. Depois de algum tempo, associou experiência com a prática e com um caminho a seguir para se alcançar algo.

Ao serem indagadas sobre o significado de se organizar o currículo por experiências, mais uma vez as respostas foram genéricas, com poucas referências à Coleção. Para a professora A, uma

experiência tá sempre ligada á uma outra, também. Ao mesmo campo... Um campo de experiência liga a outro. Não tem como se separar. Eu procuro organizar dessa forma. Na medida que eu vou..., que eu penso alguma coisa, que eu vou planejar, que eu vou trabalhar com os meninos. Não tem como fugir, mas eu tento contemplar outras áreas, de tá unindo uma área com a outra (Trecho da entrevista com a professora A).

No discurso dessa professora, percebem-se alguns elementos do conceito: a questão dos campos, a relação entre eles, mas ora ela trata como campos, ora trata como áreas. E, pelo exposto acima, o conceito de experiência, para ela, tem uma mais vinculação com sua vida cotidiana do que com sua prática pedagógica.

Já professora B afirmou que organizar o currículo por experiências significa

pensar na criança, nas necessidades que ela tem, o que ela traz de casa, na bagagem que ela já vem. [...] Isso tudo a gente precisa para caminhar com ela, para chegar isso aí e ter aquela... Você lembra quando a gente fazia pedagogia e tinha experiência, naqueles procedimentos: observar, fazer, experimentar. Isso tudo tem que perpassar por isso.

Ou seja, para explicar seu modo de pensar as experiências no currículo, ela retomou a ideia de experiência como bagagem de vida, já mencionada pela professora A, mas acrescentou a questão da experimentação científica ou do método científico.

É notório que o conceito de experiência, no sentido proposto por Larrosa (2002) e pela Coleção, apenas tangencia a prática das professoras pesquisadas. Elas têm apropriação de alguns pressupostos da Coleção, mas os utilizam de forma periférica. Ao serem indagadas novamente sobre o planejamento e sobre a preocupação em planejar experiências para/com as crianças, por exemplo, não demonstraram clareza do conceito. A professora A mudou no meio da fala para o conceito de situações-problema e começou a relatar as atividades que desenvolve a partir dos dois campos que ela elegeu como mais significativos: o da Linguagem Oral e o da Matemática. Já a professora B relatou as atitudes que adota ao planejar as atividades para/com as crianças. Em nenhum momento, seja na observação ou nas entrevistas, foram feitas referências às experiências listadas nos cadernos da Coleção.

De acordo com Lopes (2004), ao pensar as relações com a prática, é preciso superar posições prescritivas e conceitos de currículo lineares, pois o currículo é construído no embate de vários contextos e só tem sentido se analisado a partir de gestão na sala de atividades, na prática cotidiana. As professoras pesquisadas demonstraram isso; sabem da existência da Coleção, referendam alguns pressupostos, afirmam que a utilizam no planejamento e organização do processo de trabalho, mas, quando se aprofunda a análise, observa-se que elas usam uma amálgama de várias concepções, uma bricolagem de vários princípios que ora dialogam entre si, ora provocam dissensos. Em relação a isso, Lopes (2004) afirma:

É com esses currículos existentes, efetivamente praticados nas escolas, fruto da reinterpretação de orientações do contexto de influência e do contexto de

produção das políticas, que as definições oficiais dialogam. Mas esse diálogo deve ter em vista a produção de múltiplos sentidos para as políticas curriculares, e não simplesmente limitar ou constranger as possibilidades de reinterpretação pelo contexto da prática (p. 116).

O alerta de Lopes (2004) nos faz lançar um olhar crítico sobre a Coleção, sem desmerecer sua produção. A professora B foi enfática ao dizer que utilizava os cadernos: “eu utilizo. Eu sempre volto e quando a gente precisa de objetivos e quando a gente precisa de buscar a certeza da coisa, eu vou nos cadernos”. Suas certezas são construídas a partir da tessitura de vários elementos e a Coleção é um deles. A Coleção consegue ser um instrumento importante para as professoras, mas é necessário que outras ações sejam efetivadas para que a complexidade e a dinamicidade da discussão sobre currículo tragam perspectiva de mudança, de transformação na formação e na prática das professoras.

## **6.6 A organização da proposta curricular da instituição**

Em relação à proposta curricular da instituição, as duas professoras apontaram que a escola tem uma proposta e que ela dialoga com a Coleção. No entanto, na análise dos documentos da IEI, observou-se que seu PPP é de 2005 e que a questão curricular não estava posta com clareza nele. O documento que realmente orienta a ação das professoras é o Plano de Ação produzido anualmente. Nele estão descritas todas as propostas da IEI, mas a questão curricular não é tratada explicitamente; são apresentadas várias organizações que dialogam com a questão curricular, mas a palavra *currículo* ou *curricular* não aparece uma única vez nesse documento.

Ao dizer que a escola tem uma proposta curricular, as professoras estavam referendando o Plano de Ação, que é parte do PPP. Durante todo o período da observação, não foram presenciados momentos de discussão específica sobre a questão do currículo. Foram propostos às crianças vários projetos e temas, mas sempre indicados por alguma professora, demandados pelo contexto social ou por alguma data comemorativa. Não foi realizada uma discussão coletiva sobre os eixos, os objetivos ou campos de experiência a serem trabalhados. Na organização do diário de turma, cada professora pensou os objetivos específicos do seu trabalho de forma isolada, sem um diálogo coletivo que estabelecesse algumas marcas identitárias ao trabalho desenvolvido. Essas marcas eram dadas por cada professora a partir de uma escolha que envolvia suas concepções, sua subjetividade e sua individualidade. As ações e os atos curriculares acontecem, mas não são discutidos no coletivo; são ações pontuais e não estão registrados.

As duas professoras consideraram essencial que uma IEI tenha uma proposta curricular, que, segundo a professora A,

[...] é a identidade da escola. Quando a escola tem uma proposta e os pais, a comunidade conhecem essa proposta que eu acho mais importante, a comunidade percebe que é um trabalho sério. Percebe que as crianças não vem aqui só para brincar, para passar o tempo, mas que tem um trabalho para desenvolver, para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional das crianças (Trecho de entrevista com a professora A).

Para a professora B, “é da proposta que a gente caminha. É da proposta nasce o planejamento, para sair as atividades”.

Ao destacar a importância da proposta da IEI, as duas professoras demonstraram o quanto esse constructo social, político e teórico é parte do ideário sobre Educação Infantil que foi sendo gestado no município de Contagem. Mas elas apontaram que ainda há muito a ser feito. A observação e a análise documental demonstram que a IEI pesquisada tem um grande desafio: explicitar sua proposta curricular no bojo da discussão do seu PPP. Sobre isso, Faria e Salles (2012) se posicionam da seguinte maneira:

O grande desafio das instituições de Educação Infantil, no momento de organizar seu currículo e de articulá-lo aos demais elementos da Proposta Pedagógica, é ter presente o tipo de ser humano que pretende formar e as contribuições que a Educação Infantil pode dar na tarefa de construir uma sociedade sustentável, mais humana, mais justa e mais democrática, na qual todos possam ter acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e se reconhecer como produtores de novos saberes e conhecimentos e, portanto, capazes de transformar o mundo (p. 225).

Esse é o desafio posto para a IEI pesquisada: pensar seu currículo de forma mais integrada, passando das opções individuais para uma ação mais coletiva, na qual a intencionalidade da instituição esteja explicitada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar,  
mesmo que sejam regiões ainda por vir.  
(Deleuze e Guattari)

Ao finalizar este trabalho de pesquisa, é pertinente retomar alguns pontos para ancorar e ampliar as reflexões realizadas. A partir do conjunto de questões propostas pela pesquisa de campo e contextualizadas teoricamente, pretendeu-se refletir sobre alguns aspectos pertinentes à Coleção, considerando que ela revela elementos sobre a formulação de uma política pública cujo foco está na especificidade da criança e na discussão sobre currículo na Educação Infantil.

O desafio posto foi o de analisar os efeitos da Coleção de Currículo de Contagem na prática docente, o que significou discutir o ato de sua produção, o resultado provocado e suas formas concretas de realização.

Nesse sentido, um primeiro aspecto a considerar são os dados coletados sobre a elaboração da Coleção. O processo foi extremamente bem avaliado pelas professoras participantes da pesquisa. Elas consideraram que a elaboração da Coleção provocou um efeito formativo no grupo, promovendo mudanças de postura e nas práticas desenvolvidas na instituição. A elaboração foi avaliada como um ato vigoroso, mobilizador e provocador de novos olhares e outras reflexões. A Coleção de Currículo de Contagem não é uma produção de gabinete, não foi escrita por técnicos ou por especialistas de vários campos, de forma distanciada do cotidiano das IEI. Ela não é, portanto, um discurso encomendado. A identidade pedagógica que ela projeta foi produzida de forma coletiva, envolvendo diferentes profissionais. Esse processo reflexivo é o ponto mais significativo apontado pela pesquisa. De acordo com Sacristán (1999), citado por Fartes; Santos; Gonçalves (2010), a reflexão orienta a ação:

Ação genuinamente humana, aquela que merece esse nome, é sempre reflexiva, ou seja, possui efeitos duradouros na pessoa que realiza, e não somente no meio que se desenvolve. Somos feitos por aquilo que fazemos, pelo modo como agimos, então, um efeito desse reflexo da ação (reflexão é processo ou resultado de refletir e de reflexionar) é a geração da consciência sobre a ação, que é manifestada na forma de representação, de lembranças ou de esquemas cognitivos e crenças comunicadas, nutrindo a memória do material para pensar sobre as ações passadas e presentes e para orientar as futuras (SACRISTÁN, 1999 *apud* FARTES; SANTOS; GONÇALVES, 2010, p. 207).

Considerando os elementos colocados por Sacristán, percebe-se que a elaboração da Coleção produziu esse efeito de reflexão sobre a prática, alterando as formas de organização da IEI. O processo de elaboração gerou um empoderamento das professoras que, ao dizer da Coleção, dizem de algo construído a muitas mãos, com espaço para participação e discussão.

Nesse sentido, é possível avaliar que houve um acerto quanto à escolha da forma de produção dos cadernos da Coleção. Ela não é um documento “estrangeiro” que vem de cima para baixo e que provoca a resistência das profissionais. É, antes, um material com grande potencial orientador, que precisa ser mais consistentemente explorado pela política pública de Educação Infantil de Contagem. Uma indicação seria pesquisar que representações e leituras as profissionais que atuam na Educação Infantil na atualidade e que não participaram da elaboração do material têm sobre a Coleção. Seria importante analisar se essas diferentes representações geram formas diferentes de apropriação da concepção escolhida por Contagem.

Outro ponto de reflexão sobre o processo de elaboração da Coleção é a política adotada pela SEDUC de publicação de materiais orientadores para a Educação Infantil. No capítulo de caracterização da cidade são citados vários materiais, mas os dados obtidos na observação e nas entrevistas mostram que a publicação é apenas uma fase do processo. Conforme discutido, mais ações precisam ser desenvolvidas e estratégias de implementação precisam ser pensadas com clareza e com a intenção explícita de provocar mudanças nas IEI e de possibilitar a apropriação dos conceitos e concepções propostos. Apropriar-se do processo de elaboração é um aspecto positivo, mas é importante que essa positividade se estenda para além da produção e que, com a Coleção em mãos, haja uma transformação na prática cotidiana, gerando efeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, a Coleção, publicada em maio de 2012, ainda carece de mais investimentos para que, de fato, o conceito de currículo proposto seja incorporado à prática docente. Outro fator a ser considerado é que o lançamento do documento se deu num ano de mudança na arena política: mudança de governo, de partido político e da equipe da SEDUC, o que provocou uma ruptura no processo de construção da política pública municipal de Educação Infantil.

Os dados demonstram o quanto é necessária uma mudança de cultura ao se pensar a questão de currículo na Educação Infantil. A análise não pode ser simplista e nem se restringir a apenas um aspecto. É necessária uma visão ampla, que rompa com uma perspectiva



prescritiva de currículo - o que a Coleção consegue promover com os aportes teóricos produzidos - e que possibilite a formulação de políticas que lidem com a complexidade e dinamicidade que a Educação Infantil está a exigir na atualidade. Para Lobato (2006),

Os estudos que, no campo da administração pública, se dedicam à formulação e implementação de políticas avançaram bastante nas últimas décadas, no sentido de superar análises que procuravam apreender o desenvolvimento de uma determinada política segundo os padrões de eficácia, eficiência e mesmo efetividade que esta impunha à sua área fim. Apesar de sua importância para o acompanhamento de metas institucionalmente definidas, este enfoque se mostrou insuficiente para dar conta da complexidade que, na verdade, constitui o longo processo que vai da proposição de uma determinada política, passa por sua definição ao plano legal e segue por sua implementação. Este processo sabidamente inclui uma gama de relações e decisões que extrapolam em muito quaisquer análises fotográficas que delas possamos ter (LOBATO, 2006, p. 289).

Discutir as formas de implementação da Coleção utilizando os elementos da metodologia coletiva e participativa utilizada na sua elaboração, com o envolvimento de todas as profissionais, pode ser um indicador para o município. Indo além de “análises fotográficas”, é preciso dar a importância devida à publicação da Coleção, pois isso documenta e registra a política, sendo o texto um dos contextos políticos abordados por Ball (2013). Ainda que existam desafios na implementação da Coleção, sem o texto seria impossível que outras pessoas que não participaram da elaboração tomassem conhecimento do processo.

Nas entrevistas, percebeu-se que as professoras conhecem o conceito de currículo proposto de forma periférica, mesmo com o alinhamento significativo dele com as DCNEI/2009. Por inferência, observa-se um desconhecimento dessas Diretrizes; quando discutem as referências que norteiam o trabalho desenvolvido, as professoras não citam esse documento, mas sim os RCNEI.

Outro elemento a ser considerado é a falta de hábito de leitura e de retomada de documentos por parte das professoras, apesar de o tempo para estudos ter aumentando nas escolas. O tempo destinado para estudos e planejamento da prática, hoje, em Contagem, de acordo com a lei 11738, de 16 de julho de 2008, é de um terço da jornada semanal de trabalho. A utilização desse tempo para estudo de documentos que colaborem no repensar da prática da professora não é algo comum.

Pensando nos efeitos da Coleção, outro aspecto a ser analisado se refere às experiências que as professoras possibilitam às crianças. No trabalho de observação das

turmas, foi possível mapear várias experiências. Porém, conforme mencionado, esse mapeamento foi realizado pela pesquisadora, pois as professoras não operavam com o conceito de experiência no sentido colocado pela Coleção. A IEI pesquisada tem uma ação organizada e planejada, desenvolvendo várias propostas com intencionalidade. No entanto, o foco das professoras não estava nas experiências; elas leram sobre o conceito nos cadernos da Coleção, mas apenas o tangenciavam quando iam organizar sua prática. Não é a ideia de possibilitar experiências que organiza o fazer pedagógico, mas outras ideias e outros saberes, como a experiência como docentes, os saberes da prática, as concepções de criança dos estudos acadêmicos realizados e a vivência como mães ou tias.

Durante as entrevistas, foram notórios os elogios e o reconhecimento que as professoras dispensaram à Coleção. Elas valorizam a Coleção e os conceitos propostos, mas os utilizam de forma periférica na prática docente. Em relação ao objetivo inicial desta pesquisa de identificar as experiências que as professoras possibilitam às crianças, pode-se afirmar que muitas experiências estão sendo possibilitadas na IEI, mas esse não é o foco da ação das professoras. Então, que currículo está sendo gestado no cotidiano da IEI? Essa é uma indicação para pesquisas futuras. Percebe-se que existe uma proposta de currículo sendo gestada no cotidiano da instituição, mas que dialoga com tantos elementos e de forma tão dispersa que perde em força, em visão de conjunto, em identidade e em uma autoria mais coletiva para a proposta pedagógica da IEI.

Um ponto a ser discutido é o porquê dessa apropriação periférica do conceito de experiência. A questão de fundo é refletir acerca da possibilidade de mapear as experiências, seja do ponto de vista da criança ou do ponto de vista da professora. Para compreender os elementos caracterizadores da experiência, retomemos o conceito de Larrosa (2002):

[...] poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa” em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”, em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade” em inglês, “That what is happening to us”; em alemão, “Was mir passiert” (p. 21).

Entende-se, pelas definições acima, que a experiência não é algo exterior ao sujeito, mas sinaliza uma interface entre interior e exterior; o sujeito que a vive, nos sentidos mencionados acima, permite que algo lhe aconteça, que algo lhe toque, que algo lhe suceda. Para Larrosa (2002), o sujeito da experiência é consciente de sua condição de construtor de

conhecimentos e saberes e de sua formação. Ao sujeito que vive a experiência, algo lhe acontece, ele não se informa simplesmente.

Nesse sentido, é possível mapear as experiências, tendo a clareza de que, ao possibilitar uma determinada experiência, a professora está promovendo muito mais do que a pretendida experiência, pois a criança será tocada, algo irá lhe suceder, irá lhe acontecer, muito mais do que foi pretendido inicialmente. Cada experiência tem um fator exponencial de geração de outras experiências, outros saberes e outras conexões. Uma experiência puxa outra e provoca um movimento contínuo de aprendizagem e desenvolvimento. Outro apontamento para pesquisas futuras seria buscar compreender a perspectiva da criança, como ela percebe essa questão curricular, as atividades, as experiências que lhe são possibilitadas.

Assim, a consciência da professora quanto ao seu fazer, a explicitação das formas como ela organiza seu trabalho, o exercício reflexivo e avaliativo sobre esse fazer e uma discussão aprofundada sobre o conceito de experiências e sobre essa perspectiva no currículo é que possibilitarão que ela planeje e organize uma proposta curricular de acordo com os pressupostos da Coleção. Cabe, nesse sentido, um investimento na formação continuada das professoras e no processo de elaboração coletiva dos PPP das instituições de Educação Infantil, de modo a fomentar esse debate e promover uma mudança na cultura escolar em relação ao currículo.

Na perspectiva da formação continuada, é necessário esclarecer a divisão dos cadernos em diversos campos. Se essa organização não for discutida de forma detalhada e significativa, pode gerar uma fragmentação do conhecimento e provocar o nascimento de propostas que trabalhem com áreas separadas e não de forma integrada, problema vivenciado no ensino fundamental. Esse é outro apontamento de pesquisas futuras: perceber como as IEI municipais têm organizado o fazer pedagógico a partir dos campos de experiências.

Em relação à apropriação periférica dos conceitos propostos, o problema pode estar na leitura fragmentada de elementos da Coleção. Todos os cadernos têm um item dedicado à dinamização da prática pedagógica. Se as pessoas recorrerem só a essa parte, retirando dali uma lista de atividades, experiências que podem ser trabalhadas sem o estudo do material completo, a consequência será uma prática esvaziada e um desconhecimento das concepções defendidas. A análise dos dados confirma que as professoras pesquisadas (principalmente a professora A) utilizam a nomenclatura dos campos, mas, conforme observado, não utilizam os cadernos para organizar suas propostas de trabalho.

Aqui, cabe reiterar a importância de se discutir a questão do currículo na Educação Infantil. Pensar em currículos nessa etapa da educação básica não é engessar a prática, mas sim buscar novas institucionalidades, novas organizações, possibilitando a visibilidade das crianças. Pensar o currículo por experiências, conforme proposto pela Coleção e pelas DCNEI/2009, significa entendê-lo não como algo estático e imutável, mas como uma narrativa aberta, uma tessitura que possibilita vários itinerários e percursos, sem perder a intencionalidade que caracteriza o espaço escolar. Pensar o currículo possibilita, ainda, desenvolver propostas que, necessariamente, devem se abrir para refletir sobre o imprevisível e sobre a singularidade de cada criança, que é o sujeito da experiência. Em muitos aspectos, a discussão sobre currículo na Educação Infantil ainda é uma região por vir, conforme apontam Deleuze e Guattari (1995). A Coleção pode ser um mapa, no sentido proposto por esses autores:

[...] o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

Nesse sentido, cabe à professora de Educação Infantil cartografar esse processo para construir percursos nos quais seja possível perceber as experiências, os saberes e os conhecimentos produzidos com as crianças. Retomando as contribuições de Arroyo (2011), pensar em currículo é discutir um território, vasto, amplo e disputado; um território a ser mais explorado na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BALL, Stephen. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terores da Performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Ano/vol. 15, n. 002. Braga: Universidade do Minho, 2002, p. 3-23. Disponível em <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2013.
- BARBOSA, Maria Carmen. *Os Resultados da Avaliação de Propostas Curriculares para a Educação Infantil dos Municípios Brasileiros*. Anais do I Seminário Nacional Currículo Em Movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.
- BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: as infâncias*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade*. 2005, v. 26, n. 92, p. 725-751. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acessado em 15 de janeiro de 2013.
- BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1985.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Desafios da Formação: proposições curriculares Educação Infantil*. Belo Horizonte: SMED, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996a.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996b. Brasília: 1996.
- BRASIL. Resolução n. 1, de 7 de abril 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei 11738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as*

orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*: diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Rede de Saberes Mais Educação*: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (caderno para professores e diretores de escolas). Brasília: MEC, 2009c. (Série Mais Educação).

BRASIL. Resolução 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009d.

BRASIL. Parecer 20 de 11 de novembro de 2009. Estabelece a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009e.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de Governar a Infância: no cruzamento entre a ética e a política. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3182--Int.pdf> Acesso em 12 jul. 2011.

CARVALHO, Levindo Diniz; MONTEIRO, Adriana T. M. As Coisas que não Têm Nome são as Mais Pronunciadas por Crianças: culturas infantis e produção simbólica. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 3, set./dez.2011.

CARVALHO, Levindo Diniz. *Imagens da Infância*: brincadeira, brinquedo e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2007. 150 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura. *Caderno da Educação Infantil*: construindo o projeto político-pedagógico. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2007.

CONTAGEM. Lei n.º 4203 de 18 de dezembro de 2008. Institui e organiza o Sistema Municipal de Ensino de Contagem, e dá outras providências. Contagem: CMEC, 2008.

CONTAGEM. *Orientações para Elaboração do Plano de Ação das Instituições de Educação Infantil*. Contagem: SEDUC, 2011. (mimeo).

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Quanto à Saúde nas instituições de Educação Infantil*. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2011.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Resolução n.º 001, de 29 de maio de 2012. Dispõe sobre o acesso e a permanência da criança às Instituições Públicas Municipais de Educação Infantil. Contagem, 2012a.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Coleção Currículo da Educação Infantil: experiências, saberes e conhecimentos*. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2012b. (11 volumes).

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Discutindo o Currículo da Educação Infantil de Contagem*. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2012c. (Coleção Currículo da Educação Infantil: experiências, saberes e conhecimentos, volume 1).

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Avaliação Diagnóstica para Produção do Perfil da Criança e da Turma* Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2012d. (mimeo).

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba*. v. 2. Curitiba: Prefeitura Municipal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA Vitória Barreto de. O Currículo na Educação Infantil. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 13, n. 74, mar./abr. 2007a.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA Vitória Líbia Barreto de. *Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. São Paulo: Scipione, 2007b. (Coleção Percursos).

ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima. *Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

FARTES, Vera Lúcia Bueno; SANTOS, Adriana Paula Quixabeira Rosa e Silva Oliveira; GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão. Por uma (re) Valorização Epistemológica da Experiência e da Autonomia: ética e profissionalidade na formação de professores da educação profissional e tecnológica. In: SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia Bueno (Org.). *Currículo, Formação e Saberes Profissionais*. Salvador: EDUFBA, 2010.

FONSECA, Adriana de Castro; FARIA, Eliete do Carmo Garcia Verbena e. Práticas Corporais Infantis e Currículo: ludicidade e ação no cotidiano escolar. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; SILVA, Maurício Roberto da (org.). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 280-300.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Portugal: Porto, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações Sobre Currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A Criança e a Linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, Aparecida et al (org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

HORN, Maria das Graças Souza. *Sabores, Cores, Sons, Aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 9 dez. 2012.

KRAMER, Sônia et al. *Infância e Educação Infantil*. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Prática Pedagógica)

LARROSA, Jorge. As Crianças e as Fronteiras: várias notas a propósito de três filmes de Angelopoulos e a coda sobre três filmes iranianos. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel (Org.). *A Infância Vai ao Cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 19-28, jan./ abr. 2002.

LIMA, Elvira Souza. *Indagações Sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LOBATO, Lenaura. Algumas Considerações sobre a Representação de Interesses no Processo de Formulação de Políticas Públicas. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.). *Políticas públicas: coletânea*. Brasília: ENAP, 2006. p. 289-313.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd . Maio /Jun /Jul /Ago N.º 26, 2004. P. 109-118. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

LOPES, Rizek Karina; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Lúbia Barreto (Org.). Proinfantil - v. 2, mod. III, un. 4 (Livro de Estudo). Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/Mediar a Formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2008. MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.



- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa: *O Currículo na Escola Básica: discussões atuais*. Transcrição de palestra proferida em Belo Horizonte, maio, 2004. (mimeo).
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O Tornar-se Humano. *Caderno de Pedagogia do Centro Universitário Moura Lacerda*. Ribeirão Preto, v. 4, p. 28-33, 1999.
- SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia Bueno (Org.). *Currículo, Formação e Saberes Profissionais*. Salvador: EDUFBA, 2010.
- SANTOS, Lucíola Licínio Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo - dicionário crítico da educação. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.2, n.7, p.82-84, jan./fev. 1996.
- SANTOS, Oder José. A Questão da Produção e da Distribuição do Conhecimento. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 2, p. 4-7, dez.1985.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil*. São Paulo: SME / DOT, 2007.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: \_\_\_\_\_. *As Crianças: contextos e identidades*. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Bezerra, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TONUCCI, Francesco. *Com os Olhos de Criança*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA, Carlos Ernesto. *Conhecimento e Saber: alguns apontamentos*. 2009 (mimeo).