



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Simone da Silva Oliveira

**Currículo e campos de experiências:
Contributos de um estudo exploratório
para as Práticas Pedagógicas da
Educação Infantil brasileira**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Simone da Silva Oliveira

**Currículo e campos de experiências:
Contributos de um estudo exploratório
para as Práticas Pedagógicas da
Educação Infantil brasileira**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

outubro de 2022

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-Compartilhaigual
CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Agradecimentos

Agradeço a Deus por ter me dado força, equilíbrio, serenidade e inspiração durante o caminhar.

A mim, que apesar das dificuldades do caminho, não deixei de confiar na minha intuição, reconhecer o meu potencial e com leveza manter o foco.

Aos meus pais por terem me dado o dom da vida e me ensinado a trilhar por ela de forma digna, respeitosa e com inteireza.

Às minhas filhas pela compreensão, ajuda e momentos de silêncio tão necessários para a fluidez da escrita.

Às minhas netas pela pureza, pelo amor emanado por meio de um olhar sincero e pelos momentos de renovação das energias e de relaxamento, tão necessários.

As minhas irmãs por estarem sempre me apoiando e incentivando nas minhas buscas.

Às crianças da minha turma e da escola em que eu trabalho por terem sido fonte de inspiração e por me permitir lembrar do compromisso que tenho com elas.

Às minhas amigas de jornada, Ana Carla Gomes e Alexandra Pereira, pela parceria, pelo incentivo, pelos momentos de escuta que foram inúmeros, momentos das partilhas, pelas vibrações, celebrações a cada fase superada e pelas diversas aprendizagens. Gratidão pelas alegrias, pelas tristezas e pela cumplicidade que nos uniu. Formamos uma rede triangular de apoio mútuo.

Ao meu orientador, Doutor Carlos Manuel da Silva, por sua paciência, dedicação, parceria e disponibilidade para escutar e orientar. Obrigada pelas orientações que tanto me foram úteis!

Imensa gratidão às minhas colegas de profissão pela disponibilidade, abertura, confiança, valorosa e significativa contribuição nesta pesquisa.

Por fim, agradeço a minha terapeuta Shandha Fernandes por me ajudar a permear essa fase com leveza e com seu olhar genuíno sempre me lembrar, que eu mereço!

Declaração de Integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais, declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Resumo

Currículo e campos de experiências: Contributos de um estudo exploratório para as Práticas Pedagógicas da Educação Infantil brasileira

O currículo da Educação Infantil nos últimos vinte anos vem passando por variadas modificações no que concerne à sua organização e às práticas. Iniciando em 1996 com a inserção do segmento no sistema de Educação Básica por meio da reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 9394/96). A última mudança ocorreu em 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, que modifica a estrutura anterior do currículo da Educação Infantil brasileira organizada por áreas do conhecimento, pela organização por “campos de experiências”, reiterando a concepção de educação, currículo para as crianças de 0 a 5 anos de idade, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2009. Essa reorganização agrega a necessidade de algumas mudanças na forma de condução das práticas realizadas junto das crianças, especialmente se tratando da maneira de como as atividades são pensadas, planejadas e realizadas, além do lugar em que a criança ocupa nessa nova organização, significa que ela passa a ser o centro do currículo, as situações didáticas desenvolvidas pelos professores deverão partir da experiência dela, as intencionalidades pedagógicas serem efetivadas com vistas às suas aprendizagens e ao desenvolvimento integral. Mesmo que essa concepção já esteja presente nas DCNEI, de 2009, o fato da BNCC de 2017, incluir o conceito de experiências, vem causando desequilíbrios e muitas dúvidas nos professores que atuam com essa faixa etária. Assim visando averiguar as percepções dos professores sobre a prática pedagógica organizada em “campos de experiência”, realizamos essa investigação de natureza qualitativa, exploratória com cinco professoras da Rede Municipal de Educação de Camaçari, na Bahia, por meio da aplicação das técnicas de entrevistas semiestruturadas e da observação não participante em duas salas das professoras entrevistadas. Os dados foram tratados e interpretados através das técnicas advindas da análise de conteúdo. Os dados apurados apontam para um fato relevante e que influenciou muito nos resultados nessa investigação, as percepções estarem diretamente ligadas à relação do tempo de serviço com o acesso às formações provenientes a essa etapa da educação. Com base nos dados, a reorganização do currículo em “campos de experiências” é uma realidade muito recente para as professoras entrevistadas, mesmo para as que já tiveram acesso a formações anteriores dentro da concepção do currículo das escolas de Reggio Emilia, que serviu de inspiração para a elaboração da BNCC. Existem muitos desafios a serem superados para que, de fato, haja a implementação de práticas organizadas com base nos conceitos que os “campos de experiências” agregam.

Palavras-chave: campos de experiência, currículo, educação infantil, prática pedagógica.

Abstract

Curriculum and fields of experience: Contributions of an exploratory study for the Pedagogical Practices of Early Childhood Education in Brazil

The curriculum of Early Childhood Education in the last twenty years has undergone several changes in terms of organization and practices. Starting in 1996 with the insertion of the segment in the Basic Education system through the reform of the Law of Directives and Bases of Education (LDB n. ° 9394/96). The last change took place in 2017, with the approval of the National Common Curricular Base, modifying the previous structure of the Brazilian Early Childhood Education curriculum organized by “areas of knowledge”, by the organization by “fields of experience”, reiterating the concept of education, curriculum for children from 0 to 5 years old, present in the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education of 2009. This reorganization adds the need for some changes in the way of conducting the practices carried out with the children, especially when it comes to the way in which the activities are thought, planned and performed, in addition to the place the child occupies in this new organization, it means that the child becomes the center of the curriculum, the didactic situations developed by the teachers must start from their experience, the pedagogical intentions are carried out with a view to their learning and development full. Even though this concept is already present in the 2009 DCNEI, the fact that the BNCC 2017 includes the concept of experiences has been causing imbalances and many doubts in teachers who work with this age group, in order to ascertain the teachers' perceptions of pedagogical practice, organized into “fields of experience”, we carried out this qualitative, exploratory investigation with five teachers from the Municipal Education Network of Camaçari, Bahia, through the application of semi-structured interview techniques and non-participant observation in two classrooms of the interviewed teachers. The data were treated and interpreted through the techniques arising from content analysis. The results point to a relevant fact that greatly influenced the results of this investigation, the perceptions are directly linked to the relationship between time of service and access to training from this stage of education. Based on the data, the reorganization of the curriculum in “Fields of experience” is a very recent reality for the interviewed teachers, even for those who already had access to previous training within the conception of the curriculum of schools in Reggio Emilia, which served as an inspiration for the elaboration of the BNCC. There are many challenges to be overcome so that there is actually the implementation of organized practices based on the concepts that the fields of experience add.

Keywords: curriculum, early childhood education, fields of experience, pedagogical practice.

Índice

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice.....	vii
Lista de abreviaturas e siglas	x
Lista de quadros.....	x
Lista de gráficos	x
Lista de figuras.....	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
1. Apresentação: currículo e Educação Infantil	8
1.1. Conceituando currículo.....	8
1.2. Breve histórico sobre o currículo da Educação Infantil no Brasil.....	14
1.3. A luta pelo direito à educação para a infância	19
1.4. Modelos de currículos na Educação Infantil brasileira.....	22
1.5. Formação dos professores da Educação Infantil.....	26
1.5.1. Os saberes docentes e a formação de professores da Educação Infantil	31
1.5.2. Perfil profissional dos professores: as especificidades da Educação Infantil na formação inicial e contínua	34
1.6. A reorganização do currículo da Educação Infantil.....	37
1.6.1. Pedagogia transmissiva e participativa em Oliveira-Formosinho.....	37
1.6.2. Experiências educativas – uma perspectiva inspirada em John Dewey	40
1.6.3. Os campos de experiências: uma perspectiva curricular italiana	44
1.6.4. Campos de experiências no currículo da Educação Infantil brasileira	46
1.6.5. “Campos de experiências”: evidências presentes nas pesquisas.....	49
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	53
2. Apresentação: caracterização da investigação	54
2.1. Investigação qualitativa de cariz exploratório	54
2.2. Problemática e objetivos do estudo.....	56

2.3. Contexto e sujeitos da investigação	57
2.3.1. Caracterização do contexto.....	59
2.3.2. Caracterização dos sujeitos	60
2.4. Técnicas e instrumento de recolha de dados.....	62
2.4.1. Entrevista semiestruturada	63
2.4.2. Observação naturalista não participante.....	64
2.5. Análise documental	67
2.6. Análise e interpretação dos dados.....	68
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....	71
3. Apresentação: contextualização e análise dos dados coletados	72
3.1. Análise documental das OCMEI (Município) e do PPP (Escola)	73
3.2. Os professores e os documentos oficiais curriculares norteadores das práticas	78
3.3. Relação entre a proposta pedagógica da escola e a BNCC	80
3.4. Formação complementar em Educação Infantil.....	82
3.5. Formação em “campos de experiências”	85
3.6. Práticas pedagógicas e “campos de experiências”	88
3.6.1. Campos de experiências e sentidos da criança.....	88
3.6.2. As experiências e as atividades no papel.....	91
3.6.3. Integralidade nos campos de experiências.....	92
3.6.4. Campos de experiências e escuta	97
3.7. Desafios da reorganização das práticas com base nos “campos de experiências”.....	99
3.7.1. Necessidade de aprofundamento teórico.....	100
3.7.2. Os campos de experiências no planeamento e na prática.....	102
3.7.1. Credibilidade da família.....	106
3.7.2. Estrutura física e material.....	108
3.8. “Campos de experiências” e ambientes de aprendizagem.....	111
3.9. A natureza como ambiente potencializador de experiências significativas.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / NORMATIVAS.....	124
Referências bibliográficas	125
Referências normativas.....	132
APÊNDICES	134

Apêndice A – Termo de consentimento	135
Apêndice B – Matriz e guião das entrevistas.....	137
Matriz da Entrevista Semiestruturada	137
Guião de entrevista semiestruturada (Dimensões/Questões)	139
Apêndice C – Guião para os professores entrevistados	141
Guião síntese de orientação para as/os professoras/es entrevistadas/os	141
Apêndice D – Matriz e guião da observação	142
Matriz de observação: organização e exploração dos “campos de experiências”	142
Guião de observação: Organização e exploração dos campos de experiências (descriptores/Indicadores)	143
Apêndice E – Diários de observação.....	144
Observação A.....	144
Observação B	145
Observação C	146
Observação D	147
Observação E.....	148
Apêndice F – Grelha de análise qualitativa dos dados das entrevistas	151
– Exemplo da análise qualitativa nas entrevistas (categoria D)	151

Lista de abreviaturas e siglas

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CIEI – Centros Integrados de Educação Infantil
- DNCEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério de Educação
- OCMEI – Orientações Curriculares Municipais para Educação Infantil
- PIB – Produto Interno Bruto
- PNE – Plano Nacional da Educação
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

Lista de quadros

- Quadro 01 – Comparativo entre a organização curricular das OCMEI e da BNCC. 75
- Quadro 02 – Dados sobre contextos de formação complementar em Educação Infantil. 83
- Quadro 03 – Experiências com os sentidos (Ob_E). 90
- Quadro 04 – Relato de experiência: Sopa de letras (entrevista com a Professora PIV). 96
- Quadro 05 – Relato de experiência: A formiga (entrevista com a Professora PII). 115
- Quadro 06 – Relato de experiência: As árvores (entrevista com a Professora PV). 115
- Quadro 07 – Relato de experiência: A natureza da minha escola (entrevista com a Professora PVI).. 116

Lista de gráficos

- Gráfico 01 – Amostragem das professoras entrevistadas por idade e tempo de serviço na Educação Infantil. 61
- Gráfico 02 – Amostragem das professoras entrevistadas por formação acadêmica. 62

Lista de figuras

Figura 01: Criança carregando a cesta de folhas.....	145
Figura 02: Criança tocando a terra.....	145
Figura 03: Criança mostrando os quadros.....	145
Figura 04: Criança observando a flor.	145
Figura 05: professora mostrando o vídeo.	146
Figura 06: Desenhos do passeio a floresta encantada.	146
Figura 07: Organização das letras (espaço A).....	147
Figura 08: Crianças identificando as letras.....	147
Figura 09: Organização das letras (espaço B).....	147
Figura 10: Organização de materiais.....	148
Figura 11: Distribuição de materiais.....	148
Figura 12: Crianças pintando.....	148
Figura 13: Pinturas produzidas até o momento do lanche.	148
Figura 14: Flor abrindo.	149
Figura 15: Criança encontrando outra flor.....	149
Figura 16: Criança fazendo uma descoberta.	149
Figura 17: Crianças apresentado as folhas colhidas.	149

INTRODUÇÃO



Esta pesquisa surgiu das participações em formações, grupos de estudo e diálogos promovidos por formadores da Coordenação Pedagógica da “Secretaria de Educação de Camaçari” e do “Projeto de Formação de Coordenadores e Professores da Educação Infantil – Paralapraca”, em 2015, época em que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) estava em processo de elaboração, mais exatamente na 1.ª versão.

A partir da primeira versão, houve mobilização de setores públicos, de instituições privadas e de especialistas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC. Como nessa época, compunha a equipe técnica da “Educação Infantil Municipal”, de Camaçari, participei de estudos com base nesse tema, com vistas à apropriação do novo documento.

Nesse período, a maioria das instituições de educação infantil brasileiras tinham suas propostas pedagógicas organizadas por “áreas de conhecimento”, baseadas nos “Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil” – RCNEI, (Ministério da Educação e Desporto 1998), e “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil” – DCNEI, homologadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009.

Entretanto, a inserção da Educação Infantil no âmbito educacional brasileiro inicia-se com a Constituição Federal de 1988, ao instituir o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade como dever do Estado, devido à pressão dos movimentos sociais e às mães que lutavam pelo direito à educação para os filhos pequenos.

Com a reforma da Lei de Diretrizes e Bases – LDB em 1996, a Educação Infantil passa a ser, de fato, parte integrante da Educação Básica (Brasil, 2005). Daí, criaram-se as DCNEI de 1998, e a partir delas, os RCNEI no mesmo ano, documentos orientadores das propostas pedagógicas nas creches e pré-escolas, até hoje utilizados como referências para (re)formulações de currículos e de práticas das escolas de Educação Infantil brasileiras.

Em 2009, foram publicadas as DCNEI, que revisam as Diretrizes de 1998. Com isso, houve uma reviravolta no que concerne à concepção curricular. Os conceitos de educação infantil, criança, currículo e proposta pedagógica adotados nesse documento, modificam a forma de conceber a criança. Nos documentos, ela passa a ser vista como sujeito de direitos, ser integral, que constrói sua identidade, brinca, imagina, aprende e constrói sentidos sobre si e sobre o mundo ((Ministério da Educação, 2010).

Com a aprovação da BNCC (Ministério da Educação, 2017), pelo Conselho Nacional de Educação, em dezembro de 2017, os Estados e os Municípios, através das Secretarias de Educação, devem reformular seus documentos curriculares orientadores dos projetos pedagógicos das escolas, que

se incumbirão de adaptar seus Projetos Político Pedagógicos (PPP) à nova proposta. Significa que esse novo modelo de currículo, de alguma forma, impacta nas práticas pedagógicas existentes nas salas de aula.

A proposta curricular presente na BNCC da Educação Infantil confirma os princípios conceituais políticos, éticos e estéticos definidos nas DCNEI de 2009. Como novidade, esse documento normativo suscita os direitos de aprendizagens das crianças; a organização das práticas em “campos de experiências”; e os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem por faixa etária.

Esse estudo se dedica à investigação sobre os campos de experiências e a organização curricular inspirada no currículo das escolas de Reggio Emilia, no norte da Itália, reconhecida mundialmente pelo modelo de educação oferecido à infância, construído com a participação ativa das crianças, das famílias, dos educadores, da comunidade e do poder público.

Nesse contexto, os campos são considerados “como mundos cotidianos de experiências da criança” (Zucconi, 2015, p. 209), colocando-as no centro do currículo. As situações pedagógicas e as atividades são pensadas e planejadas a partir da escuta e da observação “das ações, dos pensamentos, das lógicas interrogativas e construtivas das crianças” (Reggio Children, 2014, p. 14), possibilitando experiências e descobertas significativas.

Nessa perspectiva, nos moldes da educação da infância reggiana, compete aos educadores projetar e organizar contextos de aprendizagem que estimulem, dentre outras coisas, os desejos, as curiosidades e os interesses das crianças (Rinaldi, 2021).

No Brasil, a BNCC normatiza o currículo da Educação infantil enquanto arranjo que busca articular as experiências e os saberes das crianças com conhecimentos de diferentes âmbitos, de modo que promova o seu desenvolvimento integral.

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar. (Ministério da Educação, 2017, p. 36)

A organização do currículo no conceito de campos de experiências, estabelecido pela BNCC, apesar de ter sido, até certo ponto, um processo que envolveu a participação e contribuição de pessoas

ligadas à Educação Infantil, por meio de consultas públicas, a maior parte dos professores brasileiros não tiveram conhecimento dessa tramitação e, por esse ou por outros motivos, não participaram e nem contribuíram com a elaboração da Base, dentro de uma lógica de costume, pouco saudável, em todas as reformas curriculares brasileiras.

Apesar dessa concepção existir desde as DCNEI de 2009, em decorrência do novo modelo agregar uma concepção de educação centrada nas experiências da criança, isso vem causando alvoroços nos professores que atuam nesse segmento, visto o desconhecimento sobre o termo 'experiência' provocar desconforto em relação aos conhecimentos dos professores construídos outrora, os saberes profissionais que, até então, pareciam estarem de acordo com as proposições curriculares, parecem não servir mais, sendo necessário despir-se de todo conhecimento adquirido, para a entrada de um novo.

Desde o início da elaboração da Base, muitos questionamentos, dúvidas, desconfianças e equívocos permeiam os contextos formativos promovidos pelas equipes das Secretarias, Universidades, instituições formadoras, como também os interiores das escolas. É comum escutar frases que revelam as percepções dos professores em face à proposta trazida pela BNCC. Tais como: “Essa Base não tem nada de novo, é tudo igual”; “Só presta para dar trabalho a nós, professores”; “Campos de experiências é a mesma coisa dos eixos que já conhecemos”; “Experiência, o que é mesmo isso?”; “Experiência é a descoberta de algo novo”; “Experiência é o experimento que fazemos com as crianças”; “Experiência é vivência?”; “Como planejo as experiências?”; “Como organizo os campos?”.

Essas indagações e confirmações entrelaçadas às minhas variadas inquietações enquanto professora de crianças de 3 (três) a 5 (cinco) anos há quase (vinte) anos, ampliadas com as discussões, com a desconstrução e reconstrução de conhecimentos e as provocações dos professores do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialização de Desenvolvimento Curricular e Avaliação, na Universidade do Minho (Portugal), fortaleceu, ainda mais, o desejo dessas se tornarem fonte de investigação acadêmica.

Além disso, a revisão de literatura demonstra a existência de poucas pesquisas que abordam os campos de experiências como objeto de estudo, o que ratifica a relevância desta investigação para a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, pois os resultados podem contribuir para a efetivação de políticas públicas para a Educação Infantil, como também para elaboração de projetos pedagógicos das escolas, com os planejamentos realizados pelos professores da Rede de Educação do Município de Camaçari e de outros contextos.

Dessa forma, visando a compreensão epistemológica sobre os campos de experiências, associada ao que se apresenta no campo empírico, essa investigação, a partir da realização de

entrevistas semiestruturadas e da observação não participante de práticas junto às crianças, tem como intuito averiguar quais as perspectivas dos professores sobre as práticas pedagógicas, com base na organização curricular em “campos de experiências”, na Educação Infantil de Camaçari, no Estado da Bahia.

Objetivando tornar clara e fluida a leitura e o entendimento dessa investigação, dispusemos a dissertação da seguinte maneira: a) introdução; b) capítulo I, II e III; c) considerações finais.

Nesta introdução, contextualizamos brevemente o objeto em estudo, seguido da justificativa que levar à escolha da temática, a problemática de estudo, assim como a pertinência e relevância desse estudo.

O Capítulo I trata do enquadramento teórico, onde apresentamos breve conceituação do termo currículo, perpassando pelo processo histórico que legaliza e legitima a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, bem como a luta pelo direito à educação para a primeira infância. Enveredamos pelas propostas pedagógicas que influenciam o currículo brasileiro desse segmento. Continuamos o capítulo fazendo a relação entre os saberes docentes e o perfil profissional com a formação docente. Adentramos na reorganização do currículo por campos de experiências, com ênfase na pedagogia participativa, experiências educativas na perspectiva de John Dewey, assim como nas experiências italiana e brasileira. Esse capítulo traz, nesse bojo, a revisão de literatura com as evidências presentes nas pesquisas atuais sobre os campos de experiências. Todo ele está fundamentado por meio dos referenciais teóricos nacionais e internacionais, que versam sobre o estudo e a pesquisa dos temas abordados nessa dissertação.

O Capítulo II, refere-se ao enquadramento metodológico, onde demonstramos todo o caminho do método, incluindo os procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados para alcançar os objetivos descritos. Nesse, apresentamos a caracterização da investigação, a problemática e os objetivos do referido estudo, contextualização do campo e caracterização dos sujeitos envolvidos. Além disso, os métodos e as técnicas utilizadas para analisar os dados recolhidos nas entrevistas e nas observações, junto às turmas de algumas das professoras participantes da amostragem, também podem ser encontrados nesse capítulo.

Já no Capítulo III, apresentamos os resultados obtidos com base no processo de categorização, análise e interpretação dos dados recolhidos, com vistas a confirmar, ou refutar, as hipóteses que permeiam esse estudo. Isso acontece por meio da devida relação entre o campo empírico e os referenciais teóricos adotados.

Por fim, nas considerações finais, dedicamo-nos à apresentação dos aspectos mais relevantes da pesquisa, as contribuições e as limitações encontradas no percurso, apontamentos de possibilidades de temas que podem servir para investigações futuras sobre o currículo da Educação Infantil e os campos de experiências.

CAPÍTULO I –
ENQUADRAMENTO TEÓRICO



1. Apresentação: currículo e Educação Infantil

Até um certo tempo atrás, o termo currículo era quase inexistente nos contextos de Educação Infantil. Era comum empregar o termo “proposta pedagógica” para denominar documentos e programas com orientações gerais para as instituições. O termo “currículo” era evitado, a fim de não denotar uma ideia de Educação Infantil nos mesmos moldes do Ensino Fundamental. Para Souza (2006), “a indefinição em torno da terminologia a empregar, se proposta pedagógica ou currículo, revela as incertezas que ainda perduram na área da Educação Infantil e o tortuoso processo de construção do currículo que tem sido trilhado nos últimos anos” (p. 78). Tomando como referência o ano da citação, de lá para cá, houve algumas mudanças em relação a esse aspecto, com a promulgação da revisão das Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil, em 2009 pelo Conselho Nacional de Educação (Ministério da Educação, 2009); a terminologia “currículo” passou a ser mais integrada nos discursos e, como definição, os documentos orientadores das práticas pedagógicas.

Concordamos com o emprego do termo currículo na Educação Infantil, por compreendermos que o conceito engloba uma polissemia de definições (Morgado, 2000) ligadas às diferentes correntes epistemológicas (Silva, 1999), que fazem parte do patrimônio histórico da educação brasileira e internacional.

Fomentar o termo currículo, é colocar a educação de crianças de 0 a 5 anos de idade num patamar de equidade em face às outras etapas de educação. É valorizar o trabalho dos profissionais que atuam diariamente com crianças pequenas. É reconhecer as especificidades da educação infantil como características plurais de um currículo. Enfim, é legitimar a Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, como está garantida na legislação.

Como forma de compreendermos melhor essa relação imbricada entre o currículo e a Educação Infantil, neste capítulo, abordaremos os fundamentos teóricos que sustentam a investigação. Para isso, trilharemos por um caminho traçado previamente, envolvendo reflexões acerca de temas que irão desde a conceituação de currículo, perpassando pelo processo histórico curricular da educação infantil, perfil profissional e formação docente, até às pesquisas atuais sobre o objeto em estudo.

1.1. Conceituando currículo

A questão do currículo tem ocupado um lugar de destaque na agenda política nacional e internacional sobre a educação, isso porque o currículo vincula-se à qualidade do ensino, impacta nas

aprendizagens dos estudantes que reverbera no desenvolvimento social, assim como, na economia local e global. Isso se dá uma vez que é por meio dos currículos, culturalmente escolhidos e validados pela classe dominante, que as instituições educativas executam o que deve ser transmitido, ensinado e aprendido pelas novas gerações. Em sua origem, o currículo significava: “uma seleção organizada de conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (Gimeno, 2013, p. 17).

Nessa perspectiva, o currículo é visto como uma espécie de instrumento de controle do Estado sobre a qualidade do sistema escolar e do sistema social, uma vez que, delimita as fronteiras do conhecimento através dos conteúdos pré-estabelecidos que deverão fazer parte do patrimônio cultural e intelectual do estudante. Formosinho e Machado (2013, p. 172) apontam que,

[a]o definir o currículo escolar, o Estado centralista determina de forma uniforme para todo o território nacional e para todos os alunos o que estes devem aprender e, por isso, deve ser ensinado, assumindo explícita ou implicitamente opções de fundo quanto às suas finalidades e concepções de educação.

O currículo educacional apresenta-se também como um campo em disputas: políticas, culturais, ideológicas, econômicas, sociais e científicas por ser a engrenagem central que movimenta todas as peças dentro de uma instituição escolar e todas as esferas ligadas a ela. É em prol da aplicação do currículo que a escola e a profissão de professor existem. Somos meros executores desse currículo que pouco conhecemos. Adentrar nos fundamentos que o envolve possibilita ao profissional docente sair do campo da ingenuidade e do romantismo, característicos da profissão, e construir uma visão politicamente consciente sobre o que nos está sendo imposto a ensinar, para quê, e como. Sobre esses aspectos, Gimeno (2013, p. 23) descreve o seguinte:

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais é feito que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto, ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que fazemos.

Com isso, desponta a necessidade de explicitarmos as ideias de alguns autores que se dedicam à pesquisa sobre o campo do currículo. Dentre eles. Morgado (2000), Pacheco (2005) e Souza (2006). Iniciamos este ensaio, tomando por base a investigação de Morgado (2000) sobre “A (des)construção

da autonomia curricular”, onde esboça as diferentes concepções de currículo. Para o autor, “não existe um consenso generalizado quanto ao âmbito e aos elementos caracterizadores do currículo [...] quer devido à polissemia do termo quer devido ao grande número de definições propostas” (Morgado, 2000, p. 21). Já Pacheco (2005, p. 37) enfatiza: “não existe um acordo totalmente generalizado sobre o que verdadeiramente significa”.

Essa característica polissêmica, quanto a definição de currículo provoca incompreensões e muitas dúvidas nos professores, pois “o termo é geralmente entendido ou em sentido restrito ou sentido lato” (Pacheco, 2005, p. 40). No sentido restrito, os conteúdos, as disciplinas, a grade com a distribuição da carga horária das disciplinas e o Projeto Político Pedagógico são aspectos mais comuns relacionados ao termo. Contudo, no sentido lato, o termo ganha uma conotação mais ligada ao conjunto de atividades didáticas e não didáticas, às metodologias, às experiências, e aos arcabouços necessários para a efetivação dos campos curriculares (Pacheco, 2005). Essa ambiguidade e complexidade contribuem para a existência de variadas nuances nos discursos da maior parte dos professores quando o assunto é currículo, prevalecendo um campo conceitual extenso e ao mesmo tempo paradoxal, colocando a profissão em cheque. Para clarificar o que expressamos, nos valemos das impressões de Morgado, ao assinalar dois aspectos acerca do currículo que se contrapõem: um formal e outro informal.

Formal – o currículo é visto como um plano previamente planejado, partindo de fins e finalidades, o conjunto de conteúdos a ensinar, como um plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico;

Informal – o currículo é visto como um processo que decorre da aplicação do referido plano, como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem estrutura predeterminada (Morgado, 2000, p. 29).

Sobre a compreensão dos professores quanto ao que é currículo, Souza (2006, p. 07) diz o seguinte:

Não se trata de escolher a melhor definição, a mais divulgada ou aquela que é reconhecida por uma comunidade acadêmica ou científica. O mais importante para o professor é compreender o campo de abrangência e de problematização do termo que se constitui em um modo conceitual de acercar-se dos problemas educativos.

Assim, para alcançarmos uma definição de currículo que se aproxime do conceito do objeto em estudo, “campos de experiências”, antes, precisa-se entender os pressupostos históricos, culturais e teóricos que contribuíram para a polissemia do termo, que passou por variadas concepções influenciadas pelas mudanças socioculturais e educacionais, tornando-o confuso e de difícil entendimento. Para Pacheco (2005, p. 35),

não se conceituará currículo como um plano, totalmente previsto ou prescritivo, mas como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo e que realizam no contexto dos processos de aprendizagem formais e/ou informais.

Para compreendermos essa tessitura, traçamos um breve panorama sobre algumas abordagens teóricas que influenciaram as construções dos currículos e escolhemos a partir da concepção de currículo concebida como uma atividade técnica, com ênfase no *modelo objetivista* instituído por Tyler na década de 1940 (Souza, 2006). Nesta perspectiva, “o currículo é visto como uma atividade racional e neutra”, como controlador do conhecimento dos professores e dos alunos” (Souza, 2006, p. 09). O mesmo apresenta quatro questões básicas, que servem para nortear o trabalho dos professores: “os objetivos que a escola deve atingir; escolha de experiências que possibilitem a consecução dos objetivos; a organização das experiências de modo diferente; avaliar se os objetivos estão sendo alcançados” (Souza, 2006, p. 9). Essa abordagem sustenta-se numa visão mais tradicional da educação, conhecida como *teoria técnica*.

Com o surgimento da corrente filosófica *A Nova Sociologia da Educação*, por volta da década de 1970, lançou-se a perspectiva crítica de estudo do currículo voltada para a problematização do currículo técnico, inaugurada por Michael Young e reforçada por outra vertente formada por Michael Apple, Hery Giroux e outros estudiosos norte-americanos (Souza, 2006). Concomitantemente com esta visão crítica sobre a supremacia do paradigma técnico, no mesmo período supracitado, surge a *teoria prática* curricular. Nesta perspectiva, “a deliberação prática é o aspecto central do desenvolvimento do currículo. O currículo define-se não como um produto (como na teoria técnica), mas como um processo. [...] O professor e os alunos surgem aqui como elementos determinantes na legitimidade do currículo” (Morgado, 2000, p. 42). Este paradigma se ancora na inter-relação entre a teoria e a prática, premissa básica e fundante dos programas de formações de professores até os dias de hoje.

Por conseguinte, uma das mais complexas e relativamente novas ideias no meio educacional é

a teoria crítica. Tal complexidade se dá porque exige um distanciamento das teorias anteriores e uma aproximação da consciência crítica do sujeito. A centralidade deixa de ser a teoria e a prática, passa a ser a reflexão crítica sobre a própria prática (Morgado 2000). Isso envolve uma desconstrução de concepções acerca do currículo e o deslocamento quanto à função profissional dos professores, que precisa agregar o âmbito técnico, o prático e o crítico no seu fazer docente. Sobre esses aspectos, Morgado (2000, p. 43) situa: “a teoria crítica caracteriza-se por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma acção emancipatória”.

Essas reflexões contribuem para elucidar as acepções que envolvem o atual currículo da Educação brasileira, para a apropriação do paradigma determinado pelo Ministério da Educação que, por meio da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, define conteúdos base a serem ensinados em todas as instituições escolares do território nacional. Na Educação Infantil por exemplo, o currículo, a partir da homologação da BNCC, em 2017, é visto como base de experiências, que, conforme a configuração de modelos curriculares apontada por Gimeno (1988), citado por Morgado (2000), vincula-se ao,

movimento da escola nova, baseando-se as suas ideias principais em Rosseau e nos postulados de Dewey; associa-se ao conceito de educação progressiva, preocupando-se em saber como utilizar as experiências dos alunos para, a partir delas, construir conhecimento e uma cultura elaborada, aspectos considerados valiosos em si mesmos numa sociedade avançada; o currículo impõe-se a partir das experiências, expectativas e interesses dos alunos. (Morgado, 2000, p. 39)

Observa-se que o termo experiência não é novidade na educação, pois, como evidenciado pelos autores acima, foi apontado como bússola para propostas pedagógicas desde o início do século XX. Ao pesquisar uma definição de currículo diferente de plano/programa, Pacheco (2005, p. 35) apresenta a perspectiva estruturante da Escola Progressista norte-americana, que tem em Dewey um dos principais inspiradores. “O conceito de currículo relaciona-se com as experiências educativas que constituem o roteiro de aprendizagem institucionalizada do aluno”.

Dewey propunha um currículo com pilar sustentado nos interesses da criança. Em suas palavras, “trata-se de obter uma reconstrução contínua, que parta da experiência infantil, a cada momento, para a experiência representada pelos corpos organizados de verdades, a que “chamamos de matérias de estudo” (Dewey, 1978, p. 48).

É notório pois, que a escolha do currículo com base em experiências tem um fundo político e

econômico, pois está explicitamente ligado ao paradigma predominante nos países anglo-saxônicos¹ aos quais o Brasil é vinculado. De certa forma, isso demonstra o quanto o capital econômico incide sobre as decisões políticas que envolvem a educação, incluindo desde a elaboração dos currículos com a escolha do que deve ser ensinado e aprendido nas instituições de educação, através do paradigma curricular implantado até a implementação das políticas públicas de educação. Significa dizer que, o currículo da Educação Infantil organizado em “campos de experiências” integra uma teia de concepções entrelaçadas aos interesses que perpassam as esferas educacionais, abarca questões de ordem política, ideológica e econômica. “Há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado”, palavras tomadas de empréstimo a Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 45).

Assim, ao analisarmos a trajetória do currículo formal da Educação Infantil brasileira, compreendemos como um documento de caráter prescritivo que define as aprendizagens a serem adquiridas pelos estudantes, com seleção de conhecimentos relacionados com o tempo e com o contexto, construído sob a influência das circunstâncias culturais e históricas que marcam a nossa sociedade.

Todavia, sabe-se que é no chão da escola que o currículo se concretiza. É por meio das práticas e das relações estabelecidas entre professor e estudante que as aprendizagens se efetivam concretamente. É no entremeio da relação pendular entre o ensinar e o aprender que o currículo pode se transformar num instrumento de construção da autonomia, da emancipação pessoal e social. É por meio da “autoridade” do professor ao selecionar conteúdos e experiências que contribuem para a aprendizagem significativa dos alunos, que o currículo é posto em ação. Resumindo, são as atitudes, os valores, as crenças e práticas pedagógicas dos professores que de fato determinam o desenvolvimento curricular na esfera escolar. No entanto, as nossas reflexões epistemológicas, por serem mais avançadas, são mais validadas cientificamente do que as nossas práticas (Santos, 2008). Por isso, precisamos nos apropriar dos fundamentos históricos acerca do eixo norteador do trabalho docente, o currículo. Pois, como bem lembrado por Tomaz Tadeu da Silva (1996) validado na nota de apresentação do livro “A construção social do currículo de Goodson” (1997, p. 09),

[u]ma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e

¹ A América Anglo-Saxônica é uma região do continente americano formada pelos Estados Unidos e Canadá. Apesar do termo “anglo-saxônico” fazer referência aos países que possuem como língua oficial o inglês, apenas os Estados Unidos e o Canadá são considerados como parte dessa regionalização, pois o elemento unificador não é o idioma, mas sim as características econômicas e socioculturais. Os demais países do continente integram a América Latina, onde predomina o subdesenvolvimento e a dependência econômica. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/america-anglo-saxonica.htm>

habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como não pode deixar de tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas.

1.2. Breve histórico sobre o currículo da Educação Infantil no Brasil

A construção do currículo oficial da Educação Infantil iniciou-se a partir da homologação da Lei n.º 9394/96, que estabelece as novas Diretrizes e Bases para Educação Brasileira, quando o atendimento às crianças da creche e da pré-escola passou a integrar a primeira etapa da Educação Básica, rompendo, pelo menos nos documentos oficiais, com o modelo de atendimento de cunho meramente assistencialista estabelecido até ao momento. Dessa forma, as instituições que recebem crianças pequenas passaram a ter como “finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2005, p. 17).

Esta inserção da Educação Infantil na nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), se deve, em parte, aos movimentos sociais que lutavam pelos direitos da mulher em ingressar e ter as condições necessárias para permanecer no mercado de trabalho. Educadores, estudiosos e pesquisadores, que lutam pela qualidade na educação da infância, consideram esta conquista como um marco na história da Educação Infantil, pois, a partir da LDB/96, a criança pequena começou a ser considerada, no âmbito da Educação, como sujeito de direitos. A infância, enquanto fase da vida humana, começou a ser reconhecida como uma etapa essencial para o desenvolvimento e para construção de aprendizagens da criança em sua integralidade. Em suma, a Educação Infantil iniciou a apropriação de um lugar de importância na Educação. Contudo, essa inclusão só ocorreu por conta da óptica inaugurada na Constituição Federal de 1988, lei que estabelece a creche e pré-escola como direito da família e dever do Estado a oferta desse serviço, fruto de lutas dos movimentos da sociedade civil por garantias de direitos, como já mencionamos.

Em 1998, o Ministério de Educação, com contribuições dos movimentos sociais, criou as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DNCEI (Ministério da Educação e Desporto, 1998a), que ratifica as proposições definidas na LDB, com a deliberação de como deveriam ser as propostas pedagógicas nas instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade, faixa etária atendida neste segmento na época.

As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos,

cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (Ministério da Educação e Desporto, 1998a, p. 16).

É perceptível, tanto nesta citação como na anterior, a existência da determinação sobre a construção de propostas pedagógicas que priorizem o desenvolvimento e a aprendizagem integral da criança. Porém, o fato da creche e da pré-escola estarem incorporadas nos sistemas educacionais não significa que a concepção de educação assistencialista foi abolida das instituições de educação. O que se percebe é que, até hoje, a concepção de Educação Infantil enquanto assistência persiste nos discursos dos gestores municipais, nas ações de muitos gestores escolares, nas práticas de muitos professores e no desejo da maioria das famílias. Isso explica o fato de as concepções de currículo estarem intrinsecamente ligadas aos fatores sociais, culturais, econômicos e políticos que abrangem a sociedade.

Assim, com o intuito de auxiliar no trabalho dos professores junto das crianças pequenas, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), no mesmo ano da homologação das Diretrizes. O mesmo traz em seu bojo embasamentos teóricos e orientações pedagógicas para a elaboração dos planos pedagógicos das escolas de todo território nacional. Para o Ministro da Educação e do Desporto na época, o Referencial “representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas” (Ministério da Educação e Desporto, 1998b, p. 06) O RCNEI é composto por três volumes, divididos em:

Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional [...], dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social [...] que contém o eixo de trabalho que favorece prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças [...]. Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (Ministério da Educação e Desporto, 1998b, V. I).

As concepções apresentadas no RCNEI, assim como em outros documentos norteadores da Educação Infantil, chegaram com certa morosidade aos contextos das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade. Apesar do tempo de publicação deste documento, há pessoas que ainda

desconhecem a existência do referencial curricular próprio da Educação Infantil e que preferem continuar tratando os saberes do senso comum como o bastante para as crianças aprenderem.

Com as mudanças ocorridas na sociedade, o currículo como eixo norteador das ações na organização escolar, precisa ser revisado e reformulado, se adequar as demandas sociais do período e dez anos após a criação das primeiras Diretrizes, com o cenário da Educação Infantil nacional em efervescência com discussões, diálogos entre os movimento sociais, interfóruns e pesquisadores de universidades (Oliveira, 2011), surgiu a necessidade da revisão das DCNEI, de 1998, para alinhamento com as demandas sociais, culturais, econômicas, educacionais e políticas predominantes naquele momento.

As novas DNCEI, de 2009 (Ministério da Educação, 2009), apresentam algumas novidades em relação a alguns conceitos e reafirma outros já explicitados nos documentos anteriores. Como um destes, por exemplo, podemos citar a indissociabilidade entre o cuidar e educar apresentada na DCNEI, de 1998, e que, neste novo documento, passa a ser compreendida juntamente com o brincar, como pilares das propostas pedagógicas no cotidiano das instituições. Uma das novidades é a clareza de como é tratada a identidade da Educação Infantil, especialmente no que diz respeito as definições de educação infantil, criança, currículo e proposta pedagógica. A definição de currículo proposta na Resolução CNE 05/2009, constante do seu Art. 3.º, refere que

[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. (Ministério da Educação, 2009, p. 01)

Para a pesquisadora Zilma de Oliveira,

[e]sta definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, de reger as atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas. (Oliveira, 2010, p. 14)

Esta óptica firmada nas novas Diretrizes rompe com a concepção de organização de práticas

com foco nos conteúdos e disciplinas oriundos do Ensino Fundamental. Ela também se desvincula da ideia de Educação Infantil meramente preparatória para segmento posterior, com ênfase principalmente em práticas de leitura, escrita e matemática, apesar da DCNEI/98 já exibir a importância de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem integral da criança.

Neste sentido, a centralidade do currículo deixa de ser o conhecimento e passa a ser o sujeito (Dewey, 1979). Isto significa que a criança ganha lugar de destaque no currículo. Ela conquista, pelo menos nos documentos legais, vez e voz, os direitos de participar, de opinar, de expressar os seus sentimentos e desejos, de ser valorizada, do reconhecimento da sua cultura, de construir cultura, de ser resguardada e protegida em sua inteireza pelos adultos que convivem com ela.

Isso não significa que a aquisição de conhecimentos deixa de ser importante para a educação dos pequenos, ao contrário, essa ganha um lugar de significatividade para o aprendiz. O processo de construção de conhecimentos leva em consideração os saberes trazidos pelas crianças, as suas culturas e contextos nos quais estão inseridos, bem como a sua essência.

As novas DCNEI também enfatizam a necessidade de práticas com ênfase nos eixos de interações e brincadeiras de forma a garantir “experiências” sensoriais, expressivas, corporais, verbais, plásticas, musicais, narrativas, orais, escritas, quantitativas, com medidas, com formas, de espaço de tempo, que possibilitem a sua participação, confiança, autonomia, saúde, bem-estar, construção da identidade, respeito ao outro e à curiosidade (Ministério da Educação, 2009).

A identidade curricular da Educação Infantil que conhecemos hoje culminou na elaboração e publicação do RCNEI, apesar de seguir um modelo curricular aproximado do Ensino Fundamental, centrado em objetivos e aquisição de conhecimentos, lógica pertinente ao período e contexto da época. Essa evidenciou a importância da integralidade dos eixos, o desenvolvimento integral da criança, orientações didáticas imprescindíveis para nortear o trabalho dos professores. Entretanto, é necessário ressaltar que todas as propostas contidas do Referencial serviam somente de base para discussões e para orientar o trabalho docente. Não havia obrigatoriedade em segui-las.

Para Fochi (2021), debater o currículo deste segmento é bastante complexo. Exige negociações sobre o que se compreende como curricular e não curricular. Citamos isso para sublinhar que a ideia de práticas pedagógicas através de “experiências” não é um termo novo como se pensava, pois já estava presente no RCNEI (Ministério da Educação e Desporto, 1998b). Destarte, somente na DCNEI de 2009 (Ministério de Educação, 2009) é transformado em conceito e adquire uma posição de destaque. Esse conceito de “experiência” é poucas vezes abordado nas formações de professores. Percebe-se um maior enfoque nas concepções de criança, de currículo, de educação infantil e de práticas que considerem a

criança em sua integralidade, mas pouco se discute atividades que garantam “experiências” significativas para a criança.

Todavia, recentemente, em 2017, através da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Ministério da Educação, 2017), as práticas pedagógicas devem ser organizadas em “campos de experiências”, confirmando o modelo de currículo implantado pela DCNEI/2009. A BNCC apresenta alguns caminhos sobre essa nova forma de ensinar, contudo, há uma necessidade maior engendrada pela necessidade de compreensão sobre o que é experiência na esfera educacional, o que são aprendizagens por experiências e como as experiências acontecem na prática. Oliveira (2018) contribui com essa reflexão e discussão sobre os campos de experiências mencionando que,

os campos de experiências reconhecem que a imersão das crianças em práticas sociais e culturais criativas e interativas promove aprendizados significativos. São um arranjo curricular que organiza e integra brincadeiras, observações, interações que acontecem na rotina da creche/escola. Dão intencionalidade para as práticas pedagógicas e colocam a criança no centro do processo. (p. 11)

Sobre o trabalho embasado por meio dos campos de experiências, o Parecer CNE/CEB n.º 20/09 (Ministério da Educação, 2009), que estabelece a revisão das DCNEI explicita que

[e]m relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças. (pp.14-15)

A BNCC ratifica e valida os princípios conceituais defendidos nas DCNEI/2009, além de elencar novidades para o currículo da Educação Infantil, tais como: os direitos de aprendizagem das crianças (brincar, expressar, explorar, participar, conhecer-se e conviver); a divisão dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem por faixa etária (bebês e crianças bem pequenas, creche; crianças pequenas, pré-escola); a organização das práticas por campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos quantidades, relações e transformações.

Estes aspectos servem como base para a elaboração e/ou reelaboração dos Referenciais Curriculares estaduais e municipais, assim como para as propostas pedagógicas das instituições que atendem crianças pequenas, de 0 a 5 anos de idade, diferentemente das DNCEI/98 que as estabeleciam até 6 anos de idade. A referida mudança se deu após a implantação da lei que estabelece o ensino de

nove anos no Ensino Fundamental. Assim, as crianças que completam 6 anos de idade até 31 de março do ano corrente, passam a ser matriculadas no 1.º ano do Ensino Fundamental I.

É necessário ressaltar que todas as mudanças até aqui citadas colocam os professores em um campo de tensões, questionamentos e incertezas sobre a sua prática, sobre o seu papel frente à educação das crianças, causando uma certa instabilidade na identidade profissional. Tais mudanças, na maioria das vezes, são apresentadas aos professores como uma quebra brusca de paradigma, desvalidando e desqualificando o que até ao momento é concebido como o modelo curricular a ser seguido. Essas acabam por criar um paradoxo entre velhas e novas concepções, sem considerar que o velho modelo, para muitos, ainda é novo e precisa de um tempo individual para as mudanças ocorrerem e o que se apresenta como novo ser incorporado, ou não, pois, por conta da complexidade que envolve o próprio currículo, o novo pode-se transformar em algo difícil de ser compreendido e, por isso, distante de ser efetivado.

1.3. A luta pelo direito à educação para a infância

Delineada essa apresentação sobre a estrutura legal do currículo da Educação Infantil, no Brasil, faz-se necessário refletir sobre a educação como direito da infância e sua família, pois foi na Constituição Federal de 1988 que a criança passou a ser reconhecida pelo Estado como sujeito de direitos, através do artigo que declara como dever do estado, da sociedade e da família assegurar à criança o direito de acesso à Educação Básica como uma garantia do exercício da cidadania plena, demanda essencial das sociedades democráticas (Ministério da Educação e Desporto, 1998a).

A integração da Educação Infantil no âmbito da educação básica é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores e movimentos sociais que, ao longo do tempo, vêm buscando definir políticas públicas para a infância. Como exemplo temos o movimento de luta por creches, que reivindicou a participação do Estado na criação de redes públicas de creche, em 1979, em São Paulo, por ocasião do 1.º Congresso da Mulher Paulista (Sebastiani, 2003). Essa luta está vinculada à busca pela emancipação feminina por meio da sua entrada no mercado de trabalho e necessidade de um espaço seguro para deixar os filhos. Está ligada inclusive à “questão da igualdade de direitos entre homens e mulheres, principalmente igualdade de possibilidades de acesso ao trabalho, visto que o cuidado e a guarda das crianças pequenas eram objetos da legislação trabalhista e reivindicação histórica das mães trabalhadoras” (Finco, Gobbi & Farias, 2015, p. 82).

Esses movimentos foram de suma importância para a criação de políticas públicas que hoje garantem o direito das crianças pequenas. Barreto (2008), através de um artigo na Revista Criança,

confirma a força dos movimentos sociais em favor da Educação Infantil, ao relatar o fato de representantes de instituições infantis e movimentos sociais terem sido convidados pelo Ministério de Educação para definir uma política nacional para a Educação Infantil brasileira, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, esperava por aprovação no Congresso Nacional.

Kramer (2003, p. 56), enfatiza que “[c]abe lembrar que esta lei representa uma conquista de quem, ao longo de tantos anos, vem atuando na perspectiva de assegurar os direitos das populações infantis. Num país onde leis não pegam, esta pegou por ser fruto de mobilização social e de lutas concretas”. Isso significa que o reconhecimento do direito da criança à educação na legislação brasileira ocorreu mediante mobilização da sociedade em prol da superação do passado antidemocrático e busca pela igualdade social, que na educação infantil é perceptível na sua subdivisão em creche e pré-escola.

A creche estava vinculada ao serviço assistencialista oferecido à população de baixa renda, com trabalho de cunho médico, higienista e cuidados físicos da criança de 0 a 3 anos de idade. Já a pré-escola destinava-se à educação de crianças maiores (4 a 6 anos), das famílias abastardas, a exemplo dos jardins de infância que adotaram os princípios da pedagogia froebeliana como modelo de currículo (Oliveira, 2011; Sebastiani, 2003; Souza, 2006). Assim, a luta por creches iniciada como forma da garantia de igualdade da mulher, por meio da sua inserção no mercado de trabalho, passa a integrar também a luta pelo direito à educação das crianças. Assim, como afirma Macedo (2015),

[o] direito à creche, que em determinado momento era uma reivindicação das mães trabalhadoras, em sua luta por igualdade de condições de trabalho entre homens e mulheres, apresentada pelos sindicatos e pelo movimento feminista, passou a abarcar e até a fundamentar-se no direito à educação das crianças pequenas em espaços públicos e coletivos. (pp. 82-83)

Neste sentido, a luta dos movimentos sociais, depois de um tempo, passou a ser pela uniformização do atendimento, ou seja, integrar tanto a creche como a pré-escola no sistema educacional, garantindo o direito à educação para todas as crianças, independentemente da sua classe social, conquista alcançada por meio da Constituição Federal e, mesmo que tardiamente, pela LDB/96. Para as autoras Finco, Gobbi e Farias (2015),

a Constituição brasileira de 1988 garante não só o direito das mulheres e dos homens trabalhadores, do campo e da cidade, a terem creches e pré-escolas para seus filhos e filhas, mas assegura, como opção da família, o direito da criança de 0 a 6 anos de ser educada em um contexto coletivo da esfera pública,

tendo creches e pré-escolas como agências educativas. (p. 10)

Com a promulgação das leis citadas acima, nota-se a existência de um gradual e crescente atendimento institucionalizado das crianças na faixa etária condizente à pré-escola e o fortalecimento do currículo formal, aproximado ao modelo do Fundamental. Ao contrário da creche, a percepção é de que há uma resistência por parte do poder público em reconhecê-la como parte do sistema educacional (Rosemberg, 2015). Apesar da luta dos educadores, dos movimentos de mulheres e dos outros movimentos sociais, a oferta de vagas nas escolas de Educação Infantil tem ocorrido preferencialmente na pré-escola, por conta da lei que obriga à entrada da criança na escola a partir dos quatro anos de idade.

Enquanto isso, a oferta na creche sucumbe diante da falta de investimentos e de políticas públicas voltadas para esse público. A pesquisa sobre a cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras de Rosemberg (2015) conclui que “as creches não constituem uma instituição de fato integrada à educação inicial na América Latina” (p. 163). A mesma autora critica a criação do conceito de educação infantil compartilhada entre a família e as instituições e aponta alguns aspectos que evidenciam esta necessidade: “da família, aquelas que se concentram em mudanças nas relações de gênero; do ensino básico, quando se propôs a universalizar a sua cobertura; das crianças, a pré-escola como investimento no trabalhador do futuro” (Rosemberg, 2015, p. 166).

Esta discrepância histórica envolvendo a integração da creche e da pré-escola no sistema de educação reverbera no currículo, especialmente no que tange os conceitos de cuidar e educar. Apesar do programa curricular nacional estabelecer a ideia de cuidado e educação como concepções complementares e indissociáveis nas propostas pedagógicas, existem debates polêmicos acerca da natureza da creche e da pré-escola, assistencial *versus* educativa. O cuidar ainda é compreendido como uma função dos profissionais que trabalham com grupos de crianças bem pequenas e com os bebês. O educar, por sua vez, é reservado para as crianças pequenas (de 4 e 5 anos) sob a regência de professores que estudaram para exercer tal função. Reflexos da disparidade econômica, social, cultural, política e educacional presente na construção da história da Educação Infantil Brasileira.

Compreender a educação como um direito conquistado da infância e das famílias, sobretudo das famílias pobres, requer conhecer a sua história, as lutas, as contradições conceituais e um olhar sobre as propostas educacionais nas quais foram concebidas.

1.4. Modelos de currículos na Educação Infantil brasileira

A configuração legal de um currículo para Educação Infantil no Brasil, de fato, ocorreu por meio da nova LDB/96. No entanto, a literatura nos revela que, ao longo do tempo, inúmeras propostas pedagógicas influenciaram a organização do atendimento às crianças pequenas, especialmente na pré-escola. Foi a partir do século XIX, sob influência do Movimento das Escolas Novas no país, simultaneamente com a expansão dos serviços da Educação Infantil na Europa e Estados Unidos (Oliveira, 2011), que começou a importação de modelos de propostas pedagógicas baseados nos princípios de estudiosos internacionais como, Froebel, Montessori, Freinet, Vygotsky, entre outros. Neste estudo, nos dedicaremos às propostas que contribuíram de forma significativa para a construção do currículo da Educação Infantil.

As literaturas que tratam da história da infância nos revelam a ausência de reconhecimento da criança enquanto um ser singular com especificidades a serem consideradas e respeitadas pelos adultos. Ela era vista como um adulto em miniatura e sem identidade. O filósofo Jean Jacques Rousseau, no século XVII, “confirmou a necessidade de não mais apreciar a criança como um homem pequeno, mas que ela vive em um mundo próprio cabendo ao adulto compreendê-la. A infância, tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhes são próprias” (Hamze, s/d).

No Brasil, a primeira proposta pedagógica adotada para as escolas infantis foi o jardim de infância, criado pelo pedagogo alemão Frederich August Froebel (1782-1852). Este foi implantado no Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, e na Escola Americana, em São Paulo, no século XIX (Souza, 2006; Oliveira, 2011; Hamze, s/d), destinados para o atendimento das crianças dos extratos sociais mais afortunados, enquanto as crianças das classes média e baixa se valiam de um modelo de ensino compensatório e assistencialista.

Froebel “propunha uma educação que respeitasse a atividade espontânea da criança, que valorizasse os jogos e brincadeiras como elementos essenciais da aprendizagem, que levasse em conta os sentidos – base do ensino intuitivo, colocando as crianças em contato com os objetos” (Souza, 2006, p. 58). Ele também defendia a prática, isto é, a manipulação de materiais e o interesse de cada pessoa como molas propulsoras para a ocorrência da aprendizagem.

Estamos em pleno século XXI e ainda é possível perceber a influência marcante das ideias de Froebel presentes nos currículos e contextos da Educação Infantil brasileira, especialmente quando se trata da importância da brincadeira, compreendida juntamente com as interações, como eixos norteadores das propostas pedagógicas. Para ele, “a brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento

da criança – do desenvolvimento humano neste período; pois ela é a representação auto-ativa do interno – representação do interno, da necessidade e do impulso internos” (Souza, 2006, p. 58). Kishimoto (2010) corrobora com as ideias de Froebel ao considerar a brincadeira como a principal atividade cotidiana da criança, porque permite a ela o poder de decisão, expressão dos sentimentos, conhecimento sobre si, sobre o outro, sobre o mundo, além de propiciar o prazer, a alegria, o valor da partilha, a construção da identidade à luz das suas diferentes linguagens.

Outro modelo que referenciou, e continua referenciando, os currículos da educação para infância é o método alicerçado no tripé: ambiente adequado, material científico e atuação do professor, criado pela médica italiana Maria Montessori (1870-1952). Esse método consiste em enfatizar o fazer da criança atrelado ao papel formativo do ambiente e à concepção da mente infantil como mente absorvente (Souza, 2006). A pesquisadora considerava o ambiente como um fator importante para a organização da subjetividade da criança. Um ambiente organizado e adequado lhe possibilita maior autonomia, segurança e confiança para transitar no espaço. Montessori “indicava a necessidade de materiais da «vida prática», «sensoriais do desenvolvimento». Além de materiais para aquisição da cultura” (Souza, 2006, p. 60), e criou o mais vasto acervo de brinquedos educacionais estimuladores das dimensões motora e mental das crianças.

No intento, Oliveira (2011, p. 75) diz que a proposta de Montessori “desviava a atenção do comportamento do brincar para o material estruturador da atividade própria da criança: o brinquedo”. Contudo, essa proposta, assim como outras, continua sendo considerada como um bom modelo que auxilia na didática docente, pois a manipulação e a exploração desses tipos de brinquedos, se proporcionada de forma lúdica, divertida e criativa, possibilita à criança a construção de significados e aprendizagens sobre o meio físico e social.

Souza (2006) diz que os professores, na visão de Montessori, têm um papel de observadores, pois não interferem no processo de descoberta da criança e permitem que ela faça esse processo por si mesma. Sua função é organizar o ambiente de aprendizagem e possibilitar o contato da criança com os materiais. À primeira vista, este papel parece desvalorizar o trabalho docente, com o deslocamento do lugar de condutor do conhecimento, para o de mediador da aprendizagem da criança, mas não o é. Pelo contrário, essa proposta de educação permite aos professores assumirem a posição de profissionais reflexivos críticos sobre a sua própria prática e, conseqüentemente, sobre o processo de aprendizagem das crianças, por tudo que já foi mencionado em relação a este modelo.

Em linhas gerais, percebe-se que as ideias de Montessori coadunam com as ideias postuladas por Froebel no que se refere à importância dos jogos e da brincadeira, ao contato com materiais

concretos e diversificados. Montessori amplia seu olhar para a relevância da organização de ambientes no desenvolvimento e aprendizagem na infância. Estes métodos criados no século XIX continuam prevalecendo e centralizando o rol das discussões acerca do currículo e as didáticas dos professores em pleno século XXI. Assim, a brincadeira, a organização dos ambientes de aprendizagens sob a perspectiva de Montessori não é uma realidade em muitos contextos que atendem crianças pequenas no país. As propostas pedagógicas se diferem entre instituições, e suas localizações territoriais, entre organizações públicas, privadas e entre as atuações dos professores dentro das salas de aula.

Para discutirmos as contribuições da pedagogia do francês Celestin Freinet (1881-1966) para a organização do currículo da Educação Infantil brasileira, continuaremos com as ideias de Souza (2006) e de Oliveira (2011) que elucidam os principais pressupostos que embasam a proposta Freinetiana. Segundo Souza, para Freinet, a renovação da escola fazia parte de um projeto político macro de transformação da sociedade. Ele via a educação como um projeto democrático e como um direito da população de baixa renda. Para Oliveira, Freinet é um dos “educadores que renovou as práticas pedagógicas de seu tempo, [...] para ele a educação que a escola dava às crianças deveria extrapolar os limites da sala de aula e interagir-se às experiências por elas vividas em seu meio social” (Oliveira, 2011, p. 77).

Segundo as mesmas autoras, a pedagogia Freinet dedicou-se à experimentação de princípios, métodos e técnicas educacionais alternativos. Criou as aulas-passeio, o desenho livre, o texto livre, o jornal escolar, a correspondência interescolar, o livro da vida. Oliveira (2011, p. 77) destaca que “apesar de Freinet não trabalhar diretamente com crianças pequenas, sua experiência teve lento, mas marcante impacto sobre as práticas didáticas em creches e pré-escolas em vários países”.

Sampaio (1994) diz que as propostas pedagógicas que seguem os princípios da pedagogia freinetiana englobam em suas organizações o “tateamento experimental”, que é composto por

aptidão para manipular, observar, relacionar, emitir hipóteses, verificá-las, aplicar leis e códigos, compreender informações cada vez mais complexas. É uma atitude particular que deve ser desenvolvida pouco a pouco, assim os conhecimentos vão sendo adquiridos pela criança e se enraízam profundamente nela, permanecendo, entretanto, revisáveis e relativos, quando aparecem novos fatos ou quando são feitas novas experiências. (Sampaio, 1994, citado por Silva, 2021 p. 172)

Assim, a escola que fomenta a construção da aprendizagem das crianças por meio de tentativas experimentais onde ela possa manipular, observar, criar hipóteses, construir, desconstruir e reconstruir

conceitos terá informações relevantes sobre a permeabilidade da criança neste tipo de experiência, como também poderá propor atividades sensíveis à construção de outras experiências. Nesta perspectiva, a função dos professores é, segundo Freinet (1997, citado por Silva, 2021), a

de facilitar e enriquecer a aprendizagem das crianças e torná-las, por meio de um trabalho organizado, sensíveis à experiência “fazendo-as saudáveis, exercendo uma troca favorável de afetividade, permitindo-lhes efetuar numerosas tentativas que conduzam a êxitos”. (p. 172).

Nesta citação, Freinet elenca a experiência como uma forma da criança acessar sua subjetividade através da exploração do meio físico e a afetividade como entremeio para produção de experiências exitosas. Assim, cabe aos professores que atuam na Educação Infantil a tarefa de planejar experiências que condizem com a realidade da criança, partindo de uma perspectiva que valorize a aprendizagem integral por meio da exploração de diferentes espaços e materiais. Nesta lógica, podemos dizer que Freinet contribuiu significativamente para a elaboração do currículo atual vigente no Brasil.

As propostas pedagógicas freinetianas ganharam força na educação brasileira, na década 1980, juntamente com os esforços de educadores brasileiros que buscavam fundamentos em pressupostos democráticos e em favor das camadas populares (Souza, 2006). E, pelos vistos, continua sendo utilizada por educadores que buscam uma educação libertadora e emancipatória para os estudantes.

Os princípios deste modelo curricular podem ser vistos no cotidiano das escolas de Educação Infantil. Muitas das técnicas e método criados por Freinet permeiam as didáticas dos fazeres dos docentes brasileiros, tais como, a organização dos ambientes de aprendizagens por “cantinhos”. Por exemplo: o cantinho dos brinquedos, dos livros, da natureza, dos experimentos, das artes, bem como, as aulas passeio, os fichários com a lista dos nomes das crianças e/ou lista de palavras descobertas pela turma, etc. Enfim, grande parte das metodologias aplicadas na Educação Infantil são hoje inspiradas nos estudos realizados por esse educador, à frente do seu tempo, com práticas inovadoras, comprometido com a qualidade da educação e com a transformação da sociedade.

A proposta pedagógica baseada em “temas geradores” é outra referência para história do currículo da Educação Infantil, conhecida como uma das mais importantes da década de 1980, apresentada inicialmente por Regina de Assis e que se expandiu durante a consolidação das redes municipais de creches e pré-escolas no Brasil. Para Souza (2006), a proposta dos Temas Geradores aproxima-se da proposta Freinetiana, por apresentarem características semelhantes quanto aos fundamentos na perspectiva sociopolítica, à defesa da educação de qualidade para as crianças das

classes populares e o atendimento eminentemente de caráter educativo para as crianças pequenas. A autora também destaca que “esta alternativa curricular preconiza a educação para a cidadania tendo como metas principais o desenvolvimento da cooperação e da autonomia” (Souza, 2006, p. 69).

Para Kramer (2007), o tema gerador é o “verdadeiro fio condutor das atividades e, ao mesmo tempo, organizador dos conteúdos” (p. 63). Tozoni-Reis (2006) diz que “o tema gerador é o ponto de partida para o processo de construção da descoberta” (p. 103). A proposta dos temas geradores se baseia nas áreas de conhecimentos linguísticos, matemáticos, ciências naturais e ciências sociais. Além de apresentar algumas recomendações sobre o trabalho pedagógico no que tange à organização dos espaços, à disposição de materiais pedagógicos, à organização do tempo, às atividades diversificadas e à atuação dos professores junto das crianças (Souza, 2006).

O autor interacionista Lev Vygotsky influenciou, e continua influenciando, os currículos da Educação Infantil na atualidade. Ele trouxe grandes contribuições para a educação ao defender a “constituição social do sujeito dentro de uma cultura concreta” (Oliveira, 2011, p. 131) como premissa para o entendimento sobre o desenvolvimento infantil. “Para Vygotsky a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, e não uma formação natural e universal da espécie humana” (Oliveira, 2011, p. 31). Nesse enfoque, o desenvolvimento humano ocorre mediante as relações estabelecidas entre as pessoas, entre elas e os objetos e delas em interação com o meio físico, social e natural. Dentro deste panorama, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009, se fundamentam na teoria Vygotskyana ao definir que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras (Ministério da Educação, 2009). Compreendendo que o aprendizado se dá por meio das interações e o brincar é uma rica possibilidade para ativação da zona de desenvolvimento proximal da criança. Na interpretação de Ivic (2010), Vygotsky considera que as ações da educação devem centrar-se na zona de desenvolvimento proximal, distância entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial da criança, por meio de encontros experienciais com a cultura “mediada por um adulto, primeiramente, no papel de parceiro nas construções comuns, depois como organizador das aprendizagens” (Ivic, 2010, p. 33). Assim, o brincar é visto como um recurso essencial para a constituição da aprendizagem, onde a criança se relaciona com mundo simbólico, constrói significados sobre si, sobre o mundo e produz cultura.

1.5. Formação dos professores da Educação Infantil

Pretendemos tratar da formação dos professores da Educação Infantil, na lógica de uma tessitura composta por desafios e possibilidades. O significado da palavra formação segundo o dicionário é “o

conjunto de conhecimentos e/ou instruções sobre um assunto específico”². Formação também pode ser entendida como um “conjunto de conhecimentos relativos a uma área científica ou exigidos para exercer uma atividade”³. Se tratando de formação de professores, verifica-se que o conceito é constituído por uma complexa teia de fatores que estão relacionados à esfera pessoal, cultural, social, econômica, política e científica.

A importância da formação de professores tem sido uma constante nos debates sobre as políticas públicas para a educação. Não há como exigir a melhoria na qualidade do ensino oferecido e na aprendizagem das crianças se não houver investimento em formação inicial e contínua de qualidade para os professores. Os professores formam pessoas e, por isso, também precisam de ser formados. Além disso, a formação é um dos diferenciais para o desenvolvimento profissional docente. Considerando a complexidade da escola contemporânea, as suscetíveis mudanças causadas em decorrência da globalização, a formação de professores, que contribui para o desenvolvimento e para a aprendizagem de crianças de 0 a 5 anos de idade, tem passado por constantes mudanças ao longo do tempo.

A formação dos docentes da Educação Infantil é historicamente marcada por encontros e desencontros associados ao processo de profissionalização e à construção da identidade do próprio segmento. No Brasil, até meados da década de 1990, não havia uma exigência quanto à formação das pessoas que trabalhavam nas creches e pré-escolas. Primeiro, porque as instituições funcionavam como uma espécie de extensão do âmbito familiar, onde as habilidades maternas prevaleciam e eram consideradas cruciais para o desenvolvimento das crianças. Segundo, porque as creches não pertenciam ao sistema educacional, estes espaços recebiam orientações dos órgãos da Assistência Social que desenvolviam um trabalho voltado para os cuidados físicos e para a saúde das crianças.

Apesar da pré-escola ser um espaço onde prevalecia a preparação das crianças para o Ensino Fundamental, sobretudo daquelas economicamente favorecidas, haja vista não ser vinculada oficialmente ao sistema nacional de educação, a função de professor ou professora poderia ser desenvolvida por pessoas leigas, sem uma formação específica na área educacional. Sobre a formação exigida para atuação na Educação Infantil, a Lei n.º 9394/96, no Artigo 62.º, determina o seguinte:

A formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, com formação

² “Dicio”, Dicionário Online de Português, propriedade de “7Graus” (<https://www.7graus.com/>). Disponível em: <https://www.dicio.com.br/formacao>

³ “Infopédia”, dicionários da Porto Editora, Portugal (<https://www.portoeditora.pt/>). Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/formacao>

mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Destes profissionais exigia-se paciência, capacidade para expressar afeto e firmeza na condução do grupo (Oliveira, 2011). Diante da reforma educacional na década de 1990, intensificou-se os debates acerca do perfil dos professores que atuam em instituições que trabalham com crianças pequenas, resultando na definição dos conceitos de currículo, de criança, de educação infantil, norteados assim as práticas pedagógicas e a atuação dos professores nestes espaços.

Sobre as atribuições dos professores da educação básica, a LDB/96, artigo 13.º, dispõe:

Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação não diferencia a atuação dos docentes da Educação Infantil dos demais professores da educação básica. Não há distinção ou diferenciação do trabalho desenvolvido com as crianças pequenas. No entanto, se tratando do ponto de vista pedagógico, estes profissionais devem ser vistos por outro ângulo, a partir das singularidades que caracterizam a profissão de professores da Educação Infantil. Bonetti (2004) expõe as ideias de Oliveira-Formosinho (2002), sobre os aspectos que diferenciam os docentes deste segmento dos demais níveis de ensino. Segundo a autora, estas diferenças ocorrem especialmente em função das características referentes ao desenvolvimento das crianças pequenas; da vulnerabilidade e dependência da família; da amplitude quanto a seu papel de educar e de cuidar, responsabilizando-se pelo desenvolvimento integral da criança; necessidade de estabelecer uma rede intersetorial ampliada; “da integração e interação” entre o conhecimento e a experiência (Bonetti, 2004, pp. 5-7).

Esta padronização estabelecida pela LDB no que concerne às atribuições dos professores da Educação Infantil e dos demais segmentos, de certa forma, explica a penumbra existente sobre o papel

dos professores das escolas, instituições e centros de educação infantil brasileira que penam pela ausência de clareza e indefinição quanto à atuação, uma crise de identidade que perpassa pelas incertezas da profissão. Há momentos em que é necessário ser tratado igualmente como os demais professores da educação básica para não haver diferenças quanto à valorização profissional e garantia de direitos. Por outro lado, há circunstâncias em que as especificidades inerentes às atribuições dos professores desta etapa precisam de ser consideradas, principalmente no que tange aos paradigmas curriculares e às práticas pedagógicas.

Essa indefinição também está culturalmente associada à concepção de creche e de pré-escola instaurada antes da promulgação da LDB/96, com prevalência da dualidade entre as modalidades citadas. Isto confirma a função de âmbito alargado, como também de indefinição de fronteira da profissão dos professores da Educação Infantil, como bem colocado por Oliveira-Formosinho (2002).

Todavia, na mesma década, os governantes consideravam a falta de profissionalismo docente um dos principais responsáveis pelos problemas educacionais (Bonetti, 2004). Por isso, a autora destaca que “os baixos índices de aprendizagem das crianças do ensino fundamental e a exigência de um novo modelo educacional que as prepare para a inserção social, dentro das exigências do modelo econômico viabilizou a reforma da formação dos professores da educação básica” (Bonetti, 2004, p. 15). Instaurando-se, desse modo, um modelo de formação para os docentes da educação infantil adaptado ao ensino fundamental, contrariando as expectativas dos profissionais que há tempos vêm reivindicando modelos formativos que agreguem concepções de criança “com poder de imaginação, fantasia e criação – entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidos, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem” (Kramer, 2003, p. 91).

No ano de 2004, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) identificou que cerca de “vinte mil professores atuavam na Educação Infantil sem ter sequer o nível médio, titulação mínima exigida pela LDB/96” (Arapiraca, Beltrão & Silva, 2012, p. 45), realidade também constatada pelo PNE – Plano Nacional de Educação de 2001, quando anunciou a importância da criação de diretrizes norteadoras de políticas públicas para a formação docente. Tomando posse dos dados, o Ministério de Educação lançou como ação emergencial, o Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil – O “Proinfantil”, oferecido aos professores da rede pública e privada que não atendiam aos requisitos mínimos exigidos para atuação nesta etapa da educação. Ao término do curso, os professores obtinham o título de professor cursista em nível médio (Arapiraca, Beltrão & Silva, 2012).

Mônica Pinazza (2019)⁴ diz que a formação dos professores da Educação Infantil deu um salto da década de 1990 até 2019. Segundo ela, atualmente há um número expressivo de professores graduados em pedagogia. Entretanto, esta formação não foi o bastante para alcançar a tão esperada qualidade da educação. O que existiu foi uma corrida em busca do “diploma” exigido pelo Ministério da Educação, contrariando as expectativas dos governantes que atribuem o problema da educação à ausência de qualificação profissional. Quanto à formação continuada, a pesquisa apresentada no Plano Nacional de Educação (2014-2024) constatou que houve um “leve predomínio de (13,9%) para a área da pré-escola” (p. 284).

A má qualidade da educação brasileira envolve vários aspectos que precisam ser considerados pelo poder público, dentre eles a efetivação de políticas de formação inicial e contínua específicas para os docentes que atuam nas creches e pré-escolas, condizentes com as concepções atuais explicitadas nos documentos normatizadores da primeira etapa da Educação Básica. Para elucidar o que acabamos de afirmar, expomos a Meta 16, do PNE (2014-2024).

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração para formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015, p. 275).

Recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de professores da Educação Básica, através da Resolução CNE/CP, n.º 1, de 2020, instituiu a Base Nacional Curricular para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, (Ministério da Educação, 2020). O Art. 7.º ratifica a importância de os programas de formação continuada atenderem às características de “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagens; trabalho colaborativo entre os pares; duração prolongada da formação”, para que reverbere positivamente na melhoria da prática docente.

Consideramos aqui a formação como um fio de entrelaçamentos entre os saberes empíricos e teóricos, que acontece durante a vida toda, mas nós, professores da infância, vivemos imersos em um

⁴ Comunicação oral realizada na palestra do “V Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil e II Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação”, Faculdade de Educação da USP em São Paulo, 2019.

campo de disputa política, ideológica, econômica, cultural e também educacional, envolvendo concepções, paradigmas curriculares, propostas pedagógicas que nos colocam numa linha tênue, desafiadora e tendenciosa a escolher um “lado ou lugar”, onde somente cabem práticas com ênfase na preparação para o Fundamental ou práticas com foco no desenvolvimento pleno e integral da criança.

A perspectiva de um entremeio com a integralidade de práticas que respeitem a criança enquanto ser integral, cidadã de direitos, inserindo-a no centro do processo educativo e que explorem as linguagens da criança de forma integrada com vista à promoção de aprendizagens significativas, ainda é pouco vislumbrada no cotidiano das escolas infantis, isso porque participar de cursos de formação por si só não basta. Além disso,

o professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer. (Alarcão, 1996, p. 18).

Esta citação demonstra o quanto a profissão docente é complexa, demanda um olhar atencioso no que tange as próprias experiências pessoais e profissionais. Não basta estar em uma sala de aula e ‘transmitir’ as matérias e conteúdos. Essa profissão exige uma postura investigativa, curiosa e crítica sobre os âmbitos que constituem a educação, e tudo o que a afeta. Nóvoa (1991) diz que a formação é um processo pessoal interligado à própria identidade profissional, que necessita de investimento, liberdade e criatividade.

1.5.1. Os saberes docentes e a formação de professores da Educação Infantil

Atualmente, os professores que escolhem laborar na etapa da Educação Infantil, além das exigências legais no que concerne a formação inicial, precisam conhecer, entender e readaptar sua prática pedagógica à nova realidade curricular organizada em “campos de experiências”. Estes saberes são imprescindíveis para o desenvolvimento de ensino e aprendizagem estabelecido na legislação educacional para a infância brasileira.

De acordo com Tardif (2014) estamos a falar de *saberes docentes*, conhecimentos construídos ao longo do desenvolvimento profissional dos professores. Para o autor, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da

formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36).

Estes conceitos demonstram a diversidade de saberes presentes na profissão de professores. Para a organização e execução de uma situação didática, por exemplo, faz-se necessário a exploração e utilização de vários saberes, que ultrapassam o conhecimento do programa e dos conteúdos, além de ter domínio sobre o que ensinar, como bem colocado por Tardif (2014), outros saberes são colocados à mostra, são necessários tanto no momento do planejamento, como na execução e a na avaliação das situações didáticas realizadas.

Segundo o autor, os saberes correspondentes às diversas áreas do conhecimento que o docente deve-se apropriar são chamados de *saberes disciplinares*. No caso da Educação Infantil, são as aprendizagens das crianças definidas nos “campos de experiências”. Se apoderar desses conhecimentos permite que o processo de ensino seja mais fluido e direcionado para a construção das aprendizagens previstas em cada campo.

Já os *saberes curriculares* condizem com a aquisição de métodos, objetivos, conteúdos “apresentados nos programas escolares que os professores devem dominar” (Silva & Felício, 2017, p. 362). Estes saberes têm sido um dos mais desafiadores da profissão docente na atualidade, pois o conceito de “aprendizagem por experiências”, estabelecido na BNCC, exige a reconfiguração de métodos pré-concebidos outrora. Mesmo tendo consciência de que o conceito já permeava os documentos normatizadores desta etapa, o conceito de EXPERIÊNCIA como uma proposição metodológica é uma novidade para os profissionais da educação, por isso vem provocando uma série de inquietações, questionamentos e dúvidas sobre as práticas pedagógicas e as identidades docentes. Segundo Silva e Felício (2017, p. 359), “o ato de ensinar não se reduz à função de transmissão de conhecimento; ele incorpora diferentes saberes, conhecimentos, competências, habilidades, atitudes que estão integrados na prática pedagógica”.

Outros saberes defendidos por Tardif com o mesmo grau de importância que os demais, mas nem sempre valorizados pelos programas de formação, são os *saberes experienciais*, aqueles adquiridos nas interações com o outro, com o ambiente, com os pares, com as crianças, aqueles aprendidos na dinâmica cotidiana de uma instituição de educação.

Sobre os saberes experienciais Tardif (2014) diz que,

os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma

de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (pp. 38-39)

O cotidiano desta profissão é, de fato, um provedor de muitas aprendizagens e saberes que ultrapassam os disciplinares, os curriculares e os formacionais. Os saberes promovidos pela experiência profissional são molas propulsoras dos fazeres dos professores junto aos estudantes. Por isso, um curso de formação inicial e/ou continuada, que visa a prática pedagógica como centralidade, integra em seu currículo a diversidade dos saberes docentes, pois são estes conhecimentos que possibilitam a reinvenção exigida pela dinâmica complexa que é o ensinar e o aprender.

Explanamos isso para afirmar a importância de os programas de formação inicial e contínua promoverem um currículo com princípios voltados para a inovação das práticas, pois observa-se que as dúvidas mais frequentes dos professores durante as formações contínuas, são sobre o “como fazer”. Uma das indagações mais comuns é o como desenvolver experiências educativas que sejam significativas para as crianças.

Das pesquisas realizadas junto aos documentos oficiais, sobre o perfil dos professores, somente no Volume I dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Ministério da Educação e Desporto, 1998b, p. 41), encontramos algumas descrições referentes às competências dos professores da Educação Infantil:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar os conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. [...] que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, [...] que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis.

Apesar do tempo da sua publicação, tais competências continuam atuais no que concerne à atuação docente. Trabalhar na Educação Infantil não é tarefa fácil, como dito por muitos, “as especificidades da faixa etária de 0 a 5 anos requerem circunstâncias particulares do trabalho docente, o que implica uma formação profissional alinhada às funções sociais e educacionais das instituições de educação infantil” (Pinazza, 2010, p. 01).

Além disso, todas as atitudes dos professores junto às crianças, constituem-se como ações de

ensino devido à forte referência que representa para elas. As aprendizagens são promovidas muito mais pelas vivências e experiências do que pelas palavras. Portanto, é importante que os departamentos de Educação da esfera global e local considerem os aspectos determinantes que fazem deste segmento um tempo e um espaço favorecedor de múltiplas aprendizagens, próprias da faixa etária, que precisam de práticas educativas adequadas para o desenvolvimento integral da criança atendida.

Como determinantes desta especificidade, destacam-se: as características da criança pequena, que exige do adulto o reconhecimento da sua vulnerabilidade e o respeito das suas competências; a diversidade das tarefas, que vão desde os cuidados com a higiene, alimentação e bem-estar da criança, passando a práticas que permitam experiências de diferentes naturezas e aquisições múltiplas e as características das intenções educativas postas aos profissionais, que se definem pelo alargamento das interações com outros contextos de vida da criança (pais, familiares e comunidade), da comunidade envolvente e com autoridades locais, com outros profissionais de outras áreas (Oliveira-Formosinho, 2002, citado por Pinazza, 2010, p. 02).

1.5.2. Perfil profissional dos professores: as especificidades da Educação Infantil na formação inicial e contínua

Quando falamos de perfil profissional, remetemo-nos ao papel dos professores junto aos estudantes, nas habilidades e nas competências que esses profissionais devem obter para ensinar crianças pequenas, em se tratando da Educação Infantil. No entanto, a maioria dos professores chegam às instituições de ensino sem um conhecimento mínimo sobre o currículo em vigor, causando uma insegurança profissional no começo da profissão docente, como também uma morosidade no processo de reconstrução de saberes necessários para a inovação e qualificação das práticas educacionais.

Neste ensejo, exibimos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial, através da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 dezembro de 2019, que institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de professores da Educação Básica (BNC – Formação). Este documento define as competências gerais e específicas do licenciado ao concluir a formação inicial. Sobre as competências gerais e específicas, os Art. 3.º e 4.º, p. 02, dispõem:

Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. [...] As competências

específicas se referem às três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - Conhecimento profissional; II - Prática profissional; e III - Engajamento profissional. (Ministério da Educação, 2019)

Neste estudo, não temos a intenção de adentrar nos pormenores referentes às competências citadas, mas sim fazer uma analogia sobre os documentos que regulamentam e orientam a formação de professores da Educação Básica no território brasileiro. Deste modo, expomos a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que institui a Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). Assim como na Resolução destinada à formação inicial, as competências da formação continuada dividem-se em gerais e específicas, com as mesmas dimensões citadas acima. As Diretrizes, na dimensão prática profissional – área pedagógica – definem como competências docente:

2a.1. Planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos:

2a.1.1. Criar sequências didáticas coerentes com os objetivos de aprendizagem definidos pela(s) normativa(s) curricular(es) vigente(s);

2a.1.2. Elaborar planejamentos de aula coerentes, que conectem objetivos de aprendizagem claros e precisos, com as atividades avaliativas e com as experiências que serão selecionadas, para que os alunos atinjam a compreensão desejada;

2a.1.3. Estabelecer objetivos de aprendizagem desafiadores;

2a.1.4. Considerar os diferentes domínios cognitivos e as dimensões do conhecimento quando da definição dos objetivos pedagógicos, elaborando-os para que sejam observáveis e mensuráveis; e

2a.1.5. Planejar o ensino com base no currículo, nos conhecimentos prévios e nas experiências dos alunos, certificando-se de que o conteúdo das aulas seja compreensível para todos os alunos.

Tais competências abrangem o fazer docente de todos os professores da Educação Básica, mas, como podemos perceber, os saberes específicos à docência na Educação Infantil continuam sendo ignorados pelas autoridades e órgãos competentes que determinam e instituem as competências necessárias para os professores que passam pela formação continuada, no caso da Resolução citada acima.

O perfil polivalente citado no RCNEI de 1998, já evidenciava a multiplicidade das funções destes professores diante do currículo atual: saber acolher, alimentar, conversar, brincar, cantar, dançar, contar histórias, encenar, escutar, transformar as curiosidades das crianças em conteúdos de aprendizagens, elaborar experiências educativas, arrumar ambientes de aprendizagens, escolher materiais, enfim, entrecruzar-se na indissociabilidade entre o educar e o cuidar, isso sem falar dos saberes curriculares, disciplinares (Tardif, 2014), necessários à prática pedagógica.

Deste modo, as formações voltadas para esse público devem ter um referencial que seja flexível e que incorpore a polivalência docente, “um modelo integrado e flexível de formação de professores sustenta-se na construção conjunta e articulada de contextos formativos coerentes, que permitam aos formandos atribuir um significado pessoal e profissional às diferentes experiências que integram o currículo de formação” (Alonso & Silva, 2005, p 43). Pois, como afirma Tardif (2014), os saberes docentes não são somente os científicos, transmitidos pelas universidades e centros de formação, eles perpassam os modelos pré-definidos e de interesse de pesquisadores/formadores. Os saberes docentes são constituídos por uma teia que envolve a complexidade social transformada em conhecimentos que devem ser ensinados às crianças a partir de modelos que respeitem seus direitos enquanto cidadãos e, sobretudo, enquanto crianças.

Assim, a promoção de um modelo de formação que integra os saberes docentes,

requer processos circulares e mutualmente enriquecedores entre teoria e a prática, entre o conhecimento acadêmico, a ideologia/crença e o conhecimento experiencial, numa confluência de processos de estudo, acção e reflexão, através dos quais os professores em formação desenvolvem o seu raciocínio pedagógico.

(Shulman, 1987, citado por Alonso & Silva, 2005, p. 55)

Nesta perspectiva, os professores podem aprender a desenvolver o senso crítico, consciente e menos ingênuo sobre a sua atuação e as circunstâncias que as envolvem. Isto demonstra quanto o trabalho docente “exige compromissos políticos e sociais plenos; colocar os professores no centro de suas formações é, certamente, um passo importante para a sua autonomia intelectual e moral” (Souza, 2020, p. 81). Assim, as práticas tendem a ser mais significativas, e os professores críticos reflexivos quanto às imposições curriculares realizadas pela camada dominante.

Para Felício e Silva (2017), a construção de um currículo formativo, que tenha como eixo norteador a perspectiva da integração curricular, pressupõe escolhas curriculares e realização de experiências que possibilitem a mobilização dos diversos tipos de conhecimentos do formando, com a

finalidade de que este se veja e reflita sobre a sua própria prática e sobre o contexto educacional do qual faz parte.

Em suma, a formação, seja inicial, seja contínua, é um dos caminhos mais relevantes para a mudança e inovação das práticas pedagógicas. Para isso, é importante que o protótipo formativo escolhido pela instituição formadora favoreça a reflexão crítica; as metodologias utilizadas provoquem inquietações, questionamentos, curiosidade e instiguem o espírito investigativo, característica natural da profissão; estimulem a autonomia formativa e a emancipação profissional; a profissão docente e seus saberes precisam de ser o centro do processo formativo; ter como ponto de partida as experiências dos professores, assim como orienta os documentos curriculares destinados à educação das crianças na creche e na pré-escola.

1.6. A reorganização do currículo da Educação Infantil

Refletir sobre a reorganização do currículo da primeira etapa da Educação Básica supõe transitar pelos caminhos que nos levam aos contextos que influenciaram e influenciam o currículo atual. Isso porque, o percurso da educação é composto por uma rede de acontecimentos que envolve interesses, conflitos, crenças, escolhas e mudanças que ressoam diuturnamente nas redes de ensino.

Por isso, nesta seção, enveredamos pelos conceitos de pedagogia transmissiva e participativa; os fundamentos da “experiência educativa”; as inspirações do currículo de Reggio Emilia para a reconstrução do currículo brasileiro até chegar no nosso currículo organizado em “campos de experiências”.

1.6.1. Pedagogia transmissiva e participativa em Oliveira-Formosinho

Considerando a polissemia do conceito de pedagogia, escolhemos alguns autores a fim de apresentar a nossa visão sobre o tema.

Assim, na visão de Cardona (2008, p. 15), a pedagogia pode ser “definida como a disciplina que tem por objecto o estudo da educação, conjugando fundamentos e práticas, e a sua reflexão sobre a acção educativa. Mas dada a sua complexidade e forte componente doutrinária que lhe é inerente continua a ser uma definição difícil”.

Para Libâneo (2001, p. 7), a pedagogia “tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas

relacionados aos fins e meios da educação”.

Já na opinião de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 188) “a pedagogia é um espaço «ambíguo», não de um-entredois – a teoria e a prática – como alguns disseram, mas de um-entretês – as ações, as teorias e as crenças –, em uma triangulação interativa e constantemente renovada”.

A pedagogia constitui-se do ensino, da aprendizagem e do ato de condução do saber das crianças, jovens e adultos. No caso da Educação Infantil, acompanhar a criança no seu processo formativo, implica conhecer, se apropriar, refletir sobre o que deve ser ensinado, como ensinar e como ela aprende, sem desconsiderar as especificidades da infância, o contexto ao qual está inserida e as mudanças envolvidas. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013),

[d]iferentemente de outros saberes, que se identificam pela definição de domínios de fronteiras bem definidas, os saberes pedagógicos, criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração (p. 07).

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) existem duas maneiras de se fazer pedagogia: de forma transmissiva e de forma participativa. Na pedagogia transmissiva os “saberes são considerados essenciais e imutáveis, o professor é visto como mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido (...). Os objetivos cifram-se, assim, em escolarizar, compensar, acelerar” (2013, pp. 189-190).

Este modelo pedagógico centraliza-se na aprendizagem mecanicista, com exercícios de treinamentos de conteúdos selecionados pertencentes à etapa posterior. Os professores, mesmo que ingenuamente, se enxergam como os detentores do saber, como um transmissor do conhecimento, olha a criança como receptora, um ouvinte passivo que não pode questionar, pois acredita-se que ela ainda não tem saber suficiente para fazê-lo. As escolas, que têm como princípio este paradigma, apresentam a sua proposta pedagógica baseada na memorização de conteúdos dos “livros didáticos”, nos exercícios repetitivos em cadernos, nos materiais condicionantes à apreensão da matéria ensinada. Em síntese, “escute, leia, decore e repita, esta é a ênfase das escolas que teriam como tendência à fragmentação do conhecimento” (Santos & Oliveira, 2015, p. 255).

Nesta lógica, compreende-se que a pedagogia transmissiva tem a sua raiz conceptual no paradigma conservador, caracterizado por uma “prática pedagógica que se baseia na reprodução do conhecimento, fragmentação, memorização e cópia” (Behrens, 1999, citado por Santos & Oliveira, 2015, p. 255). Proposta incabível para o período atual, onde pesquisadores, professores conscientes do seu papel, e comprometidos com a primeira infância, buscam uma educação com alicerces em pedagogias

que valorizem a criança enquanto ser integral, as suas diversas linguagens e respeitem o seu modo de ser, de ver e estar no mundo.

Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), expõem outra possibilidade de fazer pedagogia: a pedagogia participativa, cujos objetivos “são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (2013, p. 190). Nesta proposta, os autores inspiram-se nas ideias de John Dewey e de Paulo Freire. Segundo eles,

pedagogos que criaram alternativas relevantes e influentes à pedagogia transmissiva [...] e apresentam alternativas participativas e holísticas cada vez mais importantes nas escolas de hoje. [...] As suas pedagogias nos permitem compreender outras possibilidades, desenvolver a vontade de empreender mudança e de criar redes de práxis participativa que sejam respeitadoras dos atores-chave do desenvolvimento pedagógico: as crianças, os educadores e as famílias. (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2014, pp. 10-11)

Desta forma, quando falamos em uma Educação Infantil sob a perspectiva de uma educação que busca estratégias que valorizam as experiências trazidas pelas crianças e criam momentos propícios à curiosidade, à descoberta, às interações, às brincadeiras, à participação e ao protagonismo infantil, propiciando o contato com experiências qualificadas, estamos rompendo com paradigmas sócio-históricos impregnados na sociedade brasileira e criando um ambiente escolar num espaço de transformação da sociedade, como aponta Freire.

Nesta mesma óptica, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2014) apresentam o pensamento de Dewey sobre as escolas. Para ele “as escolas não são apenas lugares para adquirir conhecimento de conteúdos, mas também lugares para aprender a viver. As escolas não são preparação para a vida: elas são a vida em si” (2014, p. 12). Assim, a experiência torna-se a mola mestra do fazer pedagógico, pois pode garantir os direitos de aprendizagens estabelecidos na BNCC: brincar, explorar, expressar, conviver, conhecer-se e participar, além de permitir que a observação das potencialidades das crianças seja mais consistente e fidedigna ao tempo presente. Permite também observar as capacidades e habilidades possíveis de serem realizadas pela criança no momento, para posteriores intervenções provocadoras de mudanças de zonas de desenvolvimento e aprendizagens. “O propósito da educação não deve girar em torno da aquisição de um conjunto de competências predeterminadas, mas sim na realização do potencial completo de cada um, e na habilidade de usar essas competências para um bem maior” (Dewey, citado em Formosinho & Oliveira-Formosinho 2014, p. 12).

Segundo Neira (2013), os princípios da pedagogia da participação são desvinculados de qualquer técnica referente à forma de ensinar e com a antecipação do que poderia ser aprendido. Isso não significa que o programa de ensino não seja importante; sim, ele é, porque serve de referência para acompanhar as aprendizagens das crianças, planificar e organizar as experiências.

Essas características citadas nos levam a concluir que nesta proposta o centro do currículo é a criança e suas competências. O professor tem o papel de organizar os ambientes e ficar a observar as interatividades, entendê-las e responder às crianças (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013). Frente a isso, Freire (2018, p. 121) chama a atenção para a importância de que o “educando vá assumindo o papel de sujeito da produção da sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor”. Do ponto de vista da educação para a infância, a pedagogia da participação é um terreno profícuo para a construção da autonomia, da criticidade e da emancipação do sujeito.

1.6.2. Experiências educativas – uma perspectiva inspirada em John Dewey

Nesta subseção apresentamos alguns conceitos de “experiência”, tomados de empréstimo, principalmente das ideias de John Dewey, de Jorge Larrosa Bondía e de Walter Benjamin, a fim de elucidar esta terminologia utilizada na organização curricular definida na BNCC da Educação Infantil brasileira, homologada em 2017.

Para início de reflexão, apresentamos a definição de experiência amparada em Bondía (2002), onde refere 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”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. (p. 21)

Nessa perspectiva, experiência tem um significado muito singular, subjetivo e interno, pois é um processo único vivido por cada pessoa em particular e surge a partir das relações entre pessoas, e entre elas e o meio, podendo incidir de diversas formas na maneira como a pessoa vê e atua sobre o mundo. A experiência está no âmago da vida humana, no campo empírico, agregando um valor sensível e de sucessivas aprendizagens.

O sentido da palavra experiência empregada neste texto se aproxima das ideias postuladas por

John Dewey (1859-1952). Para este filósofo e pedagogo norte-americano, “o termo experiência pode ser assim interpretado com referência tanto à atitude empírica, quanto à atitude experimental da mente. A experiência não é algo rígido e fechado, é vital e, portanto, crescente” (Dewey, 1961, citado por Zuccoli, 2015, p. 211). Nesse sentido, a educação por experiência valoriza os saberes, os conhecimentos, os interesses, as capacidades, as aptidões, as histórias das crianças e de seus contextos socioculturais. A escola se transforma em um ambiente de troca ativa, em espaços de interação, troca de saberes, construção de aprendizagens individuais e coletivas. “A aprendizagem é activa: envolve alcançar a mente, envolve a assimilação orgânica a partir do interior. Literalmente, devemos nos colocar ao lado da criança e partir dela. É ela e não o assunto-matéria quem determina quer a qualidade quer a quantidade da aprendizagem” (Dewey, 2002, p. 161).

Dewey expõe dois aspectos presentes na experiência educacional: “imediate e o mediato”, o imediato consiste no efeito agradável ou desagradável que a experiência pode causar no aprendiz. Já o aspecto mediato está relacionado com a influência de experiências atuais sobre experiências posteriores, reverberando no princípio da continuidade presente na dimensão experiencial do sujeito (Dewey, 1979). Contudo, “não basta continuar as experiências, é preciso especificar a direção da experiência” (p. 32). Para que o sentido de continuidade seja concretizado a experiência precisa de mapas, que apontem a direção de futuras experiências, e esses são compostos por condições internas: os desejos, os anseios, os sonhos; e pelas condições objetivas: currículo, programa e planejamento que norteiem as experiências educativas. Então, cabe às escolas, em conjunto com os professores, a função de criar estratégias para que as aprendizagens predeterminadas pelos departamentos nacionais de educação sejam efetivamente significativas para as crianças criarem e ressignificarem suas próprias experiências.

Outro princípio mencionado por Dewey na experiência educacional é a interação. Este torna-se num “segundo princípio fundamental para interpretar uma experiência em sua função e sua força educativa” (1979, p. 34). Nesta visão, a interação é o ponto da situação entre as condições internas e as objetivas no aprendiz. Dessa forma, a interação serve como moderadora entre as duas condições que neste princípio têm igual valor.

Nós, professores, somos tendenciosos a polarizar as situações, pois temos a tendência de as visualizar sempre em polos distintos, numa lógica muito dicotômica. A concepção de currículo da educação infantil é um exemplo dessa polarização: ou cuida ou educa as crianças; ou brinca ou aprende; ou coloca a linguagem escrita e a matemática como centro das práticas ou a brincadeira. Esses e tantos outros paradoxos estão diuturnamente presentes nas instituições de Educação Infantil. Dewey também explica que “experiência somente é verdadeiramente experiência, quando as condições objetivas se

acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência” (1979, p. 33). Deste modo, para a experiência ser concretizada é preciso que haja um elo entre o objeto (atividades, brincadeiras, faz de conta, jogos, etc.) e as experiências de cada pessoa.

Neste sentido, conhecer as experiências culturais da criança, chamadas também de “conhecimentos prévios”, é essencial para a elaboração de um bom planejamento, bem como, para o desenvolvimento de quaisquer experiências educativas qualificadas. Assim, a criança pode entender que na escola as suas experiências são valorizadas. Ela pode se expressar e narrar as suas experiências porque serão escutadas e transformadas em temas norteadores da sala, transmitindo confiança e segurança para a criança ser, enaltecendo o sentimento de pertencimento e fortalecendo a sua participação na sala, na escola, na família e na comunidade.

Logo, a Educação Infantil, enquanto etapa responsável pela formação de sujeitos em tenra idade, por ter um currículo estruturado em campos de experiências, precisa de promover estímulos que favoreçam a concretização deste “universo experiencial, associado ao processo educativo” (Ponte & Quaresma, 2012, citado em Morgado et.al., 2018, p. 77). Estímulos esses capazes de afetar o bem-estar, aguçar os sentidos e tomar as experiências das crianças como ponto de partida para desenvolvimento das competências motoras, cognitivas e emocionais, respeitando o seu tempo enquanto infância e o seu tempo enquanto ritmo.

Com efeito, estamos imersos numa sociedade da informação, na qual a escola se inclui e a quantidade de informações sobressai à qualidade. Na educação existe uma ideia incutida de que, quanto mais conteúdos programáticos forem “passados” mais aprendizagens ocorrem. Essa ideia sobrepõe-se à potencialidade da experiência em detrimento das condições objetivas, citadas por Dewey (1979). Bondía, parafraseando Walter Benjamim, chama atenção sobre o excesso de informações, em contraponto da escassez de experiências. “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (Bondía, 2002, p. 21). Barbieri corrobora com as ideias de Benjamim, referindo que “quando nos tornamos mais informados, não significa que tivemos uma experiência em nossas vidas. Estar informado é relevante, mas não é tudo. É apenas uma camada para chegarmos ao conhecimento” (Barbieri, 2012, p. 33).

Kramer (2000) nos chama a atenção sobre o valor da narrativa de experiências para a existência humana, a partir das ideias postuladas por Benjamim (1987).

Já no início do século XX, Benjamin criticava a modernidade e o risco de se perder a capacidade de

narrar, porque a experiência se empobrece e se torna vivência: na vivência, reagimos aos choques do cotidiano e a ação se esgota no momento de sua realização, por isso é finita; na experiência, o que é vivido é pensado, narrado, a ação é contada a outro, partilhada, se tornando infinita. (Kramer, 2000, p. 10)

Por este ângulo, pode-se afirmar que a experiência não resulta unicamente da informação. Essa, por si só, não tem valor significativo, pois precisa de entrelaçamento com os saberes culturais trazidos pelas crianças e com as experiências promovidas nos contextos das creches e pré-escolas. Por isso, cabe à escola o papel de formar cidadãos, aprofundar seus conhecimentos, potencializá-los, ampliá-los, gerenciar as aprendizagens, para que sejam significativas e capazes de proporcionarem o desenvolvimento integral.

Na visão de Rogers (2001), aprendizagem significativa é mais do que uma aglomeração de conteúdos, é uma aprendizagem permanente que adentra as camadas existenciais da pessoa, promove modificações nas atitudes e no comportamento.

Se eu tivesse que reduzir toda a Psicologia Educacional a um único princípio diria isto: o factor singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos. (Ausubel, citado por Roldão, 2000, p. 24)

Esse modelo de aprendizagem exige mudança de postura e rompimento de velhos padrões pedagógicos pautados em decisões centradas na perspectiva somente do professor, ou a partir da visão de “adulto em miniatura” que se tem da criança. Assim, essas transformações pedagógicas podem culminar numa postura de professor investigador de experiências, por meio da observação atenta das ações e da escuta sensível das crianças.

Para concluirmos, tomemos como exemplo esse trecho do texto “Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a Barbárie”, apresentado por Kramer para refletirmos sobre o significado genuíno da experiência:

Levar algo de um livro, de uma pintura ou de um filme para além do seu tempo, para além do momento em que se lê, aprecia ou vê – aqui reside a dimensão de experiência. Trata-se de uma prática que produz uma reflexão sentida. (2000, p. 10)

Este exemplo nos permite refletir sobre o papel dos professores da Educação Infantil frente a este novo contexto curricular. Promover uma reflexão sentida é, no mínimo, desafiador para os professores formados numa perspectiva de educação transmissiva. Fomentar intencionalidade educativa a partir da realização de experiências não é simples e, tão pouco, fácil, pois precisa de conhecimentos e reflexões sobre o que são essas experiências, de se apropriar dos seus significados, de saber para que servem e qual a importância delas para a aprendizagem das crianças. Assim, faz-se necessário aprender como promover experiências, como os ‘campos’ se apresentam nelas e como as crianças aprendem através delas.

1.6.3. Os campos de experiências: uma perspectiva curricular italiana

Para iniciar este tópico, esboçamos alguns princípios inerentes à experiência regiana (Reggio Emília, comuna italiana da região da Emilia-Romanha), inspiradora do atual currículo da Educação Infantil brasileira por meio da disposição dos “campos de experiências” como arranjo curricular.

A teoria que embasa a BNCC da Educação Infantil inspirou-se nas escolas de primeira infância de Reggio Emília, no norte da Itália, reconhecidas internacionalmente por suas inovações na educação para crianças pequenas que, assim como o currículo da Educação Infantil brasileira, passou por várias mudanças em decorrência dos acontecimentos sócio históricos ocorridos naquele contexto.

A experiência de Reggio tem lastro nos fundamentos da pedagogia de Loris Malaguzzi (1920-1994), primeiro diretor pedagógico das escolas municipais de Reggio (Rinaldi, 2021), criador da abordagem regiana. Zucconi, uma das autoras do livro “Campos de Experiência nas Escolas da Infância”, interpreta os campos de experiência regianos “como mundos cotidianos de experiência da criança” (2015, p. 209) com organização de ambientes específicos que possibilitam atividades investigativas e descobertas pelas crianças. Trata-se em colocar a criança no centro do processo de aprendizagem, em evidenciar a potência interna que é da própria essência humana, estimular a curiosidade, possibilitar experiências e descobertas significativas que constantemente se revelam durante o ato de “fazer e agir da criança” (Fochi, 2015, p. 221).

A apresentação da educação para infância de Reggio Emilia como uma proposta pedagógica inovadora e inspiradora para a (re)construção de currículos em vários lugares do mundo tem sido recorrente em formações, palestras, seminários, nos últimos tempos no Brasil. Contudo, devemos colocar à disposição uma informação pertinente sobre a experiência de Reggio Emilia, explicitada por Rinaldi (2021, p. 53), referindo que “Reggio não é um modelo, um programa, uma «boa prática» ou um marco de referência [...]. As escolas municipais e seu trabalho apresentam um contexto particular, uma

história particular, escolhas políticas e éticas particulares”. No entanto, o currículo nacional da Educação Infantil vigente no Brasil, buscou, nesta referência, o conceito de “campos de experiências” como elemento organizador das propostas pedagógicas pautadas na Base Nacional Curricular Comum, de 2017.

Sobre os campos de experiências, as indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução italianas, de 2012, definem que “cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras” (Finco, Barbosa & Farias, 2015, pp. 54-55).

Os campos de experiências regianos são compostos por: “Eu e o outro”; “O corpo e o movimento”; “Imagens, sons, cores”; “Os discursos e as palavras”; “O conhecimento do mundo”, o que evidencia a similaridade existente entre os dois currículos, pelo menos no que se refere à estrutura e à organização. Além disso, este constructo de currículo considera a criança, o educador e a família como protagonistas interdependentes do projeto educativo (Rinaldi, 2021) e elenca a pessoa como centralidade do currículo, como destacam Finco, Barbosa e Farias (2015).

A criança é colocada no centro da ação educativa em todos seus aspectos: cognitivos, afetivos, relacionais, corpóreos, estéticos, étnicos, espirituais e religiosos. Nesta perspectiva, os docentes devem pensar e realizar seus projetos educativos e didáticos não para indivíduos abstratos, mas para pessoas que vivem aqui e agora, que levantam precisas questões existenciais, que vão à pesquisa de horizontes de significado. (p. 23)

A pedagogia da escuta é outro aspecto importante presente no currículo das escolas de Reggio Emilia. Segundo Reggio Children (2014) a definição do termo escuta está ligada à sensibilidade, àquilo que nos conecta ao outro e exige a utilização de todos os sentidos, sendo gerada pela curiosidade, um desejo, um interesse ou uma emoção.

No sentido metafórico, as crianças são as maiores ouvintes da realidade que as cerca. Elas possuem o tempo de escutar, que não é apenas o tempo para escutar, mas o tempo rarefeito, curioso, suspenso, generoso – um tempo cheio de espera e expectativa. (Rinaldi, 2021, p. 126)

Neste sentido, organizar um currículo por campos de experiências não é apenas uma maneira

de disposição dos conteúdos em um programa de ensino para crianças pequenas, pois envolve, sobretudo, a escolha de conceitos correlacionados com a concepção de criança, de educação e, principalmente, sobre o tipo sociedade que se pretende construir. Dessa forma, para desenvolver uma proposta pedagógica na perspectiva dos campos de experiências, exige-se dos professores conhecer e fazer uma reflexão crítica sobre o paradigma curricular predominante na Educação Infantil brasileira.

1.6.4. Campos de experiências no currículo da Educação Infantil brasileira

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, em dezembro de 2017, a organização do currículo da Educação Infantil brasileira passou a ser por “campos de experiências”, rompendo com a organização por “áreas de conhecimentos”, até então vigentes nas práticas pedagógicas.

A legislação brasileira, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, de 2009, denomina currículo 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, científico e tecnológico” (Ministério da Educação, 2010, p. 12). A Base Nacional Comum Curricular, de 2017, ratifica esta concepção ao definir os campos de experiências como,

um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural [...], assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. (Ministério da Educação, 2017, p. 38)

Os campos de experiências são compostos por:

O eu, o outro e o nós – as experiências envolvendo este campo [...] podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos;

Corpo, gestos e movimentos – [...] por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, as crianças se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. [...];

Traços, sons, cores e formas – as crianças se [...] expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços,

gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos [...];

Escuta, fala, pensamento e imaginação – [...] experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social [...];

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – [...] experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações [...] sobre o mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (Ministério da Educação, 2017, pp. 40-43)

Desenvolver um currículo pautado em experiências demanda considerar as crianças como produtoras de culturas, de conhecimentos, da sua própria identidade e da sua autonomia. Por isso, as atividades cotidianas precisam ser planejadas com base na organização do tempo e dos ambientes colocados à disposição das crianças com materiais que estimulem as brincadeiras, as expressões, as diversas linguagens, a criatividade, a imaginação, bem como permitam resoluções de problemas, o raciocínio lógico, a interação entre o mundo interno e externo.

Para Bondioli e Mantovani (1998) a “produção de conhecimento pelas crianças está diretamente envolvida com a manipulação e exploração dos objetos, em admirar e se perguntar sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar sobre aquilo que emerge de suas experiências no mundo” (citados por Fochi, 2015, p. 221). Sobre as práticas pedagógicas embasadas nas experiências, as mesmas autoras, citadas por Fochi, apontam três princípios que consideram importantes e coerentes com as necessidades do fazer didático para crianças de 0 a 5 anos de idade: a ludicidade, a significatividade e a continuidade de experiências.

A ludicidade é uma forma peculiar da criança dar sentido às coisas, criar hipóteses, descobrir e criar conceitos provisórios. Com a ludicidade é possível incentivar, favorecer exercício criador, produzir a sensação de prazer ou desprazer, porque aguça a vontade da criança experimentar, reforçando a sua capacidade de escolha. Isso tudo se favorecido em um clima de liberdade, que possibilite a cultura da

infância (Mantovani & Bondioli, 1998, citadas por Fochi, 215). Nesta perspectiva, a ludicidade é a ponte que liga a imaginação à concretude das coisas. É através dela que o pensamento e a linguagem se interligam, se formam e se desenvolvem. Este princípio está presente na própria essência da criança, através das linguagens, especialmente da brincadeira. Ele representa a concretude das atividades e, talvez por isso, dentre os três princípios citados, a ludicidade é o mais presente nos discursos e também nas práticas das instituições de Educação Infantil.

O segundo princípio que as autoras consideram importante para a “didática do fazer” (Fochi, 2015) é o de continuidade, apresentado por Dewey. Para definir esse princípio, trazemos as ideias de Meire Festa (2019)⁵ sobre a gestão do tempo nas escolas que atendem a infância. Segundo ela, tempo para a criança é o momento, é a ação, é o ato, um tempo que é diferente do cronológico. A ideia de passado e futuro ainda não está estabelecida dentro dela. Queremos imprimir a ideia de tempo do adulto na criança, mas o tempo para ela não existe, tudo para ela acontece no aqui e no agora. Sobre a ideia de tempo, Elias (1998), citado por Sanches (2019), destaca:

O individuo não tem capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Esse, tal como a instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce [...] ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o “tempo” como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. (p. 13)

O tempo cronológico (externo) é diferente do tempo da experiência (interno). O tempo cronológico é socialmente medido, cronometrado, controlado, limitado, é rígido e imutável. Já o tempo da experiência é subjetivo, individual, comporta as emoções, tem relação de como se percebe o tempo, varia de uma pessoa para outra, não pode ser medido porque representa o tempo presente, o momento vivido.

Neste sentido, para que a experiência siga o princípio da continuidade, o professor precisa organizar as atividades cotidianas, respeitando esse tempo da experiência, no sentido de compreender que cada criança tem um tempo diferente para realizar as experiências, e esse é quando estão imersas na ação seja ela qual for. Ali está presente um tempo precioso que envolve investigação, descobertas, busca por significados, exercício de construção, de desconstrução e reconstrução de aprendizagens. O princípio da continuidade é compreendido aqui como uma roda em constante movimento, numa

⁵ Meire Festa, no Minicurso intitulado “Os adultos e a gestão do tempo nas instituições que atendem a infância: a rotina, o controle e a agência das crianças”. “V Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil / II Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação: Infâncias, cidade e democracia”, realizado na Faculdade de Educação Universidade de São Paulo - USP (dezembro de 2019). Caderno de programação disponível em <https://doity.com.br/clabie2019>. Acesso em: 28.09.2022.

dinâmica que inicia e finda na própria criança. Dessa forma, para que uma prática englobe tal princípio, precisa levar em consideração o tempo da criança e as suas experiências anteriores para, então, promover outras experiências que sirvam de pilar para as futuras (Dewey, 1979). Outra característica deste princípio é permitir que as experiências sejam contínuas e sem interrupções constantes, com materiais de qualidade, suficientes, organizadas em espaços possibilitadores da liberdade de escolha, autonomia, participação e protagonismos infantis (Montovani & Bondioli, 1998, citadas por Fochi, 2015).

A significatividade aqui está entendida como a concretização dos direitos de aprendizagem na sala de aula, pois as experiências só têm significado para a criança se a sua identidade individual e cultural também integrar o centro do processo educativo. Compreender o conceito de significatividade implica saber o que a criança precisa aprender e como aprende, requer escutá-la em sua inteireza, ler o dito e não dito, perceber o que realmente lhe traz prazer, alegria, magia, encantamento e aprendizagem. Para Fochi (2015) a significatividade envolve: a autoria, a eleição e a provisoriedade. A autoria está ligada ao fato da experiência ser uma construção singular e a valorização do que já se sabe. A eleição refere-se ao estado de escolha diante de incertezas provocadas pelo conhecimento provisório. Todo o conhecimento é validado até que outro chegue e o torne sem valor, ou lhe atribua outro valor. Essa síntese define a flexibilidade do significado de provisoriedade presente no princípio da significatividade. Esse pensamento comunga com as ideias de Ausubel sobre a aprendizagem significativa, exposta em outro momento deste texto.

Para Bondioli e Mantovani (1998),

a produção de conhecimento pelas crianças está diretamente envolvida com a manipulação e exploração dos objetos, em admirar e se perguntar sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar sobre aquilo que emerge de suas experiências no mundo. (citadas por Fochi, 2015, p. 221)

Dessa forma, os professores precisam de organizar as atividades com intencionalidade educativa, envolvendo investigação, descobertas, busca por significados, exercício de construção, de desconstrução e reconstrução de aprendizagens e principalmente a integração entre os campos de experiências.

1.6.5. “Campos de experiências”: evidências presentes nas pesquisas

A ideia de currículo por campos de experiências, estabelecida na BNCC (Ministério da Educação, 2017), vem ganhando corpo nos discursos dos governos, das equipes vinculadas às secretarias de educação, dos pesquisadores e dos formadores militantes da infância, em decorrência da defesa de

propostas que priorizem os princípios definidos na DCNEI, de 2009 (Ministério da Educação, 2009). Com o intuito de saber o que as pesquisas nessa área revelam, antes mesmo de irmos em busca das respostas às nossas inquietações, pesquisamos e analisamos teses, dissertações e artigos que apontam caminhos para a construção desta investigação.

A pesquisa de mestrado de Giuriatti (2018) sobre “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI”, evidencia “os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena como possibilidade de aprender a partir da experiência” (2018, p. 186). Isso significa que o trabalho com os campos de experiências precisa de promover a convivência, a brincadeira, a participação, a exploração, a expressão e o conhecimento de si mesma e do outro.

Nesta perspectiva, os direitos de aprendizagem apresentam-se como garantia das crianças serem cidadãs providas de direitos assim como os adultos, perpassando o sentido de aprender como construção de habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. Aprender no sentido mais amplo, significativo e integral; aprender através de experiências que respeitam a plenitude da criança enquanto ser humano em começo de formação, digna de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – competências essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem integral da criança de 0 a 5 anos de idade, elencadas na BNCC (Ministério da Educação, 2017).

A investigação de Santos (2018) sobre “Currículo da Educação Infantil – considerações a partir das experiências das crianças”, elencou as vivências das crianças como aglutinadoras possíveis de serem ampliadas e transformadas em aprendizagens significativas que agregam tanto as crianças como os professores. Segundo o pesquisador, cabe aos professores a tarefa de reconhecer essas potencialidades, levando em consideração as particularidades do desenvolvimento infantil. Para ele, é necessário que os professores observem, identifiquem e compreendam como as crianças informam suas próprias experiências (Santos, 2018). Esta investigação aponta a importância da integralidade dos campos de experiência para a concretização do novo currículo nos contextos escolares.

“Nossas Vidas Contam Histórias: crianças narradoras” (Campos, 2016) é uma tese que destaca a importância das experiências narradas pelos estudantes, pois contribuem para compreendermos a necessidade práticas pedagógicas ricas e diversificadas que enfatizem a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação da criança, aspectos que se constituem como um dos campos de experiência apresentado na BNCC.

[C]onfirmo que narrativa e experiência se complementam e revigoram na e pela linguagem. O que intensifica a relação entre narrativa e experiência não é apenas o que é vivido e conhecido pelo sujeito,

mas tudo o que realmente faz sentido para ele – as suas experiências. Isso reforça o entendimento de que o sujeito se constitui na e pela palavra. É na e pela palavra, também, que o sujeito pode dar sentido às suas experiências de vida e expressá-las. Eis o que as crianças fizeram, narrativamente. (Campos, 2016, p. 220)

“«Pintou? Agora chega! É a vez do amiguinho!» A educação infantil reivindica a experiência” (Januário, 2018) é uma dissertação de mestrado que elenca a similaridade existente nas pesquisas e nos documentos oficiais da Educação Infantil brasileira, pelo fato de ambos considerarem a criança como sujeito da experiência. A pesquisa evidencia a existência de algumas vertentes da experiência e a sua adjectivação como educativas, sensoriais, sociais, corporais. “As DCNEI expressaram essa consideração no início do documento quando define e informa o que compreende por currículo na Educação Infantil e indica a necessidade da consideração de experiências anteriores das crianças nas proposições pedagógicas” (Januário, 2018, p. 201). Essa pesquisa é de grande valia para a Educação Infantil brasileira, por realçar a polissemia do conceito experiência, especialmente quando aponta as concepções de experiência presentes no currículo atual, confirmada em algumas investigações.

As pesquisas de mestrado de Freitas (2015), “Ciências e experiências em contexto de educação pré-escolar”, e de Sá (2018), intitulada, “Se de um passarinho partir, o que irei descobrir? – Brincar e aprender na Creche”, ambas realizadas na Universidade do Minho, caracterizam-se como projetos de intervenção pedagógica. A primeira evidenciou a diversidade de experiências vivenciadas pelas crianças, possibilitadas pelo projeto didático, permitindo a elas a exploração de vários materiais, a expressão da criatividade, de ideias, como também a capacidade de resolução de problemas. “Este projeto estimulou o desenvolvimento de várias capacidades nas crianças, tais como, a observação e a reflexão. Criaram-se ainda oportunidades para fazer previsões, debater ideias, tirar conclusões e construir conhecimento” (Freitas, 2015, p. 45). A segunda trata-se de uma investigação-ação sobre a prática desenvolvida na sala de aula com o envolvimento das crianças em experiências que lhes propiciam prazer, exploração, interpretação, observação, questionamentos, testando hipóteses, comparando e resolvendo problemas (Sá, 2018). As duas investigações demonstram a relevância de práticas pedagógicas que estimulem as aprendizagens infantis por meio de experiências prazerosas e significativas.

O artigo “Infância, experiência e educação: apontamentos a partir de reflexões sobre a pequena infância” (Rocha & Buss-Simão, 2018), colabora com a revisão de literatura desta investigação por analisar o conceito de experiência nos projetos educativos para a educação da infância brasileira, delimitando os perímetros da experiência educativa na/da infância institucionalizada e menciona alguns

desafios para assentamento da pedagogia da infância, como citados a seguir.

Os principais desafios para a possível consolidação de uma Pedagogia da Infância se colocam justamente na aproximação da Pedagogia das manifestações infantis. A criança em situação e as possibilidades dos processos educativos se pautarem na escuta, na dialogicidade e nas relações, permitindo incluir, nas práticas educativas, as significações produzidas pelas próprias crianças em seus contextos de vida e suas manifestações culturais e expressivas (Rocha & Buss-Simão, 2018).

No artigo “Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?”, de Pasqualini e Martins (2020), examinam criticamente a legislação e documentos atuais da Educação Infantil. Elas se deparam especialmente no que tange aos campos de experiência, com o intuito de apontar caminhos para a formulação de propostas curriculares que, segundo as autoras, perpassa pela seleção de quais os conteúdos da cultura que devem ser garantidos às crianças como esteio de suas experiências, o que é tarefa de primeira ordem na educação infantil. Isso significa dizer que, quando se trata de elaborar e implementar propostas curriculares, não basta levantar a bandeira do lúdico se não se explicitar quais os conteúdos com os quais a criança pode se relacionar de forma lúdica (Pasqualini & Martins, 2020, p. 441).

Em síntese, percebemos, por um lado, que existe um tensionamento em relação ao que se espera que as crianças aprendam nesta etapa, pois as famílias, os professores dos segmentos educativos subsequentes e a própria escola cobram dos educadores a antecipação de conteúdos provenientes do ensino fundamental, a ênfase em atividades que direcionem as aprendizagens principalmente para a apreensão das linguagens oral, escrita e matemática. Por outro lado, o Ministério de Educação, através das DCNEI, define o currículo para a etapa da Educação infantil como o “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” (Ministério da Educação, 2010, p. 12).

Neste sentido, as pesquisas que integram esta revisão de literatura realçam a existência de poucas investigações sobre os “campos de experiências”, o que ratifica a relevância deste estudo para a educação de crianças de 0 a 5 anos de idade, haja vista poder apresentar possibilidades de caminhos para mudanças de práticas pedagógicas e contributos para desenvolvimento de currículos significativos promotores de aprendizagens e desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO



2. Apresentação: caracterização da investigação

Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento (Gil, 2008, p.8).

O autor supracitado nos faz refletir sobre a relevância e o rigor exigido pela comunidade científica no que se refere à investigação educacional, por ser essa uma ciência que tem o ser humano como objeto de estudo, seus comportamentos, valores e costumes socioculturais demasiados complexos de serem explicados. Vale salientar que “até a segunda metade do século XIX, o estudo do homem e da sociedade permaneceu com os teólogos e filósofos, que produziram trabalhos notáveis, que até hoje despertam admiração” (Gil, 2008, pp. 3-4). Esses trabalhos foram um ganho para a humanidade, pois trouxeram valiosas contribuições para o estudo sobre e para o homem. Mas, por outro lado, limitou o acesso da sociedade ao conhecimento e à formulação da visão científica construída, que ficou restrita à perspectiva dessas duas áreas, a filosofia e a teologia.

Com as mudanças ocorridas na tecnologia e na política, houve também a necessidade de se alargar a abrangência desses estudos para a área das ciências sociais, entretanto com utilização de procedimentos objetivistas semelhantes aos das ciências naturais (Gil, 2008). “Mas os fatos sociais dificilmente podem ser tratados como coisas, pois são produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes maneiras” (Gil, 2008, p. 5).

Por essas e outras razões escolhemos a investigação qualitativa, por abranger um conjunto de técnicas que possibilitam recolher dados sobre a realidade e as experiências individuais e de grupo: as percepções dos professores acerca da nova organização curricular nacional e como estão sendo exploradas as práticas no cotidiano escolar. Ou seja, como são as situações inerentes ao objeto de estudo, seguindo os pressupostos do rigor, da ética, da responsabilidade e da seriedade necessária para uma investigação científica.

Assim, para realização do estudo empírico, apontaremos, a seguir, os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho.

2.1. Investigação qualitativa de cariz exploratório

O interesse por este tema de investigação, os “campos de experiência”, surgiu em meados de 2015, a partir das inquietações pessoais advindas das participações em formações, seminários cursos

e discussões promovidas por pesquisadores, estudiosos, equipes técnicas das Secretarias de Educação, representantes do Ministério de Educação e de outras instituições não governamentais interessadas nas discussões sobre a elaboração e a implantação da Base Nacional Comum Curricular, particularmente da Educação Infantil em todos os Municípios do território nacional.

Reconhecendo a importância de aprofundar a temática, aliada à necessidade de estudar, de investigar, de analisar e de compreender situações inerentes ao percurso curricular do segmento em pauta, optamos pela investigação de natureza qualitativa de cariz exploratório, para averiguar as perspectivas dos professores acerca do currículo organizado por “campos de experiências”, na cidade de Camaçari, situada no estado da Bahia, no Brasil.

Fernandes (1991, p.03) diz que, “o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais aprofundada dos problemas, é investigar o que está «por trás» de certos comportamentos, atitudes e convicções”. A escolha por uma investigação de cunho qualitativo se dá pelo fato deste “abordar um mundo «lá de fora» [...] e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais «de dentro» de diversas maneiras diferentes” (Gibbs, 2009, p. 8). Por sua vez, leva-se em consideração também a flexibilidade em permitir ao pesquisador seguir as indicações que vão surgindo (Charmaz, 2009), pois a “familiaridade que mantemos com a educação” ao longo de todo o nosso percurso escolar, o processo educativo, torna-se “demasiado conhecido para ser conhecido” (Rodrigues, 1997, p.125).

A pesquisa qualitativa propicia adentrar nas experiências individuais e grupais, por meio do exame das interações e comunicação, que estejam ocorrendo num determinado tempo e num determinado contexto. Além disso, esse tipo de pesquisa se abstém de traçar previamente hipóteses sobre o objeto, pois os conceitos vão sendo desenvolvidos no decorrer da investigação (Flick, 2009).

Tendo em vista o tempo de publicação da BNCC, documento que normatiza o conceito de “campos de experiências”, optou-se pelo modelo de pesquisa qualitativa exploratória como abordagem metodológica. Tal escolha deu-se, especialmente, pela complexidade que envolve o estudo do currículo, pela limitada existência de pesquisas que abordam o tema, pela possibilidade de utilização de técnicas em que os pesquisadores percebam a visão dos professores sobre a intercessão de suas práticas com as mudanças que afetam os currículos das escolas da infância. Neste ensejo, buscamos em Gil (2008, p.27) a compreensão sobre o significado de pesquisa exploratória.

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e

operacionalizáveis.

Seu diferencial está no fato de permitir a promoção de interpretações e reflexões iniciais acerca das práticas pedagógicas, dos contextos educativos e das implicações do novo currículo implementado na rede de educação para crianças de 0 a 5 anos de idade. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 44). Desta forma, o modelo de investigação qualitativa exploratória permitirá coletar dados e fazer um diagnóstico contextual sobre o tema investigado, os agentes envolvidos e os impactos na aprendizagem das crianças, sem descartar a importância da técnica possibilitada por esse modelo, que permitirá a escuta das vozes dos professores sobre o que implica a sua profissionalidade.

Para Santos (2008, p. 38), “o comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado, com base nas suas características exteriores e objectiváveis, uma vez que o mesmo acto externo pode corresponder a sentidos de acção muito diferentes”. Nesta perspectiva, o tipo de pesquisa escolhida coaduna-se com o objeto investigativo, uma vez que a revisão de literatura revelou a existência de poucas publicações sobre os “campos de experiências”. Gil (2008, p. 27) diz que as pesquisas exploratórias “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Em suma, com o estudo exploratório do objeto em questão pretende-se evidenciar um visão geral e sistematizada sobre o atual currículo da Educação Infantil, especificamente quanto ao contexto local de Camaçari, na Bahia (assim como possa servir de inspiração global, no âmbito do Brasil); como também servir de referência para a efetivação de políticas públicas essenciais e apoiadoras de inovações pedagógicas agregadoras dos novos conceitos definidos pela BNCC; e contribuir com futuros planos de ações das escolas e com os planejamentos realizados pelos professores da Rede de Educação do Município, para que o currículo, organizado em campos de experiências, seja uma realidade empírica nas escolas.

2.2. Problemática e objetivos do estudo

Em face da referenciação realizada sobre o tema em questão, ou seja, da integração do conceito de “campos de experiências” nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, e do esboço do seu enquadramento teórico, com a realização desta investigação, pretende-se averiguar quais as perspectivas dos professores sobre as práticas pedagógicas, com base na organização curricular em “campos de

experiências”.

Para problematizar a temática que acabamos de enunciar, delineamos os seguintes objetivos desta investigação:

- Identificar o/s conhecimento/s dos professores acerca dos campos de experiências;
- Averiguar as contribuições promovidas para as práticas pedagógicas, a partir do currículo pautado por campos de experiências.
- Compreender como os campos de experiências se apresentam no contexto escolar;
- Verificar quais as aprendizagens que os campos de experiências proporcionam às crianças;
- Problematizar os desafios pedagógicos no sentido da ponderação de contributos para a melhoria do exercício profissional e das práticas educativas.

2.3. Contexto e sujeitos da investigação

Esta investigação realiza-se na cidade de Camaçari, localizada na região metropolitana de Salvador, capital do estado da Bahia. Territorialmente, o município é composto pela zona urbana, costa marítima e pela zona rural e apresentando a maior extensão territorial da região metropolitana.

Integra um Polo Industrial, instalado desde 1978, com empresas químicas, petroquímicas e de outros ramos de atividade⁶. Entre 2000 e 2004, Camaçari experimentou um grande crescimento populacional com a ampliação do Polo Petroquímico e a implantação do Polo Automotivo, além da abertura de inúmeras empresas fora desses polos, sem que houvesse um preparo na infraestrutura urbana para essa nova fase de expansão industrial⁷ (Memorial da Educação Infantil, 2013-2016). Este movimento econômico atraiu um grande número de trabalhadores oriundos de outras cidades baianas, como também de outros estados e de fora do país, a maioria com esperança e expectativa de melhoria de vida.

Conforme dados do IBGE 2019⁸, Camaçari ocupava a segunda posição no ranking entre as cidades mais ricas do Estado em relação ao PIB – Produto Interno Bruto. No entanto, o desenvolvimento socioeconômico da população, a qualidade dos serviços essenciais e a educação oferecida aos munícipes não condiz com a realidade econômica local. Há um contrassenso em relação à renda gerada no

⁶ Fonte: www.coficpolo.com.br/pagina.php?p=39

⁷ Fonte: Memorial da Gestão da Educação Infantil de Camaçari - por uma transição republicana: 2013-2016. Realizado pelo Instituto C&A com parceria técnica da Avante e da equipe técnica da Educação Infantil de Camaçari. Este material teve como base o documento Memorial da Gestão da Educação Municipal – construindo uma transição republicana no Brasil, publicado pelo MEC/UNICEF 2008 e a ferramenta Memorial da Gestão Municipal que integra o site do Conviva Educação.

⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/camacari/pesquisa/19/29765?tipo=ranking>

município e o serviço disponibilizado à comunidade. Essa ascensão econômica impacta direta e indiretamente na educação oferecida às crianças, aos jovens e aos adultos, pois, sabe-se que o crescimento econômico nem sempre anuncia a melhoria na qualidade de vida da população. Pelo contrário, em Camaçari o crescimento econômico, associado às outras circunstâncias, intensificou os problemas sociais. Houve um acréscimo no número de famílias com baixos salários ou sem expectativa de trabalho formal com carteira assinada. As famílias das crianças atendidas na escola que serviu de campo para coleta de dados, por exemplo, são de baixa renda – 67% delas possui, em sua composição, trabalhadores informais, com renda familiar inferior a dois salários mínimos (dados fornecidos pela escola).

Justapondo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que integrou a Educação Infantil ao serviço educacional, com o crescimento populacional, o qual incidiu na ampliação da procura por escolas, exigiu-se do poder público o aumento do número de vagas nas unidades escolares, mesmo sem as devidas condições para o funcionamento efetivo. Esta evolução, quanto a ampliação no número de vagas, destina-se às crianças de quatro e cinco anos de idade, como cumprimento da Meta n.º 1 do Plano Nacional de Educação em vigência. A mesma, correspondente ao decênio de 2014 a 2024, que estabelece a universalização do atendimento da pré-escola. Entretanto, no que se refere ao atendimento às crianças de zero a três anos, o município precisa potencializar esforços para atender às necessidades da população e garantir a efetivação das metas do PNE, como podemos constatar na descrição da Meta n.º 1.

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015, p. 21).

Atualmente, a Educação Infantil municipal de Camaçari é ofertada em 17 (dezesete) CIEI – Centro Integrado de Educação Infantil; em 30 (trinta) escolas de Ensino Fundamental que atendem turmas de Educação Infantil e em 13 (treze) Instituições Comunitárias que prestam serviço à Secretaria de Educação por meio de convênio.

Nestes espaços estão distribuídos 285 (duzentos e oitenta e cinco) professores, sendo 190 (cento e noventa) nas escolas da Rede Municipal e 95 (noventa e cinco) na Rede Comunitária (dados fornecidos pelo Diretoria Pedagógica da Secretaria de Educação de Camaçari).

2.3.1. Caracterização do contexto

Escolhemos inicialmente, dois contextos escolares para recolhimento dos dados que compõem a amostra para a investigação. Nas duas escolas, seriam realizadas as entrevistas com os professores, e em uma delas, as observações. Uma delas, situada na zona urbana e outra na costa marítima do Município. A seleção dessas unidades escolares justifica-se primeiro, por ambas já terem sido referências em outras experiências exitosas condizentes ao desenvolvimento do currículo da Educação Infantil vigente. Segundo, em função da equipe gestora declarar, durante contatos preliminares, que a proposta pedagógica da unidade escolar está fundamentada nos princípios expressos na Base Nacional Comum Curricular. No entanto, durante a conversa com as gestões destas unidades, para alinhamento sobre a aplicação das entrevistas com os professores, no início do ano letivo do corrente ano, a realidade mostrou-se um tanto quanto diferente do que foi referido no período dos primeiros contatos estabelecidos.

Em uma das escolas, a gestora voltou atrás na autorização da investigação, justificou que a rotatividade de professores na escola durante o ano letivo de 2021 em conjunto com o período em que a escola ficou fechada por causa da pandemia da COVID-19, fez com que a proposta embasada na BNCC “perdesse a consistência”, sendo necessário um tempo para que os princípios, antes alicerçados, fossem reconstruídos. Na segunda escola, também ocorreram mudanças no quadro de professores devido ao término do contrato de serviço de algumas profissionais. Contudo, em virtude de a coordenadora pedagógica sustentar a garantia da organização do currículo em “campos de experiências”, apesar das mudanças e do fato da coordenação pedagógica, por meio da pessoa designada pela escola para recepcionar a pesquisadora, se mostrar aberta, acolhedora à proposta, optamos em continuar com a investigação neste contexto para coleta de dados por meio de parte das entrevistas e das observações das práticas pedagógicas.

Após esses primeiros percalços, foi marcada uma reunião com a coordenação da escola para apresentação do projeto de investigação. Na oportunidade, a coordenação solicitou uma contrapartida como contribuição para o desenvolvimento do currículo escolar, firmando-se a realização de uma formação em lócus com as professoras sobre um tema em evidência na escola, após o período de distanciamento social, provocado pela pandemia da COVID-19: “Experiências envolvendo as emoções das crianças”.

Neste mesmo momento, marcou-se uma visita com a escola para apresentação formal da proposta da investigação (entrevistas e observações) ao corpo docente. Nessa visita realizou-se o convite individual às professoras para participação nas entrevistas, deixando clara a autonomia para escolher

participar, ou não, da ação. As professoras demonstraram interesse em participar, mas expressaram a preocupação em não saber responder às perguntas, em “responder certo”. Essa inquietação foi amenizada quando lhes foi informado o objetivo e perceberam que o eixo da investigação relaciona-se com as *suas perspectivas* sobre o currículo organizado em “campos de experiências” e que, por isso, não haveria essa dicotomização de respostas certas ou erradas.

Na oportunidade, as professoras também foram consultadas quanto à sua autorização e disponibilidade para a entrada da investigadora em suas respectivas salas de referência para observação das práticas. Inicialmente demonstraram receio e insegurança, mas aceitaram o “desafio” – nome dado por todas elas ao fato de se colocarem à disposição para serem objeto de estudo.

Após isso, as entrevistas foram agendadas inicialmente mediante a disponibilidade de tempo da escola, ficando marcadas para um dia em que as professoras estariam em planejamento pedagógico. Porém, com o intuito das professoras se sentirem o mais confortável possível para falarem, as mesmas foram consultadas via WhatsApp, sobre a possibilidade de a entrevista ocorrer em outro momento e em algum espaço fora da escola, se assim desejassem. Uma delas optou por conversar em um outro local e em outra data, antes do dia agendado na escola. As demais escolheram permanecer no dia marcado pela coordenação.

Diante do que já expusemos acima, precisamos refletir sobre o ponto da situação e concluímos a importância de diversificarmos a escuta das professoras para que se tenha um panorama mais abrangente e o mais fidedigno à realidade. Daí, buscamos outro contexto, que está situado na zona urbana, onde foram realizadas as demais entrevistas.

Para a realização das entrevistas com as professoras, elaborou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), contendo informações sobre a pesquisa, dados da investigadora, a finalidade do estudo, esclarecimentos quanto à garantia do anonimato, da liberdade em querer ou não participar da investigação e assinatura do termo, sendo entregue uma cópia no momento da entrevista. E para a entrada no campo para realização das observações, também se criou um Termo de Autorização assinado pela gestora da escola.

2.3.2. Caracterização dos sujeitos

Quanto à escolha das professoras⁹ para participação nas entrevistas. Selecionamos 7 (sete) que contribuíram para a amostragem dessa investigação, por meio da entrevista semiestruturada. Dessas, 4

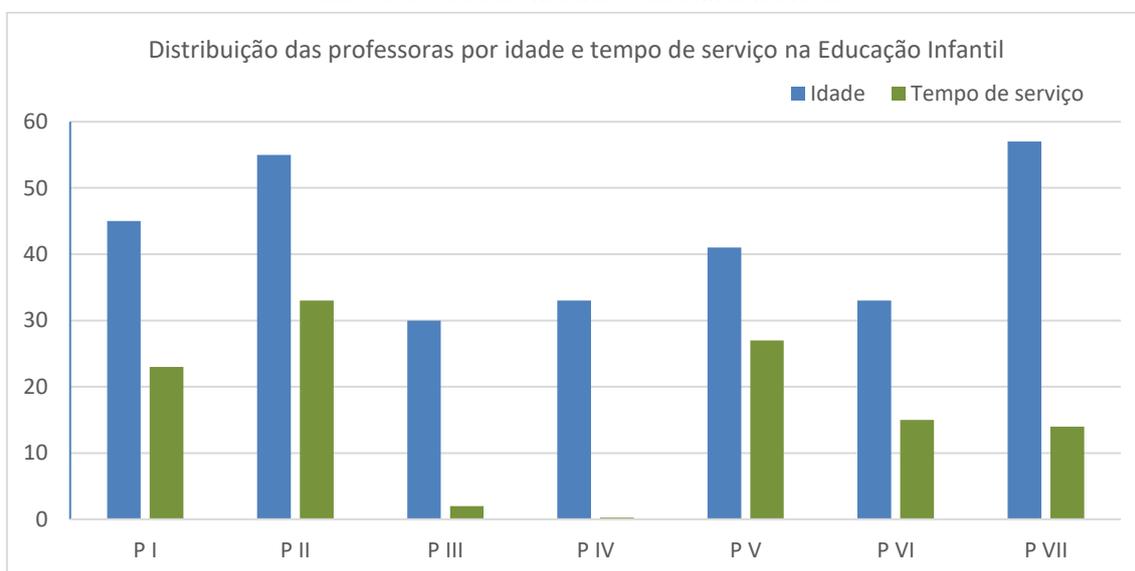
⁹ A palavra “professora/s” será utilizada neste texto toda vez que nos referirmos aos sujeitos da investigação, visto que todas as participantes na investigação são do sexo feminino.

(quatro) atuam numa escola e 3 (três) professoras em outra escola, selecionadas por conveniência pelo fato de apresentarem uma prática aproximada dos conceitos estabelecidos na BNCC.

Dentre as sete professoras, três atuam há mais de vinte anos na primeira etapa da educação básica e duas têm mais de dez anos de docência na Educação Infantil. Uma delas iniciou sua experiência profissional oficialmente como professora há dois anos, e outra está começando sua carreira como professora. No período da entrevista, havia apenas três meses que ela atuava oficialmente como professora. Segundo declarações cedidas nas entrevistas, essas duas últimas, antes, eram estagiárias, auxiliando professoras em escolas comunitárias com convênio com Secretaria de Educação. O termo estagiária é usado para as estudantes de pedagogia, sendo que legalmente não podem exercer o papel de professora e atuam como assistentes das professoras nas salas de aula.

As idades das professoras entrevistadas, compreende a faixa etária de 30 a 57 anos de idade. No que se refere ao tempo de serviço, existe uma larga diferença que vai de 3 meses a 33 anos de atuação profissional, divididos em espaços da esfera privada, comunitária e pública. Significa que, nessa investigação a amostragem abrange professora recém-formada, em início de carreira, na fase intermediária e professoras em processo de finalização da mesma (Gráfico 01).

Gráfico 01 – Amostragem das professoras entrevistadas por idade e tempo de serviço na Educação Infantil.
Fonte: dados coletados nas entrevistas semiestruturadas.

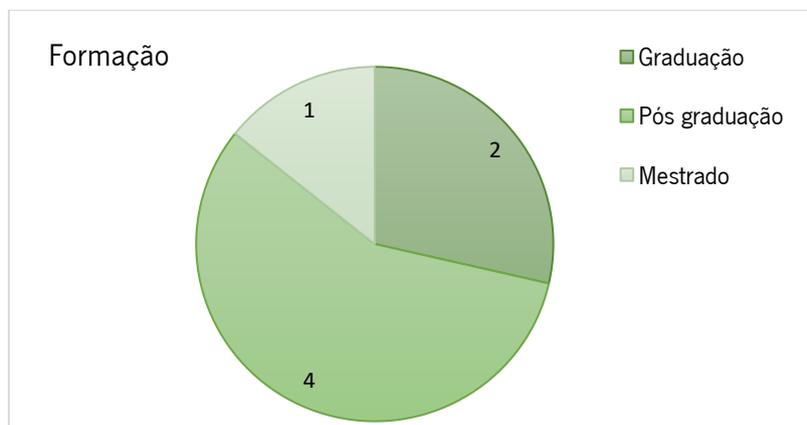


Ao relacionarmos o tempo de serviço na Educação Infantil com a formação acadêmica, conclui-se que as professoras em fase inicial da carreira começaram sua trajetória profissional, neste segmento, ainda durante a graduação, enquanto trabalhavam como estagiárias em instituições comunitárias e particulares. Das sete professoras escolhidas para amostragem deste estudo, duas são graduadas e têm menos de 3 anos de atuação como professoras. As demais têm de 14 a 33 anos de serviço, quatro são

pós-graduadas e uma estudante de mestrado.

Quanto à formação acadêmica, as professoras compõem o seguinte cenário representado pelo Gráfico 02.

Gráfico 02 – Amostragem das professoras entrevistadas por formação acadêmica.
Fonte: dados coletados nas entrevistas semiestruturadas.



No que se refere a outras atuações desempenhadas pelas professoras, três delas já foram coordenadoras pedagógicas em espaços escolares, uma já atuou como gestora, e três já trabalharam em instituições onde participavam de formações em lócus com princípios baseados no currículo de Reggio Emilia.

2.4. Técnicas e instrumento de recolha de dados

Todas as fases da investigação científica são importantes para a sua legitimação e viabilidade, contudo, a recolha de dados é, sem dúvidas, a mais desafiadora e também a mais fascinante para um investigador principiante, por exigir técnicas estruturadas e bem elaboradas, que garantam contributos relevantes para alcançar os objetivos do estudo. Para Tuckman (2000, p. 18) “é a recolha de dados que permite identificar a investigação como processo empírico”.

Por isso, elegemos duas técnicas que contribuem para a recolha dos dados: a entrevista semiestruturada e a observação não participante. Segundo Lakatos (2006),

[n]as investigações, em geral, nunca se utilizam apenas um método ou uma técnica, e nem somente aqueles que se conhece, mas todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso.

Na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente (p. 164).

2.4.1. Entrevista semiestruturada

Uma entrevista consiste numa conversa intencional geralmente entre duas pessoas (...), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

Para a efetuação das entrevistas com as professoras primeiro fez-se necessária a elaboração do instrumento para recolhimento dos dados, ou seja, uma matriz de referência e um guião de entrevista que dela resultou (Apêndice B), contendo as dimensões, os objetivos e as questões sobre o objeto em questão, para nortear a conversa com as professoras.

Em uma entrevista semiestruturada, “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado & Ferreira, 2017, p. 210).

A construção da matriz e do guião da entrevista, para além das inúmeras análises e reconstruções feitas pela investigadora, no âmbito do processo de orientação da produção da dissertação, foi sujeita a um processo de validação por duas especialistas da Educação Infantil, entendedoras do currículo organizado em “campos de experiências”. Uma com o título académico de Doutora e outra de Mestra em Educação, ambas formadoras reconhecidas, no âmbito municipal, estadual e nacional. O convite foi feito inicialmente a uma das especialistas que se colocou à disposição para analisar tal instrumento. Todavia, após algumas tentativas de contatos infrutíferos, achamos por bem buscarmos outra especialista, que aceitou de imediato realizar a análise do documento. Após iniciado o processo analítico, a primeira pessoa entrou também em contato, informando da realização da análise do instrumento das entrevistas. Dessa forma, ficamos com duas visões complementares sobre a fiabilidade do instrumento de recolha de dados.

Após analogia das especialistas na área, a matriz da entrevista semiestruturada ficou constituída pelas seguintes dimensões: I. Identificação profissional e formativa; II. Documentos oficiais curriculares; III. “Campos de experiências” e as práticas pedagógicas; IV. Organização dos ambientes e das “experiências” de aprendizagem; V. “Campos de experiências” e as aprendizagens; e VI. Considerações e evidências sobre o interesse da entrevista para as suas práticas e da instituição.

Para Amado e Ferreira (2017), a entrevista é uma técnica que possibilita ir além dos discursos das pessoas, permite perceber, através do comportamento, elementos que determinam a forma de uma

pessoa pensar, sentir e agir. Desta forma, a entrevista possibilita a recolha de dados descritivos acerca do mundo do entrevistado, proporcionando ao investigador desenvolver uma ideia sobre a forma como os sujeitos interpretam esse mesmo mundo (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, concordamos com as colocações dos autores acima referidas, aliado ao desejo de obter um instrumento que possibilite a fiabilidade ao tema investigado. Após a conclusão das revisões dos instrumentos apontados pelas especialistas, realizou-se de seguida uma entrevista teste, com uma professora à parte do grupo selecionado para a investigação, mas pertencente aos mesmos contextos educativos com vista em: “(a) desenvolver os procedimentos de aplicação; (b) testar o vocabulário empregado nas questões; e (c) assegurar-se de que as questões ou as observações a serem feitas possibilitem medir as variáveis que se pretende medir” (Gil, 2002, p. 134).

O procedimento de pré-teste identificou alguns ajustes necessários na matriz antes da aplicação oficial, especificamente no que tange à reformulação de algumas questões para melhor fluidez da conversa e exclusão de duas delas, por entender que havia sido contemplada em outra pergunta precedente.

Com o intuito de promover uma relação de confiança, e como forma de situar as professoras antes e durante a entrevista, também lhes foi entregue um guião (Apêndice C) com breves descrições sobre cada dimensão abordada.

Para o registro dos dados das entrevistas, inicialmente utilizou-se um aparelho de celular para gravação das vozes e um notebook, que, por meio do gravador de voz do Word, imediatamente procedia à transcrição das falas das professoras. A utilização deste último dispositivo foi abortada logo na primeira entrevista, há vista de ter apresentado problemas ao transcrever as falas, devido as diversas fontes sonoras existentes no ambiente e por não acompanhar a dinâmica da fala humana, o que comprometia a fluidez na conversação. Essa situação ocorreu em virtude da ferramenta não ter sido utilizada logo no pré-teste. Daí tomar logo a decisão de continuação da gravação de áudio, por via do celular, e posterior transcrição das entrevistas a partir desses áudios, acabou por ser muito benéfico numa primeira aproximação e apropriação dos dados das entrevistas.

2.4.2. Observação naturalista não participante

Pela observação o ser humano adquire grande quantidade de conhecimentos. Valendo-se dos sentidos, recebe e interpreta as informações do mundo exterior. Olha para o céu e vê formarem-se nuvens cinzentas. Percebe que vai chover e procura abrigo (Gil, 2008, p. 01).

Observar cientificamente implica ver, olhar atentamente para um determinado ponto para confirmar ou refutar dados sobre o objeto, neste caso, em particular, serve também para cruzar os dados das observações no contexto escolar com os produzidos nas entrevistas. Segundo Gil (2008, p.101), a observação “facilita a obtenção de dados sem produzir querelas ou suspeitas nos membros das comunidades, grupos ou instituições que estão sendo estudadas”. Além disso, é adequada para a investigação qualitativa de caráter exploratória (Gil, 2008).

Dá para a recolha de dados referentes às práticas pedagógicas construiu-se uma matriz e guia inicial contendo os objetivos e os descritores a serem observados, no âmbito dos “campos de experiências” que também passou por uma minuciosa análise e interpretação de uma das especialistas citadas acima. Essa, em uma reunião presencial com a investigadora, apontou e provocou reflexões sobre os aspectos que poderiam ser alvo de reformulações e ajustes. Um trabalho que envolveu dedicação, esforço, discussão e reflexões persistentes sobre o que se pretendia observar no campo. A preocupação passou por tornar os elementos de observação, no âmbito dos campos de experiências, mais amplos e flexíveis, permitindo uma observação mais natural e global, inserida no contexto das situações concretas, numa lógica indução e imersão numa realidade holística. Essa lógica permitiria depois, num trabalho de dedução, fazer transparecer certas ligações a partir dessas situações concretas, percebendo elementos pertinentes acerca de práticas orientadas pelos “campos de experiências”.

Com o intuito de compreender a dinâmica do trabalho com os campos de experiências, e obter dados que sirvam para complementação das análises das entrevistas, foram realizadas 5 (cinco) observações divididas da seguinte forma: Observação no Grupo Cachorro (nome escolhido pelas crianças) - 2 observações subsequentes; Grupo Floresta (nome escolhido pelas crianças) - 3 observações subsequentes. Cada observação teve, em média, a carga horária de 3 (três) horas de duração, iniciadas às 8 horas e 30 minutos (momento da rotina em que a professora realiza a roda de conversa com as crianças) e finalizada por volta das 11 horas e 30 minutos (momento de saída das crianças). As observações, previamente agendadas por meio de consulta à coordenação da escola e combinadas com as professoras, ocorreram em 2 (duas) turmas das professoras que colocaram as suas salas de referência à disposição para a entrada da investigadora. As turmas são compostas por 20 (vinte) crianças de 5 (cinco) e de 6 (seis) anos de idade.

Não havia um número previamente definido de observações a realizar. Contudo, entre o compromisso de proceder a uma observação continuada nos mesmos contextos que produzisse percepções e evidências significativas, e a contingência de trabalharmos, sendo a observação um processo demorado, tanto nos blocos de observação, como ao longo do tempo, pensamos que atingimos um grau

de maturação de conhecimento da realidade que nos permitiu validar algumas das práticas das professoras, a estrutura organizativa das salas e as aprendizagens das crianças atinentes com o trabalho por “campos de experiências”. A este propósito, lembramos também a função de complementaridade destes dados para o estudo dos campos de experiências, em conjunto com as perceções das professoras entrevistadas. Na visão de Lakatos (2006, p. 132), “uma fonte rica para a construção de hipóteses é a observação que se realiza dos fatos ou da correlação existente entre eles. As hipóteses terão a função de comprovar (ou não) essas relações e explicá-las”.

Com o decorrer das sessões de observação, conseguimos ter uma visão global das interações das turmas e dos seus ambientes, sendo depois possível tornar esses elementos de observação em indicadores/descriptores e unidades de registro pertinentes para os objetivos assinalados na matriz de observação.

Deste modo, após o processo de análise por perito do instrumento de recolha de dados, assim como os ajustes feitos durante os primeiros momentos de observação, a matriz e o guião de observação final (Apêndice D), contém os seguintes descritores considerados no processo de observação:

- As experiências realizadas com base no planeamento estruturado com fundamentos e intencionalidades definidas;
- As situações didáticas e o acolhimento das experiências das crianças;
- As experiências realizadas e exploração dos diferentes espaços de aprendizagem;
- Diversidade e quantidade de materiais para a realização das experiências;
- As situações didáticas realizadas e a integração entre os campos de experiências;
- A expressão de aprendizagens das crianças construídas a partir das experiências propostas.

Dessa forma, as observações foram registradas inicialmente em notas de campo soltas, posteriormente sintetizadas em diários de observação. (Apêndice E). Para Vasconcelos (2006), o registro da observação deve ter detalhes descritivos de tudo que for essencial para a análise do objeto investigado.

Antes de iniciar a observação propriamente dita nas duas salas, houve uma breve apresentação oral às professoras sobre o seu objetivo, juntamente com o pedido de autorização para uma conversa rápida com as crianças. Tal prática é vista como uma forma de respeitá-las, como sujeitos de direitos que são, para o estabelecimento de uma relação confiável e por acreditarmos que, mesmo pequenas, elas têm o potencial para expressar suas opiniões e para escolher. Para Cruz (2008, p. 13), “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas” (Cruz, 2008. p. 13). Depois do consentimento feito pelas respectivas professoras, houve um momento de apresentação informal com

as crianças sobre o motivo de minha estadia na sala e foram solicitadas as suas autorizações para permanência da investigadora por um determinado tempo naquele espaço. As crianças se mostram solícitas, acolhedoras, alegres e autorizaram em coro a presença da observadora na sala.

2.5. Análise documental

Após a realização das entrevistas com as professoras, surgiu a necessidade de incluir, nessa investigação, a análise dos documentos normatizadores da Educação Infantil no Município de Camaçari e da escola observada. A análise procedeu-se por meio da interpretação individualizada dos mesmos, como também por meio da comparação entre a organização curricular das Orientações Curriculares Municipais para Educação Infantil, de 2012, o Projeto Político Pedagógico da escola, de 2017, e a Base Nacional Comum Curricular, de 2017, a fim de identificar as semelhanças e as diferenças existentes entre esses documentos, principalmente no que concerne às suas formas de organização das expectativas de aprendizagens.

Essa parte da investigação foi de suma importância para a análise do contexto, pois, mesmo já tendo conhecimento do documento curricular municipal, a partir das análises das Orientações Curriculares Municipais para Educação Infantil - OCMEI, do Projeto Político Pedagógico - PPP, da escola concomitantemente à BNCC, revelaram algumas informações e conhecimentos até então não percebidos durante os estudos preliminares para a construção do enquadramento teórico. A correlação realizada entre os três documentos possibilitou uma visão mais alargada sobre alguns conceitos do currículo da Educação Infantil existentes e inexistentes, além de propiciar a analogia entre o discurso e a normatização curricular.

Para os autores Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009),

[o] uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (p. 02)

Por isso, a análise documental foi composta pelo PPP - Projeto Político Pedagógico da escola onde ocorreram parte das entrevistas e as observações, sendo este o documento curricular interno elaborado pela comunidade escolar com o fim de orientar as práticas dos professores junto aos estudantes, ao qual tivemos acesso através da coordenação pedagógica da escola, que, expressada a

necessidade de conhecer o documento, o colocou à disposição. Quanto ao OCMEI – Orientações Curriculares Municipais para Educação Infantil, já o detinha comigo nos arquivos pessoais por ser um documento que foi disponibilizado para o acesso dos professores nas escolas da rede municipal.

De acordo com o pensamento de Cellard (2008), a análise documental propicia a observação reflexiva sobre o processo de evolução das pessoas, em particular e dos grupos, como também a análise de conceitos, de conhecimentos, comportamentos, atitudes, práticas, dentre outros inerentes a um determinado tempo e a um determinado contexto.

Em suma, introduziu-se a análise documental a essa investigação como forma de conhecer melhor o contexto estudado, enriquecer os dados coletados e por compreender a importância dessa análise como estratégia complementar a outros métodos, no caso, a entrevista e a observação. É também de relevar este processo de recolha de dados como muito pertinente nos momentos de enquadramento, sustentação e delimitação teórico-prática do objeto de investigação.

2.6. Análise e interpretação dos dados

Os dados foram tratados e analisados por meio de um processo com características de análise de conteúdo, por apresentar atributos metodológicas creditáveis ao campo da investigação qualitativa, tais como: a objetividade, a sistematização, a quantificação, a amostragem e a fiabilidade (Lima, 2013).

Por ser um tema bastante atual e pouco explorado, optamos por este modelo de análise dos dados por entender que as técnicas empregadas contribuem para analogia dos campos semânticos gerados pelos campos de experiências achados nas entrevistas com os professores e nas observações no espaço escolar, entrelaçando-os à base teórica que sustenta esse estudo. No entendimento de Esteves (2006, p. 107), a análise de conteúdo “é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”, que segue uma organização sistêmica envolvendo análise categorial, que corresponde a técnica mais antiga e clássica de análise de conteúdo (Esteves, 2006).

Mantendo o foco sempre no objeto que orientou a investigação, a análise dos dados foi feita primeiramente mediante o processo de transcrição dos áudios das entrevistas. Um trabalho que demandou muito tempo e dedicação, com leituras e releituras cuidadosas e análises minuciosas das falas. Em virtude da função “Digitação de Voz”, do aplicativo Word da Microsoft, utilizado para transcrições dos áudios das entrevistas apresentar algumas limitações, no sentido de não ter a capacidade de entender o que foi dito na íntegra pelas entrevistadas, demandou uma revisão prolongada

das entrevistas até chegar ao produto final, ponto de partida para o processo de categorização, composta por um processo pendular, surgido desde a formulação das categorias, passando por interpretações do material recolhido, por reformulações de categorias, até a inserção de todos os dados significativos para a investigação (Esteves, 2006). Na visão de Martins (2004, p. 292), “a variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva”.

O caminho percorrido durante o processo de categorização enveredou por circunstâncias não lineares, envolvendo construções, desconstruções e reconstruções de grelhas, leituras, análises que reverberam em achados pertinentes ao objeto investigado. Para Franco (2005, p. 58) “formular categorias, em análise de conteúdo, é, por via de regra, um processo longo, difícil e desafiante”. Confirmando o que foi dito pela autora, essa dinâmica realmente demandou um olhar mais apurado, aprofundado da investigadora que precisou ir e voltar muitas vezes à base de dados (entrevistas e observações) e retornar à base teórica para certificação e validação das decisões tomadas, resultando na estruturação de uma grelha composta por: categorias, subcategorias, indicadores e as unidades de registro, (Apêndice F), formulada para sistematização e análise dos dados. Para isso, nos valemos das regras citadas por Franco (2005) necessárias para criação das categorias:

A exclusão mútua, que depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve orientar sua organização (...). *A pertinência*, uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido (...) *A objetividade e a fidedignidade*, uma determinada matriz de categorias, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises. (pp. 65-66)

De referir que as “unidades de registro” obedeceram a um processo de codificação para identificar e facilitar o acesso aos discursos das professoras no contexto das entrevistas, assim como para percebermos, no âmbito do texto de apresentação e análise de resultados, de onde são provenientes esses trechos selecionados. A codificação resulta do seguinte arranjo gráfico: as professoras são identificadas pela letra ‘P’, seguida de um número romano, em maiúsculas (PI, PII, PIII, PIV, PV, PVI e PVII); acto contínuo, identifica-se a página (ou as páginas) de transcrição onde se encontra a unidade de registro selecionada (p.xx). Assim, como exemplo, a codificação de unidades de registo nas entrevistas resulta na seguinte estrutura: “PVII_p.03”, quando consideramos a professora PVII e uma unidade de registo localizada na página 03 da sua transcrição.

No intento, continuando esse percurso, os dados das observações foram analisados com base nas notas de campo, com os registros soltos sobre as situações didáticas e de outros momentos da rotina, que depois foram sistematizados e sintetizados em diários de observação. Eles também foram organizados com as descrições das situações didáticas e algumas imagens foram selecionadas, revelando algumas ações das crianças durante as atividades e breves notas de inferência sobre as descrições (Apêndice E). Posteriormente, foram submetidos à análise qualitativa, ou seja, à interpretação minuciosa, por meio do cruzamento desses dados com as categorias das entrevistas, construindo, assim, uma visão mais alargada e triangulada sobre os fenômenos da realidade, a qual contribui para a validação ou refutação dos objetivos previstos da investigação. Este cruzamento de dados foi concretizado para momentos (categorias, subcategorias, indicadores das entrevistas) que se considerou como viáveis e pertinentes, pois são dados de índole diferenciados, onde as entrevistas assumem uma posição mais detalhada e de destaque e as observações uma lógica de complementaridade perante a análise dos resultados. No seguimento, é também de interesse referir que as observações efetuadas e o seu registo sintético a partir das notas de campo, foram codificadas em função do número de sessões realizadas. Assim, o código “Ob_E”, corresponde a dados/ocorrências que se encontram registradas no processo de observação identificada como “Observação E”, compiladas, como dissemos, no Apêndice E.

CAPÍTULO III –
APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS
DADOS COLETADOS



3. Apresentação: contextualização e análise dos dados coletados

Considerando a quantidade e a diversidade de dados obtidos durante esta investigação, assim como as concepções abordadas no enquadramento teórico, a abordagem metodológica, as técnicas e instrumentos utilizados na recolha das informações vinculadas à problemática e aos objetivos estabelecidos, o presente capítulo apresenta os dados resultantes da análise documental, das entrevistas e das observações efetuadas.

Escolhemos apresentar os dados reunidos por “campos semânticos” seguindo uma linha de raciocínio semelhante à utilizada na matriz da entrevista, obedecendo à integralidade e à totalidade dos fragmentos achados no percurso investigativo, que podem servir de hipóteses à problemática da pesquisa.

Como forma de expressar as ressonâncias advindas da análise documental, das categorizações dos dados das entrevistas e das observações de campo, adotamos uma escrita delineada à luz da coerência e fidedignidade às normas de investigação, e dividimos o Capítulo III da seguinte forma:

- Na seção 1, apresentamos uma breve análise de documentos curriculares estruturalmente definidores do objeto de estudo, nomeadamente, o documento curricular municipal, as OCMEI, (Secretaria Municipal de Educação, 2012), o documento curricular da escola observada, o Projeto Político-Pedagógico (Escola ‘Pimplho’, 2017)¹⁰ e o documento em evidência atualmente no Brasil, a BNCC (Ministério da Educação, 2017);
- Nas seções de 2 a 9, nos dedicamos a análise das categorias formuladas, a partir das perspectivas veiculadas nas entrevistas com os professores e das percepções e interpretações resultantes das observações, que, apesar das poucas sessões, se mostraram significativas e revelantes para a complementação das entrevistas, concomitantemente com o arcabouço teórico e normativo que sustenta esse estudo. Também é de relevar a própria experiência profissional e pedagógica da investigadora, que resulta num posicionamento próprio e manifestação de interesse no âmbito da intervenção pedagógica por “campos de experiências”, ainda que procurando salvaguardar as inferências aos dados recolhidos. Para isso, organizamos essa seção, por categorias denominadas: Os professores e os documentos oficiais curriculares norteadores das práticas; Relação entre a proposta pedagógica da escola e a BNCC; Formação complementar em Educação Infantil; Formação em “campos de experiências”; Práticas pedagógicas e “campos de experiências”; Desafios da reorganização de práticas com base nos

¹⁰ Nome da escola é fictício, no sentido de salvaguardar o anonimato do contexto e dos seus profissionais.

“campos de experiências”; “Campos de experiências” e ambientes de aprendizagem; A natureza como ambiente potencializador de experiências significativas.

3.1. Análise documental das OCMEI (Município) e do PPP (Escola)

Os documentos oficiais que regimentam a Educação Infantil local (Orientações Curriculares Municipais para Educação Infantil – OCMEI) têm como base teórica as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tal como podemos constatar no Art. 7.º da Resolução CME 04/2011. Assim,

[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 (DCNEI). Os campos de conhecimento a serem trabalhados com as crianças de Educação Infantil devem ser abordados de forma integrada, priorizando os princípios da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, priorizando as atividades vivenciais.

As OCMEI (Secretaria Municipal de Educação, 2012, pp. 45-96) propõem as aprendizagens a serem construídas pelas crianças através do currículo organizado nos seguintes campos de conhecimento:

- Conhecendo a si mesmo e aprendendo a se relacionar;
- Tempo e espaço para as atividades lúdicas;
- Vivenciando a expressão corporal;
- Construindo conhecimentos linguísticos;
- Construindo conhecimentos sobre natureza e cultura;
- Construindo conhecimentos matemáticos;
- Conhecendo e vivenciando linguagens artística.

O primeiro eixo está relacionado com a construção da própria identidade da autonomia da criança; o segundo, aborda a importância das atividades brincantes, a brincadeira nestas orientações surge como uma área do currículo a ser explorado e incluído nas propostas das escolas. Contudo, o que chama a nossa atenção é que nas DCNEI a brincadeira juntamente com a interação são eixos norteadores das práticas pedagógicas. Isso significa que todas as atividades didáticas devem ser desenvolvidas tendo a brincadeira como meio para as crianças aprenderem, e não como mais um campo de conhecimento

com orientações didáticas e conhecimentos divididos por faixa etária.

O mesmo documento também faz uma relação da experiência propiciada através da brincadeira.

A experiência na brincadeira permite às crianças: decidir incessantemente por papéis a serem representados; atribuir a objetos diferentes significados, transformando-os em brinquedos e os incorporando às brincadeiras; levantar hipóteses e resolver problemas; e pensar e sentir sobre seu mundo e o mundo mais amplo, ao qual não teriam acesso no cotidiano infantil. (Secretaria Municipal de Educação, 2012, p. 51)

Todos os campos são dispostos seguindo uma linha organizacional envolvendo: a definição conceitual relacionada ao campo; a divisão das expectativas de aprendizagens por faixa etária – Até grupo 2 (crianças 0 até 2 anos de idade), Grupo 3 (crianças de 3 anos), Grupo 4 e 5 (crianças de 4 e 5 anos), exceto o campo conhecendo a si mesmo e aprendendo a se relacionar, que abrangem os conhecimentos em linhas gerais; e as orientações didáticas do campo para os professores. Este arranjo nos permite analisar o quanto as OCMEI, ao dividir as aprendizagens por faixa etária, anteciparam o que na BNCC apresenta-se como inovação. Esse modelo de organização permite aos professores terem uma visão quanto aos limites e às possibilidades de expansão das aprendizagens de cada grupo.

Outro aspecto observado durante a análise das OCMEI (Secretaria Municipal de Educação, 2012) é o fato da maioria dos campos iniciarem no gerúndio, dando uma conotação prolongada, de desenvolvimento, de andamento¹¹, perspectivando o currículo como algo em processo, com conhecimentos construídos ao longo da primeira etapa da educação básica.

Contata-se que as OCMEI (Secretaria Municipal de Educação, 2012) tem uma relação direta com a BNCC (Ministério de Educação, 2017), especialmente se tratando das expectativas de aprendizagem e dos objetivos de aprendizagem, respectivamente. Evidenciamos tais afirmações no Quadro 01 com a finalidade de demonstrar as semelhanças existentes. Para isso, utilizamos como referência algumas aprendizagens das crianças do grupo 5 existentes nos dois documentos.

Mesmo que as OCMEI de Camaçari tenham seus fundamentos alicerçados nas DCNEI, que já sinalizam o currículo centrado nas experiências, é possível notar a presença do currículo centrado na construção do conhecimento, pois a exploração do conceito “experiências” começou a ser disseminado somente a partir da implementação da BNCC, evidenciando também a necessidade de apropriação dos

¹¹ Dicio, dicionário online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/> . Com acesso em 23.07.2022.

conceitos que o termo carrega.

Quadro 01 – Comparativo entre a organização curricular das OCMEI e da BNCC.

Produção própria. Fonte das informações: OCMEI (Secretaria Municipal de Educação, 2012, pp. 45-96) e BNCC (Ministério da Educação, 2017, pp. 45-52).

OCMEI		BNCC	
Campos de conhecimento	Expectativas de aprendizagem	Campos de experiências	Objetivos de aprendizagem
Conhecendo a si mesmo e aprendendo a se relacionar	Ter iniciativa de pedir ajuda quando necessário; Familiarizar-se com a própria imagem corporal; Ter convivência respeitosa com pessoas de diferentes características físicas e culturais; Reconhecer alguns elementos da sua identidade cultural, regional e familiar.	O eu, o outro e o nós	Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
Tempo e espaço para as atividades lúdicas	Brincar com seus parceiros nas brincadeiras tradicionais, jogos de faz de conta e de regras; Cooperar com um colega em um jogo; Apontar que alterações devem ser feitas em uma brincadeira quando necessário adaptá-la.	Eixo norteador das práticas pedagógicas	
Vivenciando a expressão corporal	Controlar gradualmente o próprio movimento; Conhecer gradualmente as potencialidades e limites do próprio corpo; Criar brincadeiras corporais a partir do repertório apreendido da cultura corporal.	Corpo, gestos e movimentos	Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades; Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
Construindo conhecimentos linguísticos	Identificar parlendas, quadrinhas, adivinhas e outros textos da tradição oral, ajustando o falado ao escrito; Produzir seus próprios textos ainda que não convencionalmente; Recontar histórias com apoio dos livros, preservando elementos da linguagem escrita.	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história; Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
Construindo conhecimentos sobre natureza e cultura	Observar fenômenos e elementos da natureza presentes no dia a dia, reconhecendo algumas características e relacionando-as a algumas necessidades e cuidados; Conhecer e diferenciar algumas espécies da fauna e flora brasileira e mundial.	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação; Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência. Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.
Construindo conhecimentos matemáticos	Noções básica sobre números e sistema de numeração, grandezas e medidas, espaço e forma.		
Conhecendo e vivenciando linguagens artística	Explorar as qualidades sonoras (intensidade, duração, timbre, altura) de objetos e instrumentos musicais diversos, mesmo sem reconhecê-las convencionalmente; Utilizar os procedimentos necessários para a preparação do desenhar, do pintar, do modelar etc.	Traços, sons, cores e formas	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas; Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

Essa analogia também permitiu perceber a interrelação existente entre a BNCC e as OCMEI. É o enraizamento das aprendizagens a serem construídas, pois elas não mudaram e continuam sendo as mesmas proposições. O diferencial trazido na BNCC está na abordagem, na forma como as práticas pedagógicas devem ser organizadas, as metodologias utilizadas pelos professores para que de fato haja nas crianças a apropriação das aprendizagens descritas e, sobre isso, a BNCC deixa a desejar. Ela não adentra nos conceitos e nem dá pistas de referências que possam ser consultadas para a compreensão dos campos de experiências.

Uma das novidades apontadas com a BNCC é a junção de dois campos que, antes, apareciam separados e agora integram o mesmo campo de experiência. Isso demonstra uma concepção holística dos conhecimentos matemáticos e a inter-relação com a natureza, que nesse caso é considerada um ambiente de aprendizagens múltiplas, dentre elas, as ligadas à linguagem matemática.

Salientamos que a intenção inicial dessa análise era fazer comparações entre as OCMEI (Secretaria Municipal de Educação, 2012) e o atual programa curricular municipal que está sendo elaborado com base nos princípios da BNCC. Entretanto, até o momento da escrita desse texto, o documento não havia sido publicado no Diário Oficial do Município, o que nos levou a buscar elementos comparativos na própria Base¹².

Quanto ao Projeto Político Pedagógico – PPP (Escola ‘Pimpolho’, 2017) da escola observada, por sua vez, organiza-se da seguinte forma: Oralidade, leitura e escrita; Conhecimentos Matemáticos; Natureza e Cultura; Artes Visuais; Música, com distribuição de objetivos, habilidades e conteúdos em cada área do conhecimento. Nota-se a ausência do campo relacionado ao corpo e movimento, imprescindível para o desenvolvimento e para aprendizagem da criança. O desenvolvimento motor é uma das dimensões a ser trabalhada na Educação Infantil nacional, juntamente com a cognitiva, a emocional e a afetiva. É através do corpo que a criança expressa suas potencialidades, sensações e limites, como também constrói sentidos e significados sobre si e sobre o mundo à sua volta.

As práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu

¹² Informação adquirida durante encontro de formação para os professores das Escolas Municipais de Educação Infantil, realizada pela DIPE - Diretoria Pedagógica da Secretaria de Educação.

projeto pedagógico. (Ministério da Educação, 2013, p. 86)

A concepção de currículo explícito neste documento é a mesma definida nas DCNEI e nas OCMEI. Mesmo assim, não deixa claro, nem nomeia e não descreve quais as propostas metodológicas que amparam o currículo da escola. Vejamos o seguinte trecho sobre os princípios metodológicos.

O princípio metodológico da Escola está voltado para uma educação contextualizada, respeitando sempre as etapas do desenvolvimento de cada faixa etária. Busca-se facilitar o processo e organizar situações de aprendizagem, problematizando-as, para que a criança assimile e crie seu próprio contexto. (Escola 'Pimpolho', p. 20)

Outra evidência é a utilização do termo “conteúdos”, como podemos verificar acima, um termo não usual nos documentos normativos do segmento. Outra constatação refere-se à brincadeira, posta como um dos princípios educativos fundamentais da instituição, mas, assim como nas OCMEI, não surge como eixo norteador das práticas, como estabelecido na DCNEI.

Essas breves análises permitem-nos perceber uma concepção dúbia em relação ao paradigma curricular da escola, pois, em algumas partes, o projeto pedagógico demonstra uma concepção de educação integral, definição de currículo baseado na DCNEI, valorização da cultura da infância, destaque do brincar, em outras partes, percebe-se a ênfase nos conteúdos e nas habilidades preparatórias para o Ensino Fundamental, confirmando a existência de duas vertentes no currículo Educação Infantil, apontadas no Parecer CNE/CEB, n.º 022/98, uma mais interessada nas questões do desenvolvimento integral da criança e a outra mais focada na sua escolarização.

Este é um dos aspectos mais polêmicos dos programas de Educação Infantil, uma vez que o que se observa, em geral, são duas tendências principais em seus propósitos:

- a. ênfase nos aspectos do desenvolvimento da criança, reduzindo suas oportunidades e experiências ao processo de “socialização” e especialização de aptidões em “hábitos e habilidades psicomotoras”, principalmente;
- b. ênfase numa visão de treinamento, mais “escolarizada” de preparação para uma suposta e equivocada “prontidão para alfabetização e o cálculo”, em especial (Conselho Nacional de Educação, p.11).

Essa é uma questão dual que aborrece os professores no que tange ao seu fazer pedagógico.

Ora são orientados a centralizar as propostas na perspectiva escolarizante, ora dizem que este não é o foco desse segmento. No entrecruzamento destas duas tendências estão os professores, executores do currículo, e as crianças, principais agentes do currículo.

Segundo informações fornecidas pela coordenação pedagógica da escola, o documento PPP passou por revisão no ano de 2017 e ainda não foram acrescentados os conceitos estabelecidos na BNCC, a exemplo dos campos de experiência.

3.2. Os professores e os documentos oficiais curriculares norteadores das práticas

Compreendendo o conhecimento dos documentos oficiais que regem a educação como um fator essencial para profissão docente, no que tange o processo de ensinagem dos estudantes, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes de pouca idade. No caso da Educação Infantil, uma das perguntas componentes do guião de entrevista refere-se ao conhecimento do currículo formal no âmbito local.

Com base nas entrevistas, podemos referir que existe um desconhecimento do currículo municipal por parte das professoras entrevistadas. As Orientações Curriculares Municipais para Educação Infantil não surgiram como referência para a construção dos currículos das escolas, evidenciando uma lacuna na exploração deste documento no Município. Já o currículo alinhado à BNCC, quatro das professoras confirmam que está em fase de construção e conta com a participação dos professores, enquanto outra desconhece a construção do mesmo documento, como podemos constatar nos relatos abaixo.

Eu sei que tem o currículo daqui que estava em formação aqui de Camaçari, porque até então, não tinha esse currículo formado, pelo menos é o que eu sei. Esse documento que a gente procurava nas escolas estava em formação ainda, em discussão para realização. (PI_p.02)

E nós participamos de algumas mudanças, fizemos parte também do documento de Camaçari. (PII_p.02)

Os documentos da Rede são algo que também está em construção, que a gente não tem. (PVI_p.03)

Tem a BNCC construída lá em cima, e depois os Estados e Municípios constroem a sua, com os aspectos da sua região. E, aqui, eu não vi. Inclusive, eu acredito que deveria ser apresentado aos professores nas formações. E, nessas poucas formações que eu estive, não tive a oportunidade de conhecer esse documento. Também não ouvi falar se alguém construiu esse documento. (PVII_p.13)

O PPP é visto como o principal documento norteador das práticas dentro da instituição escolar. No entanto, precisa de revisão para atualização, conforme o currículo atual. Existe também dúvida em relação a quem participa da elaboração do PPP, evidenciando-se o não conhecimento da função desse documento na escola.

Sim, PPP da escola, nós temos em mãos, também participamos das mudanças, quando fazem dois anos o regimento, a *coordenadora* [grifo nosso] vai lá e faz uma formação. (PII_p.02)

Temos aqui na Secretaria, a gente tem acesso. Então, ele também precisa de uma atualização, pelo que a coordenadora nos informou. Eu acredito que a última atualização foi em 2017, se não me foge à memória. . . precisa acrescentar algumas coisas a mais dos Campos, precisa atualizar para a nossa realidade, porque a escola de 2017 para 2022 já mudou muito. (PIII_p.04)

Tem aquele documento político pedagógico, . . . quando eu cheguei eu perguntei, eu queria ver o PPP, o projeto, . . . aí foi me passado que tinha, mas não estava atualizado, a prefeitura não atualizou. Ai também minha dúvida: se é a prefeitura que atualiza, se é a escola, ou a comunidade? (PIV_p.03)

A gente vai se baseando pelo que a gente já construiu no Projeto Político Pedagógico da escola e no que a gente acredita. (PVI_p.03)

O PPP existente na escola é visto por uma das professoras também como um documento somente para fins burocráticos, exigido pela Secretaria de Educação. No entanto, atualmente existe a consciência de que esse precisa ser reconstruído com a participação efetiva do corpo docente com base em princípios consonantes com a realidade local.

Existe o PPP, porém essa equipe atual, nem a equipe anterior, não preparou esse documento. Esse documento meio que foi preparado como aquele documento que se prepara para gaveta, para ser aprovado (...). E hoje nós estamos tentando, na verdade, construir esse PPP com base naquilo que nós acreditamos, ou que queremos praticar na escola. Então, filosoficamente, pedagogicamente, estamos no processo de construção. (PV_p.04)

Aqui da instituição, o Projeto Político Pedagógico a gente está construindo. A gente ainda está em busca dessa real identidade. (PVI_p.02)

Nós estamos agora no momento de reconstrução do PPP. Então, a coordenadora formou um grupo para

que a gente participe desse projeto. (PVII_p.04)

Com base no que foi exposto, percebe-se uma deficiência de parte das professoras, no que concerne à identificação e conhecimento sobre os documentos curriculares municipais, assim como sobre a função destes documentos na escola e nas práticas dos professores. Nota-se também a existência de movimento para os cumprimentos dos critérios e das normas necessárias para a elaboração dos PPP. Isso significa priorizar o envolvimento da comunidade escolar na construção da proposta pedagógica, uma das premissas do processo democrático educacional, como podemos constatar na dimensão Planejamento Institucional, nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil:

A proposta pedagógica não deve ser apenas um documento que se guarda na prateleira. Ao contrário, deve ser um instrumento de trabalho, periodicamente revisto, com base nas experiências vividas na instituição, nas avaliações do trabalho desenvolvido e nos novos desafios que surgem. (Brasil, 2009, p.37)

Neste sentido nos reportamos a Veiga (2002, p. 13) que faz uma definição do PPP nas dimensões política e pedagógica. “É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (...). Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade”.

Assim, diante da realidade explicitada nas entrevistas, faz-se necessária a formação, realizada pelo departamento pedagógico, e/ou pela própria unidade de ensino, sobre os documentos curriculares e as suas finalidades no sentido de instrumentalizar política e pedagogicamente os professores para uma atuação mais consciente e interligada com os direitos e deveres educacionais.

3.3. Relação entre a proposta pedagógica da escola e a BNCC

Dentre os aspectos citados pelas entrevistadas, a relação da proposta pedagógica da escola com a BNCC evidenciou uma certa diversidade de perspectivas das professoras. Quando perguntado se a proposta pedagógica da escola está organizada com base na BNCC, as respostas foram:

As nossas práticas são baseadas na Base Nacional Curricular Comum e, dentro dos campos de experiência, então, todo o nosso trabalho aqui é pautado na Base e nos campos de experiência mais o direito de aprendizagem, que a gente vai trabalhando em conjunto. (PIII_p.03)

Totalmente! (PII_p.03)

Acredito que sim. (PVII_p.04)

Essas afirmações confirmam a análise que fizemos na seção anterior, quando citamos o desconhecimento de parte das professoras em relação ao documento curricular que orienta as suas práticas.

Uma outra hipótese que pode estar associada ao fato de as entrevistadas confirmarem a ligação da proposta pedagógica à BNCC é a concepção que se tem sobre o termo. A proposta pedagógica pode estar vinculada à prática pedagógica, aos fazeres didáticos, à prática na sala de aula, que não deixa de ser currículo, afinal o mesmo também pode ser definido como prática pedagógica, em uma lógica mais informal do termo, como bem colocado por Morgado (2000). Isso ratifica a ausência de conhecimento científico sobre os termos e conceitos utilizados no cotidiano educacional por parte dos professores, pois geralmente os termos são mencionados dentro do senso comum.

Já a professora (PV) identifica a BNCC na escola como algo que ainda precisa de apropriação, demonstrando a importância do apoio entre os pares para o entendimento e aplicação dos conceitos existentes na Base.

A escola, claro, também traz como base a Base Nacional Comum Curricular. Tenta, mas ainda é algo que a própria rede municipal não se apropriou e o planejamento da escola ainda é feito muito solto. Então meio que cada professor ainda fica na sua ilha, os mais próximos tentam se apoiar e a gente vai trocando figurinhas. (PV_p.03)

Há também quem não identifica a BNCC como norteador da proposta pedagógica. Vejamos o relato a seguir.

Eu perguntei semana passada se já tinha algum documento relacionado à BNCC daqui de Camaçari. Foi dado um modelo que o pessoal da Secretaria de Educação deu para fazer o planejamento, mas esse documento para se basear, *Projeto Político Pedagógico* [grifo nosso] não sei se tem, ou não está disponibilizado aqui, *na escola* [grifo nosso]. (PI_p.03)

A partir desse relato, observa-se que os instrumentos para registro do planejamento municipais são elaborados com fundamento nos conceitos da BNCC, ultrapassando o processo de construção da

matriz curricular. Para Miller (2012, p. 22), “a mudança não ocorre quando o novo sistema está a postos . . . acontece quando alguém se compromete com o novo sistema”. Assim, evidencia-se que a discussão e a (re)elaboração do currículo – incluímos o (re) por entendemos que se já existe um currículo escrito, as OCMEI – não seguem uma linearidade processual. As mudanças ocorrem conforme necessidade do contexto. No caso em questão, a elaboração dos instrumentos de planejamento antecedeu-se à construção do currículo propriamente dito.

A partir dos dados supracitados, pode-se afirmar que a BNCC se encontra mais no patamar discursivo e com conhecimentos bem iniciais sobre os conceitos, inclusive daqueles definidos nas DCNEI de 2009. Constata-se que os documentos curriculares da esfera municipal não foram atualizados conforme as definições da nova proposta nacional. Já na esfera escolar, há evidências de início de reelaboração do PPP em conformidade com BNCC, antecipando-se à atualização dos documentos municipais. Há uma necessidade de apropriação do novo currículo para que possa haver uma clareza do trabalho docente, na perspectiva dos campos de experiências. Até aqui, fica evidenciado também que a reorganização curricular acontece dentro de uma lógica assimétrica, onde as mudanças de práticas podem acontecer antes mesmo da prescrição formal do currículo, pelo que significa dizer que as mudanças ocorrem no decorrer do caminho. Jesus e Azevedo (2020) dizem que é próprio da humanidade buscar melhorias e atualizações, mas, na contemporaneidade, as mudanças acontecem em intervalos de tempo cada vez menores, seja pelo efeito das informações e comunicações, ou impulsionadas pela produção de inovações.

3.4. Formação complementar em Educação Infantil

Sabe-se que no território brasileiro a formação em Educação Infantil não é um requisito para ingressar numa escola que atende crianças de 0 a 5 anos de idade. Normalmente, os professores têm formação em pedagogia e especializações em diversas áreas. Poucos têm formação específica na Educação Infantil, como já dissemos no enquadramento teórico. Então, como forma de obtermos informações relevantes para a compreensão do problema dessa investigação, averiguamos, junto às professoras, a existência, ou não, de formação específica na área. Detemo-nos em dados referentes ao contexto de formação, cujos resultados encontram-se explicitados, abaixo, no Quadro 02.

Considerando os dados gerais, a maioria das professoras apontam a escola como principal contexto formativo sobre temas pertencentes à primeira etapa da Educação Básica.

Particpei da educação infantil, quando trabalhava na escola particular. A gente tinha grupo de estudos,

também tinha congressos, tudo isso e eu participava. (PI_p.02)

Também nas formações de professores que nós tínhamos mensalmente, para auxiliar, e o professor também. (PIII_p.03)

Muitas formações desde quando eu fui contratada, porque logo de início no ano letivo, você tem uma semana de formação *no tempo de estágio, numa escola comunitária* [grifo nosso]. Quando eu cheguei aqui, eu tive umas... Acho que foi umas três formações. A primeira foi falando sobre essa questão do direito da criança, da Base, e teve um falando sobre a questão do emocional, como trabalhar essa questão emocional com a criança. (PIV_pp.02-03)

Sim, nas Escolas Comunitárias, desde o primeiro dia, inclusive o próprio processo seletivo foi em uma jornada de oito dias, de uma semana, até à própria entrada. Lá nós tínhamos formações quase que trimestrais e, às vezes, mensal. Na época, isso foi em 2003, já foi com o Referencial da Educação Infantil, a gente já tinha isso como base. Depois, tudo que ia saindo de documentação, de investigação, fora todos os movimentos da Educação Infantil que iam acontecendo pelo mundo, no caso de Reggio Emilia a gente também teve acesso. (PV_p.02)

Era algo que eu tinha muito nas escolas que eu passei, a última mesmo, eu tinha formação toda semana. (PVI_p.03)

Quadro 02 – Dados sobre contextos de formação complementar em Educação Infantil.
Principais contextos de formação. Fonte: produção própria.

Formação complementar em Educação Infantil	
Contexto da formação	Professoras
Escola	PI, PII, PIV, PV, PVI
Cursos promovidos pela Secretaria de Educação	PI, PII, PVI, PVI
Faculdade	PIII
Cursos de pós graduação	PVII

A formação em contexto lidera a tabela de acesso das professoras à formação complementar em Educação Infantil e revela a importância da formação nos espaços escolares para o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Nóvoa (1992), “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”. Significa dizer que a formação em contexto contribui para a transformação dos ambientes escolares em locais com pessoas reflexivas, críticas de suas próprias práticas. Gradativamente, os papéis dentro das unidades podem-se fortalecer e o trabalho ir adquirindo novos formatos, a partir de reflexões

coletivas e fundamentadas em temas inerentes aos problemas pertencentes aos próprios contextos. “Uma perspectiva de formação em contexto reclama de todos um papel ativo de construtores de saber e não de meros consumidores passivos de programas de formação e «créditos» correspondentes. Assim os professores são considerados sujeitos e não objetos da formação” (Ferreira, 2000, p. 75).

Além disso, três das professoras mencionam ter participado de cursos promovidos pela Secretaria de Educação sobre a Educação Infantil.

As formações com Minuska¹³, *através do Proinfância* [grifo nosso] e o Paralapraca¹⁴, para mim, foram a base, porque o método que eu trabalhava era muito diferente do que eu comecei e do que eu vi. Inicialmente para mim foi um susto, porque foi lindo, foi bom, mas eu mesma não acreditava, aprendi fazendo, porque é um impacto você estar em um modelo e vir para outro. Então para mim foi muito importante, aprendi lá no Paralapraca. (PII_pp.01-02)

Eu participei dos processos daqui, tanto do Proinfância¹⁵, quanto do Paralapraca. (PI_p.02)

Formações continuadas que tem aqui em Camaçari, geralmente eu participo. (PVI_p.02)

Sim, já participei de várias na rede municipal. (PVII_p.01)

No que tange à formação inicial, é notório que os futuros professores conhecem muito pouco o currículo voltado para a área da Educação Infantil, uma lacuna que poderia ser preenchida com a inclusão de um componente curricular que aborde exclusivamente essa modalidade de ensino.

Eu já estava tendo esse pareamento entre a teoria da faculdade com a prática que eu já estava começando a ver e a ser instituída aqui nessa instituição... alguns simpósios da faculdade a respeito e algumas linhas de pesquisa de colegas de lá que a gente visitava para participar, para a gente ter uma ideia do que estava acontecendo. (PIII_pp.02-03)

Em suma, a formação complementar na educação infantil é um diferencial na atuação dos professores na atualidade, pois saber o que ensinar, como ensinar, aliado a saber quem aprende e como

¹³ Minuska – (Izenildes Bernardina de Lima). Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Camaçari, no período de 2007 a 2015.

¹⁴ Paralapraca – Projeto de formação continuada de coordenadores pedagógicos e de professores nos contextos escolares, realizado pelo Instituto C&A, em parceria com a Secretaria de Educação Municipal, no período entre 2013 e 2016, na cidade de Camaçari, Bahia.

¹⁵ Proinfância - Programa de formação continuada de coordenadores, professores e assistentes da Educação Infantil Municipal, entre 2007 e 2015, coordenado por Minuska.

aprende faz muita diferença no momento de escolher e promover experiências para a criança aprender integral e significativamente.

3.5. Formação em “campos de experiências”

Aqui buscamos condensar as questões relacionadas com a participação, ou não, das professoras em formações que abordam os campos de experiências e a nuances a elas atreladas. Conforme recolha dos dados empíricos, duas professoras afirmam não terem participado de nenhuma formação com o tema citado. Uma delas ressalta o conceito de campos de experiência como algo já conhecido da sua trajetória formativa. Para ela não se aplica como uma novidade curricular, confirmando a teoria de que as mudanças no meio educacional não ocorrem mediante as determinações impostas pelo sistema. E, duas das professoras entrevistadas, mencionam terem participado de pelo menos uma formação realizada pela Secretaria de Educação.

A Seduc [Secretaria Municipal de Educação] iniciou, mas não concluiu. Eu lembro que esse ano, disseram que cada mês ser para um campo de experiência, mas não concluiu. (PVI_p.03)

Fui em uma. (PVII_p.04)

Hargreaves e Fullan (1992), citados por Jesus e Azevedo (2020), dizem que a experimentação criativa dos professores, essencial para inovação acontecer, não pode ser imposta pela administração. Isso depende muito das condições apresentadas no contexto ao qual pertence, acrescentamos, à maneira como o professor se vê e se sente neste espaço.

Não participei. Comecei aqui em Camaçari, quando Minuska¹⁶ estava. Aquele grupo de estudos, formação do currículo, eu fui a primeira e a segunda vez, e depois eu saí. (PI_p.04)

Não, porque essa prática do campo de experiência é uma prática muito comum para mim desde a época da ****¹⁷. Por exemplo, no PPP da**** esse campo de experiência que a BNCC traz, a gente chamava de princípios pedagógicos, que era a relação com a natureza, a literatura, o raciocínio lógico, que é a matemática, artes que é muito a questão dos traços. Então, é muito parecida essa questão, sempre a

¹⁶ Optamos em manter o nome de Minuska em evidência no texto, por ser uma pessoa conhecida no meio educacional de Camaçari, Ba.

¹⁷ Utilizamos **** toda vez que precisarmos ocultar “os demais nomes próprios” citados pelas professoras entrevistadas, como cumprimento do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho (2020), Item 5, relativa à “conduta ética na investigação científica” (p. 17).

questão da interdisciplinaridade, a questão de vivenciar o mundo e experimentar, o experimento, a experiência, a vivência, era algo muito concreto para gente... então, por isso que a BNCC, nesse sentido, quando ela traz os campos, não me é novo, esse processo. (PV_p.04)

Essa fala confirma a pré-existência do conceito de experiência como abordagem metodológica em escolas brasileiras, aliás camaçariense, com uma roupagem própria, pertencente ao contexto a que a professora se refere, muito antes da implantação da BNCC. Destacamos aqui a presença de uma autonomia dessa instituição, uma vez que está ligada ao sistema de educação municipal pública, onde o novo currículo ainda está sendo implantado e anda a passos lentos. Esse é um assunto que precisaria de maior aprofundamento, o que não se aplica para fins desta investigação.

As demais participantes, sinalizam uma constância de formações sobre o tema em destaque na unidade de ensino na qual lecionam, um diferencial para a dinâmica de reorganização de práticas, pois a formação possibilita a reflexão fundamentada sobre a própria atuação.

Todo mês, todo início de mês, temos a formação dos professores e dos auxiliares, para que ninguém fique fora do contexto da Base. (PII_p.03)

Nós temos formação mensalmente, agora assim, não é só dedicada aos campos de experiência. (PIII_p.05)

Contudo, isso por si só, não basta. Existem outros fatores que implicam no movimento da mudança. Diante do que até aqui expusemos, o fator tempo de serviço, associado à formação contínua, ou seja, a relação entre o tempo de serviço e o acesso à formação, seja ela promovida por instância interna ou externa, é essencial para que haja verdadeiramente uma transformação, primeiramente no âmago do sujeito e conseqüentemente na sua atuação. Acreditamos que, para haver uma reorganização curricular nas escolas de Educação Infantil, a formação precisa impactar os professores de forma a afetar seus valores, seus princípios e atitude, mediante a necessidade de uma educação voltada para a infância contemporânea.

Considerando que a Educação Infantil no Brasil adotou o modelo de currículo baseado nas pedagogias participativas, faz-se necessário o programa de formação inicial e continuada se reformulem e se adequem ao “novo”, aos pressupostos embasados nos documentos oficiais. Os princípios e a abordagem apresentados como inovação para a aprendizagem infantil devem ser incluídos nas formações, como requisitos para os professores experienciarem, sentirem e ressoarem em seu fazer

profissional cotidiano. Sobre a formação centrada na pedagogia participativa, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018) dizem que os “formadores precisam reconstruir a sua práxis formativa como espaço de escuta ativa dos respectivos formandos, o que implica reconhecer-lhes agência nos processos formativos e inclusão dos seus propósitos no fluir da ação cotidiana” (p. 23). Neste sentido, fica evidenciado que, se uma das abordagens desse modelo curricular se fixa na escuta das crianças, esse conceito deve estar implícito na metodologia das formações. Com isso “cria-se interatividade entre o aprender da criança e o aprender do adulto, traz-se a aprendizagem da criança para o âmago da aprendizagem do adulto” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018, p. 27).

Outro aspecto que nos chama atenção é a utilização das redes sociais como ambiente formativo, o que se pode tornar uma predisposição futura. Ela foi inaugurada e/ou intensificada no período da pandemia da Covid-19, forçando os professores a se deslocarem para mundo virtual, única ferramenta formativa, no momento citado, para autoformação. Significa dizer que a busca por caminhos alternativos para se informar e se formar é uma característica presente nos professores da infância. Significa também que, para a reorganização de práticas acontecer, precisa existir um movimento individual por parte dos professores, na busca por melhoria na sua atuação, repercussão no seu desenvolvimento profissional, como podemos perceber no relato a seguir.

Lá na ****, eu já participei e nas redes sociais. Eu fico buscando cursos para me aprimorar, me aperfeiçoar, na rede social. Uma foi rede pedagógica de profissionais que sempre está dando curso, minicurso... eles falaram um pouco sobre essa BNCC, esse documento. (PIV_p.05)

A compreensão do conceito de currículo organizado em campos de experiências requer um programa de estudo qualificado com matriz de conteúdos ligados ao tema. A autoformação é um processo viável e comprovadamente eficaz, se associado a outras formações, como, por exemplo, a continuada. Não basta o sistema educacional implantar um novo currículo, é preciso formar uma teia colaborativa que envolva todos, se não os principais, agentes implicados na educação das crianças da primeira infância. Para os professores, os campos de experiências precisam servir para tematização das práticas, incluindo-os cada vez mais no rol de discussões dentro e fora da zona escolar. Para entender o currículo por campos de experiência, inicialmente implica passar por formações que agreguem os saberes docentes apontados por Tardif (2014) e ratificados por Silva e Felício (2017). Isto é, a integração entre os saberes disciplinares, experienciais e formacionais dos professores situados numa perspectiva onde a imagem da criança define a concepção de escola e de educação para infância.

3.6. Práticas pedagógicas e “campos de experiências”

Entendendo o currículo como um conjunto de práticas pedagógicas com vista à aprendizagem dos estudantes, e essas como um processo de construção (Morgado, 2020), e os campos de experiências como uma forma de organização de saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças (BNCC, 2017), nesta sessão abarcamos alguns conceitos enunciados pelas professoras participantes da amostra que demonstram a inter-relação das suas práticas com o currículo em voga.

3.6.1. Campos de experiências e sentidos da criança

Começamos por referenciar uma fala de uma professora (PVI) que nos parece significativa quanto à discussão da dimensão dos campos de experiências e os sentidos, as vivências da criança.

[V]iver, o objeto do conhecimento com os sentidos, trazer o campo de conhecimento, trazer a aprendizagem para o campo dos sentidos para criança e o significado que aquilo tem para ela... Então, quando a criança sente, quando ela vivencia, quando ela mantém uma relação intrínseca com o objeto de conhecimento e quando tem esse tempo de significação, porque não é só trazer, experimentar texturas, mas tem um tempo para isso acomodar, uma diversidade, uma gramática de materiais, de experiência, de tempo, de processos, eu acho que, nesse sentido, quando a BNCC traz as experiências, essa é a riqueza. (PV_p.04)

A fala da professora acima nos convida a refletir sobre a importância da exploração e ativação dos sentidos das crianças, e dos adultos, sobre os sentidos da educação infantil, da infância, da vida. Vivemos numa sociedade onde a inteligência cognitiva é destaque para a adjetivação de um indivíduo. Valoriza-se as habilidades cerebrais, especialmente a capacidade de pensar expressada por uma linguagem articulada. Não que isso não seja importante, é, mas as outras habilidades corporais são deixadas com frequência para o segundo plano, quando deveriam ter a mesma valorização, pois trata-se de dimensões do corpo de seres humanos, formadas para funcionar integralmente.

Ao confessar que a sua prática tem relação com conceitos dos campos de experiências, especialmente quando menciona: “trazer a aprendizagem para o campo dos sentidos para criança”, a (PV) evoca-nos a fazer uma busca na Base, a fim de clarificar o que foi dito. No campo “corpo, gestos e movimentos” temos escrito o seguinte:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. (Ministério de Educação, 2017, pp. 40-41)

Significa que a criança precisa e deve ter acesso às variadas experiências que lhe possibilite a imersão no campo sensorial, acessado por meio dos sentidos (visão, olfato, tato, paladar e audição). Se Jorge Larrosa Bondía (2002) nos diz que a experiência é aquilo que passa por nós e nos toca, para que a experiência ocorra, a criança precisa experimentar, tocar, sentir, degustar, escutar, apreciar, ver, cheirar e se expressar a partir das suas “cem linguagens”, título de um poema criado por Loris Malaguzzi, fundador da abordagem de Reggio Emilia. O autor recita,

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar... (Edwards, Gandini & Forman, 1999).

Considerar os sentidos das crianças como portais de entrada das experiências é permitir que ela construa significados sobre o mundo à sua volta, ou seja, ter a capacidade de criar representações mentais do meio físico, natural e social.

Sobre esse aspecto, a Observação (E) nos fornece contributos para continuarmos esta reflexão sobre os campos de experiências e os sentidos da criança (Quadro 03). Aqui é possível afirmar que a intenção da professora se baseia no estímulo do sentido da audição das crianças, através da identificação de variados sons presentes no contexto. Uma das situações didáticas observadas, que mais demonstrou aspectos relevantes no que tange à promoção de experiências significativas para as crianças, especialmente por estimular a ampliação dos sentidos, nesse caso, envolveu a audição. Para Lima (2020, p. 81), “na Educação Infantil, a investigação de mundo pelas crianças se dá, necessariamente, pela experimentação, ou seja, olhando, cheirando, degustando, tocando”. Nesse sentido, possibilitar experiências com o corpo, com os sentidos corporais, estimula as capacidades sensoriais, que, por sua

vez, podem a vir a ampliar a percepção da pessoa sobre as coisas existentes no seu entorno e no mundo, impedindo assim, “posturas de distanciamento, frieza, indiferença nas relações entre as pessoas, bem como diante dos acontecimentos do mundo próximo e geograficamente mais distante” (Lima, 2020, p. 81).

Quadro 03 – Experiências com os sentidos (Ob_E).
Fonte dos dados: Diário de observação (Apêndice E).

Brincando com os sons

Após o momento de sensibilização, com apreciação de uma música, a professora promoveu uma roda de conversa sobre os sons presentes na escola.

As crianças apontaram os sons produzidos pelas máquinas usadas na reforma da parte da frente da escola, que ficam bem próximas à sala.

As crianças identificaram os sons produzidos pelo martelo, furadeira, lixadeira...

A professora continua a investigação perguntando se esses sons são produzidos pela natureza ou pelo homem.

Algumas crianças respondem:

- Pelo homem.

Uma delas diz: - Não é pelo homem não, é pela natureza.

A professora questiona: Pela natureza? O que produz os sons vindos da construção?

E ela mesma responde: É a máquina.

A mesma criança que afirmou não ser o homem, disse a outra que estava ao seu lado:

- Então não é o homem.

Neste momento, a professora explica:

- Mas é o homem que está segurando a máquina, a ferramenta.

A criança fica “boquiaberta”, com expressão de quem tenta compreender o que foi dito pela professora.

Ainda na rodinha, a professora colocou alguns áudios para que elas escutassem e identificassem o que estava produzindo os sons.

Após o lanche, as crianças foram levadas para a área externa, na parte do fundo da escola para continuar a experiência com os sons. Nesse momento, ela pediu que escutassem os sons ao seu redor, uma das crianças disse que escutava o som do vento e as demais confirmaram.

De repente, uma que estava mais distante do grupo, chamou eufórica a professora para ver que acontecia no meio da grama.

- Pró, venha ver, corra, a flor está abrindo, a flor está abrindo! Com os olhos arregalados e sensação de surpresa e entusiasmo.

Ao observar o fenômeno, a professora disse:

- É o vento que está fazendo ela abrir e fechar.

As crianças sorriram, algumas continuaram a observar a flor se abrindo e se fechando.

Devemos salientar que estamos tratando de uma situação didática a partir do recorte do tempo, ou seja, pensamos que o tempo de observação, embora muito rico e propiciador de reflexões significativas, pode ter sido limitado para o aprofundamento de certos alinhamentos, pelo que devemos ter cautela nas inferências a fazer. Com isso, julgamos ser importante destacar esse trabalho “Brincando com os sons”, na perspectiva de validar as práticas, que iniciam uma postura de rompimento de modelos de atuação centrado na transmissão de saberes, onde o “conteúdo” é o principal propulsor da ação, e os professores colocam-se, de forma preponderante, no lugar de transmissores e detentores do saber, que é dado e absoluto.

Considerar os sentidos das crianças como dimensões de acesso para a concretização de experiências implica promover oportunidades ricas e lúdicas para exploração e vivências, com um amplo repertório de experimentos e descobertas. Esse modo de trabalho sinaliza uma perspectiva à luz das pedagogias participativas, ativas, nas quais a organização curricular atual buscou inspirações.

3.6.2. As experiências e as atividades no papel

Outro indicador que a professora traz como evidência do conceito de campos de experiência na sua prática é a ênfase dada à experiência, o contato da criança com ações concretas, rompendo com a postura de colocar as atividades xerocadas sempre em posição de destaque, uma cultura arraigada nas práticas da maioria das escolas de educação infantil brasileira. Como refere a Professora (PV), “no Brasil a educação infantil, a educação de modo geral, é tão apegada a atividade de papel, à xerocada, que só em trazer o nome experiência para mim já é muito significativo” (PV_p.04).

A Educação Infantil tem, no seu histórico, uma crença instaurada de que só se aprende se tiver acesso às atividades escritas, xerocadas e copiadas no caderno e papel. Ou seja, só se aprende se todo dia se fizer “tarefinha” na sala e levar para casa. Na perspectiva dessa professora, a ênfase dada ao termo experiência pode ocasionar na mudança dessa crença instaurada há anos e que não temos a pretensão de aprofundar nesse estudo. Contudo, vale a pena refletirmos sobre o sentido das atividades no papel para a criança. Bem, se pensarmos a partir da premissa de que a criança tem o direito ao contato com diferentes experiências lúdicas e prazerosas, para que haja a construção de aprendizagens significativas, podemos afirmar que as atividades xerocadas devem ser evitadas no cotidiano escolar. “Assim, a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira” (Bacelar, 2009, p. 26).

Entretanto, durante as observações, percebeu-se que as atividades no papel, as elaboradas pelas professoras, foram evitadas. Somente em uma das observações foi possível constatar a existência de atividades xerocadas, especificamente, enquanto a assistente de classe as organizava em classificadores, posteriormente colocados nas mochilas das crianças. Nos momentos das observações (B, C e D), foram utilizados papéis como recurso para registros de desenhos livres e para ilustração de experiências vivenciadas pelas crianças, a exemplo da Observação (B), onde o papel foi usado para o registro da experiência do dia anterior na “Floresta encantada”. “Enquanto desenhavam, algumas crianças conversam sobre a experiência, retomando as cenas do passeio que ficaram registradas em suas memórias. Ao entregar suas produções à professora, as crianças nomeiam o que desenharam” (Ob_B).

Outro exemplo foi a aplicação do papel para a expressão livre através do desenho e da escrita

do nome completo com suporte de uma ficha contendo o nome das crianças, durante o acolhimento, fato ocorrido durante a Observação (C).

Já na Observação (D), a professora usou esse recurso para uma pintura livre, usando caderno de desenho, prendedores de roupa, algodão e tintas. Nessa atividade, “as crianças inicialmente fizeram variados desenhos, conforme a sua vivência pessoal, dentre eles: elementos da natureza, suas famílias, colegas, brinquedos, personagens dos desenhos animados” (Ob_D).

Diante do exposto, compreende-se que o problema na aplicação de atividades xerocadas está no condicionamento dado a esse recurso e a sua utilização nas aulas como a principal ferramenta de aprendizagem, principalmente se tratando das atividades voltadas para as linguagens matemática, escrita e artística. Geralmente a fotocópia é utilizada para execução de exercícios de treinamentos da coordenação motora, da escrita e de conceitos matemáticos. Daí a necessidade de uma reflexão crítica aprofundada sobre a função desse recurso metodológico, visto que o contato com atividades no papel, desde que sejam bem elaboradas, com propósitos pedagógicos condizentes com as experiências realizadas na turma, que respeite os direitos de aprendizagens da criança e não ocupem o centro das práticas, podem ser efetivadas experiências ricas para a criança. Isso depende muito do olhar e da concepção do adulto frente à criança, ao currículo, à aprendizagem contemporânea e à sua crença frente a tudo isso.

Isso inclui também não esquecermos o que nos ensinou Paulo Freire (2009, p. 11) quando disse: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Assim, cabe aos professores da educação, em geral, possibilitarem aos aprendizes variadas e férteis experiências com e sobre o mundo literário, musical, artístico, verbal, matemático, imaginário, mundo da brincadeira, da natureza, etc. Resumimos essa reflexão fazendo uma releitura da citação de Freire. *A experiência com as coisas do mundo precede a experiência com atividades no papel*, então, mais experiências e menos atividades de papel na infância.

3.6.3. Integralidade nos campos de experiências

Um dos requisitos definidos nas DNCEI (Ministério de Educação, 2010) sobre as práticas curriculares é a garantia da integralidade das experiências, concepção mencionada como componente da prática pedagógica pela (PI).

Talvez eu não fundamente teoricamente, porque eu não estou estudando os campos de experiência, mas eu percebo corpo, gesto e movimento, tudo o que você propõe desenvolver integralmente com a criança, com o lúdico, com o brincar, com o corpo e dentro de um olhar da criança num todo. (PI_p.04)

Eu não acredito nessa concepção de trabalhar os campos separados. Terça-feira, tal coisa... Eles estão presentes em todas as atividades... eles não são compartimentados, divididos, não estão em caixinhas, não são como as disciplinas, não são como é no Fundamental I. (PVII_p.08)

A gente vai por campo de experiência vendo qual é a necessidade da turma naquele momento, e a gente não trabalha só um campo, dentro daquela prática, acabam surgindo vários campos de experiências. (PVI_p.03)

Ao apresentar o conceito de integralidade como referência no seu trabalho docente, a (PI) rompe com o velho padrão de separação por disciplinas, o que os professores estão habituados a seguir, tanto na visão de como se ensina, como na visão de como se aprende. Apesar do conceito de integralidade das experiências não ser uma novidade, vale ressaltar como essa concepção ainda é muito pouco difundida e compreendida pelos professores ao atuarem nessa etapa da educação. Existe uma certa dificuldade em articular os campos de experiências de forma integrada ou interdisciplinar. As DCNEI (Ministério de Educação, 2010, p. 27), após definirem as experiências de aprendizagens, esclarecem: “As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas estabelecerão modos de integração dessas experiências”.

Nessa direção, Oliveira (2010, p. 09) diz que “as práticas cotidianas na Educação Infantil devem: considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças”. Na visão de Bernstein (1996), citado por Ramos (2009, s/p),

[a] integração do currículo coloca as disciplinas numa perspectiva relacional de tal modo que promove maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos alunos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.

No entanto, esse termo encontra-se ocultado na BNCC (Ministério da Educação, 2017), o conceito de integralidade dos campos não aparece explicitamente em nenhuma parte do documento, o termo não é ratificado nesse documento, como outros conceitos de igual valor para concretização do currículo no cotidiano escolar.

O MEC, em 2018, através do manual “Campo de experiências, efetivando direitos de aprendizagens na educação infantil”, criado em parceria com algumas instituições, publicou o seguinte:

“os campos de experiências podem subsidiar as práticas das crianças isoladamente ou reunindo **os objetivos de um ou mais campos** e envolvem todos os momentos da jornada (diária e semanal) das crianças na Educação Infantil” (Ministério da Educação, 2018a, p. 11).

O mesmo manual, na versão em formato digital interativa (extensão ‘pdf’ – portable document format), apresenta o seguinte trecho: “No planejamento de uma atividade, ou de um conjunto de atividades, os campos de experiência devem ser **pensados de maneira integrada**, ou seja, objetivos de diferentes campos de experiências podem estar presentes em uma mesma proposta” (Ministério da Educação, 2018b, p.16),

A partir desses dois trechos, pode-se concluir que pode haver a existência de integralidade, ou não, entre os campos. A BNCC e os documentos adjacentes, como o manual citado, demonstram uma falta de clareza ou, pelo menos, de consenso entre os agentes envolvidos na escrita e isso pode ser procriado no interior das escolas, podendo também ser reforçada a ideia de conceber os campos de forma separada, remeter à concepção de compartimentação do conhecimento infantil, o que seria uma regressão para a história do segmento, que vem lutando pela garantia de um currículo centrado no desenvolvimento integral da criança, instituído desde a DCNEI (Ministério da Educação, 2010). Tal como se pode verificar na transcrição seguinte, o desenvolvimento integral é um dos conceitos abordados pela mesma professora como prova de que a sua prática está alicerçada no conceito de campos de experiências.

Do ser integral, da educação integral, da criança, que ela é um ser integral em todos os aspectos, cognitivo, emocional, afetivo, social e motora e dentro dessa perspectiva dos campos de experiência, está desenvolvendo tudo aquilo, as habilidades, as experiências, que possam desenvolver esse potencial dentro de cada campo de experiência, enxergando-a como um todo e não sistematizado, fragmentado.

(PI_p.04)

Dizer que a criança é um ser integral é colocá-la em lugar de destaque no processo educacional, haja vista que o sistema, ao invés, tende a levá-la para uma dimensão onde não cabe as especificidades infantis, necessárias para o seu desenvolvimento pleno. O sistema educacional não tem interesse em incluir as especificidades da infância no sistema escolar, pelo contrário, o interesse é colocar o sistema escolar dentro da infância (Arroyo, 2013), forçando uma dinâmica onde a essência da infância acaba sendo substituída por aulas com ênfase, somente, na antecipação de conteúdos inerentes à etapa posterior. Essa é uma concepção de escola que não valoriza a infância enquanto tempo humano e que

não garante os direitos infantis estabelecidos em leis.

Nunca é demais lembrar que a ação dos professores está mediada a partir das atividades pensadas, planejadas e executadas para as crianças e que estas precisam estar em conformidade com os requisitos prescritos no currículo, devidamente contextualizado no processo de desenvolvimento curricular, e de acordo com as capacidades e interesses das mesmas. De facto,

[o]s campos de experiências precisam ser trabalhados com INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA. Isso significa planejar atividades que integrem o que está proposto no currículo com os interesses e ideias das crianças do grupo. A partir da escuta ativa da turma e do conhecimento aprofundado do documento curricular, o professor promove aprendizagens significativas às crianças. (Ministério da Educação, 2018b, p.12)

Partindo desse pressuposto, definimos: **integração entre os campos** – a base do planejamento é a experiência da criança, os objetivos de aprendizagem tendem a contemplar mais de um campo. Nela, a intencionalidade pedagógica é mais aberta e fiel às necessidades, aos saberes e às descobertas das crianças; **campos individualizados** – o planejamento parte dos objetivos de apenas um campo. A intencionalidade pedagógica é centrada na aquisição de aprendizagens oriundas de um campo de experiência.

O relato de experiência da (PIV) evidencia a existência de práticas a partir da aplicação de atividade com referência nos campos de maneira individualizada. A atividade “Sopa de letras” anuncia a “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, como único campo explorado nessa situação didática, com ações voltadas para apropriação da linguagem oral e escrita por meio da codificação das letras do alfabeto. Como podemos averiguar no Quadro 04.

Ao ler o relato acima, podemos verificar que a ludicidade se faz presente nessa experiência, provocando o interesse das crianças pela atividade proposta. Para Vygotsky (2002), a criança elabora conceitos a partir do significado que a palavra tem para ela, em relacionamento com o contexto. Não adianta ficar no abstrato. Para ela conseguir fazer abstração é preciso ir para a concretude, possibilitar a experiência. Desse modo, os conhecimentos são alargados, o espírito enriquecido e a vida cotidiana ganha mais significação (Teixeira, 1980, parafraseando Dewey, 1978).

Entretanto, o que está em voga é a disposição de apenas um dos campos nessa experiência, o que também foi constatado durante as sessões de observação. Três delas, realçam práticas com procedimentos metodológicos muito similares às da “Sopa de letras”. Vejamos: “Brincando com as

letrinhas”, atividade com ênfase na aquisição fonética, ênfase no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Pintura com pregadores”, atividade com foco na linguagem plástica, está ligada ao campo “Traços, sons, cores e formas”; “Alimentos da terra”, vídeo de animação sobre alimentos que vêm direto da natureza. Atividade ligada, principalmente, ao campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Quadro 04 – Relato de experiência: Sopa de letras (entrevista com a Professora PIV).
Situação didática com individualização dos campos de experiências. Fonte dos dados: entrevista (PIV_p.13).

Sopa de letras
<p>Tem uma atividade que eu fiz que foi a da panela, sopa de letra, são duas, mas essa eu sempre faço, a questão da escrita espontânea. . .</p> <p>Coloquei essas letras dentro da panela, peguei uma colher de pau e fui incentivando as crianças.</p> <p>- Gente vocês não sabem o que tem dentro dessa panela, sintam o cheiro, o que será que tem aqui dentro? Deixa-me abrir aqui para ver.</p> <p>E todo mundo...</p> <p>- Pró quero ver, deixa eu cheirar!</p> <p>Aí fui mexendo, coloquei aquela música “o que tem na sopa do neném”, fui mexendo. . .</p> <p>- Vamos ver o que tem aqui: a letra A.</p> <p>“A de amor”, “A de avião”.</p> <p>- Vamos lá escrever? Como faz essa letra A?</p> <p>Dei o caderno de desenho e pedi para eles desenharem, e ali fui tirando várias letrinhas, isso continuamente, a gente começou em fevereiro, só que em fevereiro era a parte mais da adaptação, aí sempre venho, em uma aula ou outra, trabalhando essa escrita espontânea, mas de maneira lúdica, e eu já tenho uma criança de 4 anos que sabe escrever o nome na lousa, de maneira espontânea, pega o crachá e escreve.</p>

Devemos salientar que essas atividades demonstraram ser importantes para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, pois estimulam o desenvolvimento das suas linguagens, por serem a “forma das crianças dialogarem com o mundo” (Brazileiro et al., 2013, p. 19). É fundamental organizar e realizar atividades com vistas ao desenvolvimento das linguagens infantis. A questão exposta aqui é como essas ações são conduzidas no cotidiano, e, principalmente, como as crianças são envolvidas.

As crianças participaram ativamente e fizeram associações, relações com seu repertório de palavras.

Mas a atividade foi limitada a esse momento, não houve a continuidade com outras experiências, nem nesse e nem no dia seguinte, transparecendo a ideia de disciplinarização dos campos. (Ob_C)

No tocante ao papel das professoras face à integralidade dos campos de experiências, pode-se dizer que há um desejo de mudança bastante tímida, mais presente nos discursos. Na prática, as propostas são conduzidas com muita cautela. A preocupação em alcançar os objetivos faz com que muitas potencialidades das crianças passem despercebidas e os espaços pouco explorados, enquanto contextos geradores de aprendizagens e de temas, que servem para aprofundar os conhecimentos que

“fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental científico e tecnológico” (Ministério da Educação, 2010, p. 12).

A BNCC declara que, “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Ministério da Educação, 2017, p. 39). Essa multiplicidade de fazeres pedagógicos, aliado a outros, faz da docência na Educação Infantil uma profissão em movimento, pois, ao planejar, organizar e monitorar práticas com intencionalidade centrada na criança e à luz da integração entre os campos, é preciso que os educadores coloquem cotidianamente em ação os verbos inovar e reinventar.

3.6.4. Campos de experiências e escuta

A ligação dos campos de experiência com a escuta aparece nessa investigação como uma relação imbricada, onde a escuta serve como abordagem metodológica que favorece a exploração de outros conceitos inerentes à efetivação dos campos de experiências na prática.

Eu acho que desenvolvo essa prática no momento que escuto a criança, que ela desperta aquilo que quer investigar... mediar a situação e dali você está puxando investigação e está desenvolvendo com ela essa proposta dentro daquilo que interessa a ela e que talvez seja significativo. (PI_pp.04-05)

O que eu consigo fazer muito é a escuta das crianças, preparar alguns projetos com a escuta da criança, [pois] hoje eu tenho mais paciência de observar a criança, de anotar, coisas que antes passava batido hoje meu olhar é mais apurado para ver, oportunizar as crianças a participar. (PII_p.03)

O processo de escuta nessas relações para mim é muito importante! (PV_p.04)

Assim como os campos de experiências, o conceito de escuta como abordagem metodológica surgiu nas escolas de Reggio Emilia e, atualmente, tem-se tornado numa retórica nos discursos dos professores camaçarienses. Em parte, fruto das formações realizadas pelo projeto “Paralapraca”, para coordenadores pedagógicos e professores da rede municipal, há seis anos atrás. Ela surgiu nesse contexto, no seio das discussões sobre a pedagogia de projetos, uma metodologia que tem como principais representantes John Dewey e seu seguidor William Kilpatrick. “Dewey acreditava que o conhecimento só é obtido através da ação, da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o mundo” (Barbosa, 2008, p. 19). A pedagogia de projetos baseia-se na perspectiva de uma escola que auxilia a criança a ver e a compreender o mundo por meio da pesquisa, da discussão e

da resolução problemas, sem esquecer da interligação entre as atividades escolares, as necessidades e os interesses das crianças e da comunidade (Barbosa, 2008).

Dessa forma, a escuta torna-se uma ferramenta pedagógica poderosa para a construção de projetos de investigação e situações didáticas que proporcionem a construção dos saberes e dos conhecimentos significativos situados nos campos de experiências. Segundo Rinaldi (2021, pp. 124-125), podemos definir a escuta,

como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)... Escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos (...). Escuta como tempo, tempo de ouvir, um tempo situado fora do tempo cronológico.

A escuta, se utilizada como estratégia qualificada, pode ser mobilizadora de experiências que testemunhem a potência da criança, e a potência do adulto, pois é comum se pensar que, com a exploração de novas metodologias, os professores podem perder a identidade de detentor do saber, aqueles que sabem e, por isso, ensinam. No entanto, a adoção da abordagem “escutatória” promove o deslocamento de lugar desses profissionais, tiram-lhes do lugar central, de únicos detentores do saber, e os coloca numa esfera na qual cabem todos os saberes, os do adulto, os das crianças e da própria comunidade. Com isso, fomenta-se o direito da criança ser produtora de cultura, de significados e aos professores possibilita-lhes aderir a essa estratégia, identificarem os saberes das crianças e transformá-las em ponto de partida para o planejamento das experiências educativas, como propõe Dewey ao conceituar “experiências” na educação.

Se retornarmos aos relatos das professoras, observamos que existe uma teia entrelaçando a escuta, a pedagogia de projetos e a participação infantil (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Todos, conceitos oriundos da pedagogia participativa, na qual a proposta curricular de Reggio Emilia se enquadra.

A escuta tem sido uma novidade que vem causando variadas reações nos professores. Durante as entrevistas, foi possível notar a presença de encantamento, de surpresas, de estranhamento e de dúvidas por meio das expressões corporais das professoras. Uma inovação para Educação Infantil, isso não pode ser negado, mas que necessita de constantes reflexões acerca da sua compreensão com reais efeitos na lógica de exploração junto às crianças.

A escuta enquanto abordagem metodológica, utilizada para a efetivação dos campos de

experiências, não esteve presente nas práticas pedagógicas das professoras das turmas no período em que foram observadas. Porém, isso não significa que as mesmas não adotem essa metodologia para o desenvolvimento de projetos e/ou de sequências didáticas, pois alguns materiais expostos nos contextos internos das duas salas, trazem informações sobre projetos realizados a partir da escuta das crianças, a exemplo da sala do “Grupo Cachorro”, que estava organizada com ambiente (cercadinho dos cachorros) e produções feitas pelas crianças, referentes ao tema da sala. “Povoar constantemente a escola com a produção das crianças é mostrar a vida da escola” (Barbieri, 2012, p. 58).

Nessa situação, a utilização da escuta como procedimento metodológico foi constatado no primeiro dia de observação, durante a conversa da investigadora com as crianças, quando se identificaram pelo nome da turma, e explicaram o motivo do nome por meio do relato de uma experiência vivenciada por elas. No mesmo momento, a professora fez algumas intervenções com informações sobre o projeto realizado para a escolha do nome da turma.

Neste sentido, pode-se afirmar que uma escuta qualificada exige procedimentos qualificados, pois saber fazer uma pergunta é tão importante quanto a resposta a se obter. Formular perguntas exige, sobretudo, saber provocar a reflexão das crianças (Ribeiro, 2022). “Vivenciar no cotidiano a escuta e a participação de adultos e crianças não é, entretanto, tarefa tão simples, pois pressupõe que o cotidiano seja, constantemente, vivido de forma crítica e refletida pelos profissionais” (Ribeiro, 2022. p. 95), e isso demanda tempo para maturação intelectual, dedicação, estudo, pesquisas, formações e reflexões críticas sobre o trabalho efetuado.

Às vezes pensar sobre a importância de valorizar o que a criança traz causa uma sensação de que, na educação infantil, tudo é feito às cegas, de maneira solta, como disse umas das professoras, sem intencionalidade pedagógica. Parece que, a todo momento em que a criança aponta uma situação interessante, deve-se parar o que estava em andamento e adentrar em uma nova fase de investigação. Mas não é bem assim, de todo! Nós, professores, com as capacidades que temos como profissionais, precisamos selecionar aquilo que no momento desperta a curiosidade e possibilidades de aprendizagens significativas, isto é, que promovam experiências.

3.7. Desafios da reorganização das práticas com base nos “campos de experiências”

Geralmente toda mudança proposta traz desafios plurais para profissão docente, causando tensão, desequilíbrio e questionamentos sobre a identidade profissional que muitas vezes ressoa também no pessoal. Também se torna premente refletir sobre os desafios que a organização das práticas com base nos “campos de experiências” nos traz.

Adotar um paradigma curricular, organizado em campos de experiências, exige de fato mudanças de postura na atuação dos professores, assim como a reorganização institucional, reformas estruturais das escolas para que sejam apropriadas para a realização da proposta embasada nos campos de experiência e, sobretudo, a formulação e efetivação das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil. Por isso, precisamos, por meio da visão das professoras, identificar, descrever, analisar para entender os desafios enfrentados no cotidiano para a reorganização das práticas nesse contexto investigado.

3.7.1. Necessidade de aprofundamento teórico

Assim como a conjuntura citada acima, a fundamentação teórica também é um fator a ser considerado para que haja reorganização das práticas. A base de sustentação teórica dos campos de experiência é citada como um dos desafios a serem enfrentados, compreendidos e integrados no atual contexto, visto que os professores são agentes curriculares e precisam de conhecer a epistemologia da qual envolve a organização curricular.

Eu acho que a dificuldade maior é fechar o campo teórico que está norteando esses campos de experiência... porque quero saber se meus raciocínios estão corretos, porque relaciono com aquilo que eu já vivenciei e aprendi, mas como hoje está tudo muito solto, acho altamente solto. Eu fico observando e quando leio, vejo que não é novo, dentro da minha perspectiva; agora basta saber se a minha perspectiva está certa ou não, por isso é que preciso ir para a raiz epistemológica. (PI_p.04)

A formação. Primeiro, formação. (PV_p.05)

Eu acho que a rede precisa investir em formação, uma formação mais próxima das escolas. (PVI_p.08)

Esses trechos nos convidam a retomar a importância da realização de programas formativos que engendrem a relação entre a teoria e a prática, em uma dinâmica onde os professores, por meio de reflexões aprofundadas, possam reelaborar os seus conhecimentos, tomar decisões, transformar as suas práticas de forma consciente, saindo do lugar de meros executores de currículos.

Observemos a citação de John Smyth (1992), acadêmico australiano, citado por Zeichner (2008, p. 538) ao criticar a utilização de termos educacionais como meio para colonização conceitual.

O que estamos testemunhando é um tipo de colonização conceitual, na qual termos como reflexão, tornaram-se de tal forma parte integrante do jargão educacional que, ao não usá-los, corre-se o risco de

ficar de fora da tendência em Educação. Todos embarcam, sob a bandeira da conveniência, e o termo é usado para descrever tudo que acontece no ensino. O que não é revelado é a bagagem teórica, política e epistemológica que as pessoas trazem consigo.

Essa crítica à utilização do termo reflexão como slogan, corrobora com a angústia expressada pela (PI), pois faz-nos entendê-la a ponto de refletir sobre a ocultação de conhecimentos educacionais necessários para autonomia e emancipação dos professores e dos alunos em programas de formação. Pensar que precisamos sempre de questionar o que nos é imposto, até mesmo quando somos convidados a refletir sobre algo, precisamos buscar as raízes, como disse a (PI), conhecer o território e como esse se constitui. Fazendo uma analogia com o princípio de continuidade postulado por Dewey, significa que um modelo de formação condizente com a realidade proferida, é aquele que provoca reflexões sobre a experiência atual e essas incidam nas experiências futuras.

Considerando que essa professora integra um conjunto de escolas do Município, na qual, atualmente, não são realizadas formações em contexto, observa-se que essa realidade é um fator que influencia na relação dos professores com o currículo organizado em campos de experiência. Mesmo que essa apresente ter uma base teórica sobre a abordagem reggiana, o que se percebe, a partir do relato, é como essas pessoas também precisam de processos formacionais para as auxiliarem, para a confirmação ou contestação de seus saberes e de seus conhecimentos. Ou seja, que os possibilitem refletir criticamente. Mesmo quem não tenha a capacidade de mudar alguns aspectos da situação atual, ao menos está consciente do que está acontecendo (Zeichner, 2008).

Quase todas as professoras manifestam um desejo em comum: ampliar o conhecimento em relação aos conceitos integrantes do currículo organizado em campos de experiência.

Eu preciso continuar estudando os campos... eu acho que o professor tem que ser pesquisador, preciso melhorar muito. (PII_p.10)

Eu preciso me debruçar mais, como eu te falei, as dúvidas são constantes, por mais que você tenha a prática diária, mas é diferente, está sempre mudando, tem sempre novas atualizações. (PIII_p.14)

Essa metodologia nova... eu preciso me aprofundar mais, porque não é algo solto, por mais que pareça ser fácil, por mais que seja fácil... requer muito de você, requer muito da sua pessoa, da sua curiosidade, tira da sua zona, totalmente, faz você buscar. (PIV_ p.14)

Acho que a constituição dos conceitos, eu estou sentindo muito isso, a ausência de formação, a ausência

de diálogos com meus pares, uma solidão muito grande depois de vir de três anos de uma pandemia... caracterizar bem essa questão das experiências... discutir os conceitos, os princípios, as características, os projetos, as metodologias, o que é o currículo e a metodologia. (PV_ pp.10 -11)

Eu ainda preciso estudar muito sobre isso, o que a experiência... a BNCC fala dos Campos de experiência, mas o que é a experiência? Eu preciso responder quando é que eu promovo uma situação em que a minha criança vai ter uma experiência... eu estou buscando, o que é uma experiência? O que é atividade? Qual é a diferença entre experiência e atividade? (PVII_ p.02-03)

Essas declarações revelam a importância de os professores discutirem sobre as próprias práticas. No decorrer das entrevistas, observou-se que, à medida em que falam, as professoras articulam o pensamento, fazem reflexões e comparações entre o falado e o executado. Além disso, tomam consciência sobre a importância do processo formativo contínuo e da necessidade do aprofundamento no campo teórico como forma de melhoria de suas práticas. Assim, com base nesses dados concluímos que:

- O terreno conceitual que integra os campos de experiências é pouco conhecido pelos professores;
- O cotidiano dos professores é permeado por dúvidas e questionamentos sobre o currículo da educação infantil;
- Para que haja reorganização nas práticas, faz-se necessário a imersão na dimensão teórica;
- Os diálogos entre os professores são momentos importantes para o desenvolvimento formativo;
- A formação de professores é peça-chave para reorganização das práticas.

Para isso, é necessário um programa de formação que considere os professores profissionais críticos, conscientes e emancipadores, com apresentação de conceitos e exploração de métodos, permitindo-lhes proceder a análises, retirar conclusões, escolher e sustentar as suas opções.

3.7.2. Os campos de experiências no planejamento e na prática

Na Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças são definidos assim:

As aprendizagens essenciais compreendem, tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos, quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiência,

sempre tomando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (Ministério de Educação, 2017, p.44)

Na profissão docente, os objetivos servem de norte para as práticas pedagógicas. Costuma ser, para a maioria dos professores, um dos itens mais importantes do planejamento, porque, é partir disso que é traçada a metodologia e os recursos necessários para o desenvolvimento das atividades e para o alcance das aprendizagens das crianças.

Pelo visto, uma das evidências em relação aos desafios do trabalho com campos de experiências é a fixação no cumprimento dos objetivos previstos, fato que pode ser constatado nas entrevistas.

Às vezes, ela limita um pouco também o professor na prática, porque a gente fica tão preocupado em não sair dos objetivos daquele campo, que eu acho que, às vezes, na hora da gente desenvolver a prática, fica meio perdido. (PIII_ p.09)

Na ótica da professora (PIII), a organização curricular em campos de experiência a auxilia em determinadas situações e atrapalha em outras. As respostas oscilam muito quando é preciso relacionar os campos com a planificação e o trabalho junto às crianças. Isso demonstra um certo estado de confusão presente na maioria das professoras entrevistadas. Parece não haver clareza quanto à administração dos campos, tanto no âmbito formal, como no informal do currículo.

Ajuda em alguns momentos, e em outros me atrapalha. Na prática da sala de aula me ajuda, não vou dizer que não me ajuda, senão eu estaria negligenciando, porque como está organizado por experiência, então se eu quero fazer essa experiência, eu já sei qual é o campo que eu vou recorrer, e ajuda muito. (PIII_ p.10)

Eu acho que o campo em si me dá um norteio do que eu preciso fazer naquele planejamento, eu pego um e vou destrinchando ali na aula para poder ver e trazer essas informações, observações, para os relatórios, para as atividades do futuro que a gente tem na demanda de sala. (PIII_ p.06)

Essa professora identifica qual o campo que está presente na experiência. No entanto, se limita a apenas um, demonstrando a concepção de compartimentação entre os campos de experiências. A integralidade presente nos campos de experiências ainda não se faz presente na sua concepção.

No planejamento de uma atividade ou de um conjunto de atividades, os campos de experiência devem ser pensados de maneira integrada, ou seja, objetivos de diferentes campos de experiência podem estar presentes em uma mesma proposta. (Ministério da Educação, 2018b, p. 16)

Há uma dificuldade no momento do planejamento e na prática. Na perspectiva dessa professora, os campos são tratados como fontes de informações para o planejamento e para os relatórios. O que não deixa de ser assim, afinal, pois servem para orientar o trabalho pedagógico e para a leitura da jornada de aprendizagem da criança (Fochi, 2021).

É justamente na hora dos objetivos. Porque às vezes a gente coloca um objetivo ali, mas quando a gente vai ver na hora da descrição da atividade, daquele conteúdo, já está tendo outro sentido, e eu, e agora? A minha intenção é essa aqui, por que está perpassando por outro campo? É minha confusão às vezes, eu espero que não seja só minha. Mas é o que me traz angústia... (PIII_ p.10)

Isso inclui os registros de planejamentos e as avaliações das aprendizagens das crianças, parte dos requisitos do trabalho docente. Paulo Fochi traduz os campos de experiências como campos semânticos que auxiliam o professor a planejar, a refletir, a retroalimentar, a interpretar e a narrar o cotidiano pedagógico e a aprendizagem da criança (Fochi, 2021). Assim, a partir do que a professora explanou e da transcrição a seguir, podemos dizer que a sua postura demonstra uma ausência de conhecimento sobre a elaboração de planejamentos e de atividades com base nos campos. Vejamos, em continuação o que ela nos diz.

O que eu estou fazendo aqui? Espera aí, calma! Isso aqui é uma vivência, experiência, calma. Que campo é esse aqui mesmo? Eu acho que, às vezes, nos dá essa inquietação da dúvida na hora do desenvolvimento, alguém pode chegar e dizer assim: – isso aí é traço, som, cores e formas, mas já tem outro professor que pode chegar na minha sala e vê ali outra coisa. (PIII_ p.04)

É notável que o conceito de integralidade entre os campos desestabiliza o fazer docente, fato que ainda não é claro para algumas das professoras entrevistadas e isso causa inquietação e uma certa instabilidade emocional, como podemos perceber. Isso se dá em função de nós, professores, estarmos habituados a um modelo de currículo centrado nos objetos, com aplicabilidade de conteúdos de forma separada ou fragmentada, por disciplinas, no caso da educação infantil, por áreas de conhecimento.

A organização curricular proposta pela BNCC, inaugurada pelas DNCEI, de 2009 (Ministério da Educação, 2009), modifica “maneiras tradicionais de planejar e efetivar as práticas pedagógicas por ser muito diferente da estrutura baseada em áreas do conhecimento, mais familiar aos currículos efetivados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio” (Ministério de Educação, 2018a, p. 10).

Isso pode ser certificado nas observações, que demonstraram a existência de um movimento de mudança de concepção, especialmente se tratando da postura das professoras diante à organização dos espaços para receber as crianças e para realizar as situações didáticas, da forma de condução dos momentos da rotina (acolhida, rodinha, situação didática, momento do lanche, brincadeira livre e despedida), além da maneira de como elas se relacionam com crianças, fazem intervenções e conduzem as atividades cotidianas com a turma. Contudo, ainda há uma predominância de práticas onde os objetivos são as molas mestras de algumas atividades feitas especificamente para o cumprimento do programa curricular.

Antes da execução dessa atividade, a professora sentiu a necessidade de explicar o objetivo da tarefa. Ela diz que, por conta da pandemia as aprendizagens das crianças ficaram prejudicadas e, por isso, precisa intensificar as atividades com ênfase na leitura e na escrita das letras. (Ob_C)

Notou-se que, por causa da preocupação centrada no objetivo da proposta, muitas oportunidades de intervenção junto às crianças não foram percebidas e aproveitadas como momento de relação com a construção de aprendizagens. (Ob_A)

Para que essas mudanças se efetivem, é preciso que os instrumentos de planejamento e avaliação elaborados pelo departamento pedagógico da Secretaria de Educação acompanhem essa mudança. Diante disso, percebe-se haver uma exigência quanto às mudanças nas práticas dos professores, enquanto os instrumentos utilizados não condizem com a realidade exigida, ou deem autonomia para as escolas formularem seus próprios instrumentos de planejamento e avaliação interna. A utilização de um modelo unificado para toda rede pública de ensino, na esfera municipal, coloca as escolas num mesmo cabide, desconsiderando as suas especificidades enquanto espaço presente em um contexto customizado, com características próprias.

Além disso, o excesso de preocupação para alcançar os objetivos previstos é um fato a ser considerado quando se trata de professores da infância, uma vez que isso pode impactar de forma negativa na realização de um trabalho compatível com a concepção de currículo organizado em experiências. “Uma vez ou outra, a professora tenta trazer as crianças para o objetivo previsto, colher

folhas” (Ob_A). Essa fixação nos objetivos tende a transformar a escola em um ambiente tumultuado, com professores engessados, com intervenções de baixa qualidade e com realização de experiências limitadas, pois seu foco centra-se na conquista dos objetivos e não em articular experiências significativas para que a criança se desloque da zona de desenvolvimento real para a zona potencial (Vygotsky, 1991). Não queremos com isso desvalorizar a importância dos objetivos para a educação infantil, pois se assim o fizermos menosprezamos as aprendizagens das crianças, principal objetivo da escola. A questão é a centralidade dada aos objetivos, característica das pedagogias transmissivas que têm a sua base na aceleração de capacidades pré-acadêmicas como forma de compensar a deficiência da escolarização (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

3.7.1. Credibilidade da família

Um desafio citado por apenas uma das professoras é tão importante quanto os outros e relaciona-se com a credibilidade da família para com a escola. Diz a professora (PII): “[o] primeiro desafio, todos os dias, é a credibilidade dos pais nesse método, porque os pais ainda querem o tradicional, querem o ‘A, E, I, O, U’, o trançadinho, eles cobram isso... O maior desafio é isso, a família (PII_ p.05). Sobre este mesmo aspecto, a professora (PVII) diz o seguinte:

É a concepção da família em relação ao brincar. Quando a família chega aqui e ver aquela criança, correndo, subindo, descendo, ela não entende que aquilo é aprendizagem, que a aprendizagem da criança está no corpo... só entende que está se efetivando uma aprendizagem quando vai um papel para casa, ou quando chega e encontra a criança sentada à mesa, escrevendo. Então, isso para mim é um desafio, oportunizar a família que não é da área de educação de que toda atividade da criança, aqui na instituição, é aprendizagem. (PVII_p.05)

Os relatos dessas professoras apontam uma situação recorrente e bastante influenciadora no trabalho docente. Assim como nós, professores, viemos de uma cultura onde o ensino na educação infantil baseava-se unicamente na aplicação de conteúdos das séries consecutivas, no caso da pré-escola, as famílias estão habituadas a conceber uma escola nesses mesmos moldes.

Romper com essa cultura não é tarefa fácil, exige esforço diário e, sobretudo, uma segurança profissional muito consciente, levando as famílias a compreenderem como ocorrem as aprendizagens nos moldes da nova proposta pedagógica centrada na criança. Superar isso, requer a criação de um ambiente escolar coletivo mais aberto, flexível e autônomo, substituindo o distanciamento, pela relação

dialógica, de reconhecimento dos papéis da escola e da família para a vida da criança (Oliveira, 2011).

As famílias tendem a esperar da escola aquilo que aprenderam, e da mesma forma como aprenderam. A maioria não sabe sobre o quanto as propostas pedagógicas são mutáveis, assim como é a sociedade. Na opinião de Oliveira (2011, p. 177), “os pais precisam conhecer e discutir os objetivos da proposta pedagógica e os meios organizados para atingi-los, além de trocar opiniões sobre como o cotidiano escolar se liga a esse plano”. Quanto a esse aspecto, a professora (PII) pontua as estratégias utilizadas pela escola como forma de superar tal desafio. Refere que nas

[r]euniões e trazendo a família para a sala... A gente convida pelo grupo da família, ela vem, toda semana tem, todas as salas se você chegar lá, tem. Tem pai que não acreditava e começou a acreditar depois que começou a ver que é diferente. (PII_ p.06)

Segundo a professora, a inclusão das famílias nos contextos de aprendizagens vem sendo uma estratégia positiva para compreensão da proposta pedagógica escolhida e explorada na escola. Na experiência reggiana, a família, a criança e o educador são vistos como os principais sujeitos no projeto educacional. “Esses três sujeitos são inseparáveis e integrados” (Rinaldi, 2021, p. 61). O sistema Educacional da primeira infância de Reggio preza por uma relação que envolve o bem-estar desses sujeitos e, para isso, os pais têm uma participação ativa na escola, tanto nas questões sociais como nas administrativas (Rinaldi, 2021). Uma experiência tecida fio a fio, por muitas mãos, iniciada pelas famílias, após a Segunda Guerra Mundial e está sempre precisando de remendos e reparos para se adequar às mudanças locais e globais.

Os desafios pontuados pelas professoras (PII) e (PVII) nos convoca a refletirmos sobre dois pontos centrais presentes no campo de investigação: a “transição epistemológica” dos professores, quando estão em fase de mudança conceitual; e a importância da clareza sobre a proposta pedagógica do grupo gestor e da coordenação pedagógica da escola. Visto que, inicialmente, a professora cita a credibilidade das famílias como desafio e, logo depois, apresenta o plano adotado pela equipe para superá-lo.

A transição epistemológica se refere ao período de reconstrução, quando estamos passando de uma zona de conhecimento para outra. Constatação percebida durante a realização da entrevista e ao analisar o primeiro relato. Ao nos dispormos para inovação, colocamos os nossos saberes antigos à prova, ficamos no estado de oscilação do conhecimento e muitas perguntas e incertezas tendem a nos visitar diuturnamente, até encontrar um novo (re)equilíbrio que nos abrem novos horizontes “no perpétuo

movimento”, pois “Eles não sabem nem sonham, Que o sonho comanda a vida, E que sempre que o homem sonha, O mundo pula e avança, Como bola colorida, Entre as mãos de uma criança” (“Pedra Filosofal”, 1955, António Gedeão, 1906-1977).

Quanto à clareza do grupo gestor, essa é de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho coletivo, se a gestão tem a postura crítica reflexiva sobre o que está sendo realizado e como precisa ser melhorado. Ou seja, ao fazer uma autoavaliação da funcionalidade institucional, o caminho da transição epistemológica dos professores e da conquista da credibilidade da família para com a escola serão trilhados com mais segurança, pois a avaliação na educação infantil, “trata-se de um campo de investigação, não de julgamento, que contribui decisivamente para a busca de uma proposta pedagógica bem delineada” (Oliveira, 2011, p. 261).

Neste sentido, a avaliação serve como bússola para guiar as decisões do coletivo da instituição de ensino, retroalimentar os fazeres didáticos e administrativos em conjunto com a visão integrada entre criança, professor/a e família. Entende-se que os desafios sempre existirão, ultrapassado um, outro aparecerá, a resolução de um, puxará outros, isso porque estamos em processo de evolução.

Se tomarmos a experiência de Reggio como inspiração, para aproximação das famílias ao ambiente escolar, percebemos que temos muita a caminhar, visto que existe uma cadeia de concepções que circundam tal desafio, dentre elas citamos as mais urgentes na nossa visão: as concepções de criança e de currículo.

3.7.2. Estrutura física e material

O currículo, por experiência, é uma proposta que demanda disponibilidade de materiais diversificados e de ambientes estruturados para sua realização de forma qualificada. Não adianta reformar o currículo sem uma reforma ou uma orientação institucional, ainda que com margens de autonomia e flexibilidade curricular, num processo gradativo de apropriação sistematizada e compreensiva. É preciso equipar as escolas com brinquedos, com materiais pedagógicos diversificados e com adequação dos espaços em ambientes possibilitadores de múltiplas aprendizagens infantis.

No que concerne às sessões de observação, pode-se dizer, em linhas gerais, que o contexto escolar observado, agrega um espaço físico com uma ampla área externa coberta (pátio), que em função de uma reforma na estrutura frontal, limitou o acesso e a exploração dos ambientes organizados nesse espaço, ficando disponível para utilização apenas uma parte desse espaço. O desafio foi manter os momentos coletivos de interação entre as turmas. Mesmo assim, as professoras realizaram uma roda coletiva, com partilha de canções acompanhadas de movimentos coordenados.

Já as salas, por terem um tamanho razoavelmente pequeno, reduzem as possibilidades de diversificação dos contextos de aprendizagem. No período das observações, verificou-se nas duas salas, nos cantinhos dos brinquedos e da leitura (espaços identificados com os nomes na parede), a disponibilidade de pouquíssimos livros e brinquedos para as crianças pegarem, lerem, manusearem e brincarem. Um momento em que os livros foram usados pelas crianças foi como recurso para o acolhimento. “O ambiente estava organizado com livros de literatura infantil expostos nas mesas e um fundo musical. As crianças iam chegando, conversando umas com as outras e manuseando os livros” (Ob_A).

Dentre os aspectos que desafiam a prática por meio da organização em campos de experiência, as professoras entrevistadas citaram:

A estrutura da escola no sentido tanto material, estrutura física da escola, organização física de como as escolas municipais são concebidas para infância. (PV_ p.05)

Você não tem um ambiente que lhe proporcione as investigações contínuas, que é muito das crianças...

O mosaico mesmo, eu falei que a gente ia fazer o mosaico, começamos com o corte, amaram cortar, foram muito bem, ... aí, no outro dia, eu tinha que organizar tudo...Então, imagine se ficasse esse material na mesa, esse papel, imagine chegar no outro dia, eles já iriam e nem precisariam de mim, que lindo seria essa continuidade, as independências. É quando Reggio traz essa questão da independência, da autonomia dessas crianças nos projetos... porque está lá o material, a sala é um grande ateliê. (PV_ pp.05-06)

Nos documentos as coisas são tão lindas, é tão linda a escrita! A minha dificuldade hoje é que na Base é tudo bonito, só que quando a gente vem para a prática, quando a gente vem executar, não é nada disso: parece uma lacuna, porque nos falta muita coisa para que seja trabalhada, muitas vezes a gente tira do nosso *bolso* [grifo nosso], para poder fazer um trabalho que chegue perto daquilo que nos pedem para ser trabalhado, para que a criança desenvolva. (PIV_ p.09)

Ao analisarmos a primeira citação, podemos observar que a concepção de infância presente no espaço físico da escola, a qual a professora se refere, está a anos luz de distância do que se preconiza na DCNEI (Ministério da Educação, 2009) e na BNCC (Ministério da Educação, 2017).

A forma de organização dos espaços revela a concepção de educação presente ou predominante

em um determinado ambiente. Então, ao analisarmos o segundo relato, percebemos que no espaço citado não há como promover o princípio da continuidade dentro dos moldes da abordagem reggiana, inaugurada por John Dewey, no início do Século XX. Como já abordamos no Capítulo I, o princípio da continuidade das experiências requer um espaço apropriado para a realização de vivências concretas. Isso envolve disponibilidade de tempo para que as experiências sejam provedoras de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, 2011).

Horn (2004), no livro “Saberes, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil”, nos convida a pensarmos sobre a relação da criança e dos espaços. Para a autora, “é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-os em um pano de fundo no qual se inserem emoções” (p. 28). Essa citação nos remete a refletirmos sobre a fala da professora (PV), ao enunciar a sala enquanto ateliê, enquanto espaço promotor da independência, da autonomia da criança e do princípio da continuidade. Loris Malaguzzi define o ateliê nas escolas reggianas, como “um espaço rico em materiais, ferramentas e pessoas com competências profissionais. [...] Um local onde as diferentes linguagens das crianças podiam ser exploradas” (Malaguzzi, 1999, p. 85).

Ao passarmos para a análise do terceiro relato, identificamos uma crítica ao atual currículo, associada a uma denúncia de falta insumos para realização das experiências pautadas na BNCC. A lacuna existente entre os documentos normatizadores e os materiais, mencionada pela professora (PIV), ancora-se na efetivação das políticas públicas para a infância. Nas palavras de Lopes (2008, p. 62) “a Educação Infantil vive em condição de falta: os recursos são insuficientes, há desvalorização profissional, há preconceito quanto à natureza do trabalho desenvolvido junto a crianças pequenas”. Se o poder público cumprisse com o seu papel de garantir os direitos da criança enquanto cidadã de pouca idade, talvez uma boa parte dos problemas que atrapalham o andamento das ações pedagógicas, enfrentados cotidianamente nas instituições de ensino, seriam sanados.

Entretanto, enquanto isso não acontece, a educação infantil convive com as mazelas sociais, educacionais e políticas que afetam diretamente a qualidade das ações desenvolvidas com as crianças, deixando de ofertar uma educação de qualidade para a população que precisa desse serviço público, desse gérmen inicial que pode fazer toda a diferença para o sucesso escolar subsequente. Sim porque interessa o trabalho bem desenvolvido, que permita à criança se relacionar e compreender o mundo que a rodeia. Sim, porque os bons alicerces são aqueles que dão sustento à construção e à solidificação de outros saberes sustentados nos conhecimentos prévios, num caminho de divergência e aprofundamento que deve entusiasmar as crianças, assim como os professores que para isso trabalham e a comunidade

que vislumbra novas oportunidades, por vezes, jamais imaginadas. Tudo porque a educação é um investimento benigno para a criança, para a sociedade, que pode realmente fazer a diferença, ainda que, “caminante, no hay camino, se hace camino al andar” (“Campos de Castilla”, 1912, Antonio Machado Ruiz, Poeta Andaluz - 1875-1939), mas de igual modo bem-sucedidos para todos, haja quem faça o acompanhamento adequado e promova os andaimes que se fazem necessários. O mesmo refere Paulo Freire (1997) quando postula, “Na Pedagogia da Esperança”, que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (p. 79).

3.8. “Campos de experiências” e ambientes de aprendizagem

Os ambientes com potenciais para o desenvolvimento de experiências significativas para as crianças, segundo as professoras, são os espaços externos, apesar das mesmas apontarem a utilização da sala de referência (sala de aula). Os ambientes externos, incluindo o refeitório, o pátio e as áreas verdes próximas à escola são considerados os mais promotores das aprendizagens das crianças, por estimular a curiosidade, a investigação, favorecer a construção da autonomia da criança, possibilitar o desenvolvimento de projetos didáticos e experiências prazerosas, tal como se pode verificar, a seguir, nas palavras das professoras.

Refeitório, porque às vezes a gente faz alguma experiência deles comerem, de se servirem, deles até prepararem a receitinha com a ****... a pracinha, as áreas do fundo da escola que têm um rio, a gente faz passeio. (PII_pp.07-08)

Fora do ambiente da escola, por exemplo, como a gente não tem muita área verde, a população se uniu e fez um jardim aqui, muita planta, e quem cuida é a população, é uma área verde bem bonita, então quando a gente precisa levar a criança para ter o contato com essa natureza, dentro de um campo, a gente os leva para essa área, que é próxima da escola. (PIII_ p.12)

Eu falo que é a natureza encantada. [Espaço natural perto da escola, cuidado pela comunidade local]. (PIV_ p.12)

Na sala, a gente faz algumas experiências, no fundo, aqui no ‘quintalzinho’ da sala, a gente também faz experiências, nos espaços abertos, o jardim da frente se explora muito, lá em cima também e no parque. (PVI_p.05)

Essas narrativas coincidem com pesquisas recentes sobre o desemparedamento da escola (Tiriba, 2010). A utilização de variados espaços como laboratórios de aprendizagens, suplanta a ideia da organização de ambientes de aprendizagem centrados na sala, os “cantinhos”. Devemos ressaltar a importância da organização desses espaços para a interação entre as crianças e a construção de experiências, mas o que as professoras trazem nas suas falas é a ênfase dada à exploração de outros espaços e as suas possibilidades de aprendizagens, isso inclui: o pátio, a biblioteca, a sala de tecnologia digital, sala de fantasias, a quadra poliesportiva, o jardim, o pomar, a horta, os espaços dos animais, a cozinha, como também os espaços fora do ambiente escolar. Enfim, aproveitar os espaços que a escola tiver e transformá-los em ambientes experienciais. Como diz a professora (PV_ p.08), “nesse exato momento, nós estamos, enquanto equipe da escola como um todo, buscando potencializar o espaço da escola, trazer mais ambientes desafiadores para as crianças de aprendizagem”. Podemos também ratificar essas afirmações com trechos referentes às notas de inferência de duas das observações (Ob_A e Ob_E).

A proposta de levar as crianças para outro ambiente fora da escola, mostrou ser uma atividade possibilitadora de ricas investigações e descobertas. O objetivo de colher folhas foi ampliado pela potencialidade existente no espaço, por ser um ambiente diferente para as crianças. (Ob_A)

A escuta dos sons, juntamente com a experiência na área externa, foi uma situação didática muito significativa para a maioria das crianças, pois elas participaram, perguntaram, argumentaram, observaram e exploraram. As crianças já foram provocadas desde o acolhimento, com a apreciação da música e a oportunidade de elas falarem dos seus sentimentos. Nota-se que essa situação teve uma continuidade de experiências, iniciando com a música, passando pelos sons presentes na sala e ampliando com os sons da natureza, que foi potencializada com a exploração das plantas presentes nesse espaço. Outra observação diz respeito à postura das crianças diante daquele espaço. Elas se mostraram curiosas, surpresas e encantadas com a pequena faixa de terra. (Ob_E)

Através dos dados, é possível observar um movimento nas escolas onde a maioria das professoras atuam em relação à utilização dos diversos espaços como ambientes de aprendizagens das crianças, não as limitando à feitura de atividades enfadonhas, mecânicas e sem significado. O espaço externo deve ser compreendido como uma extensão da sala de aula, pelo que a privação do acesso da criança a esses espaços pode não propiciar o desenvolvimento previsto e desejado. Na perspectiva de

Lima (2020),

a qualidade do meio no qual as crianças estão inseridas tem uma influência direta em sua formação, em seu modo de ser e estar no mundo. (...) [E]ntende-se que os arranjos espaciais oferecidos às crianças interferem diretamente nos modos como elas ocupam e atuam nos ambientes e como interagem mediante as condições oferecidas. (pp. 57-58)

Assim, se os documentos normatizadores atuais definem a criança como “sujeito histórico e de direitos” (Ministério da Educação, 2010, p. 12), para que seja garantido a ela os direitos de aprendizagem previstos na BNCC, é imprescindível que as experiências educativas previstas nos campos incentivem a criança a

[e]xplorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, **na escola e fora dela** [grifo nosso], ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (Ministério da Educação, 2017, p. 38)

Esse direito explicita a importância da exploração dos diversos espaços, dentro e fora da escola, como meio de expansão das experiências infantis. É um chamado para os professores internalizarem em si o papel de investigadores de saberes, das curiosidades infantis e de conhecimentos que despertam os sentidos das crianças. Isso implica também estudar, fundamentar-se teoricamente, apropriar-se dos conhecimentos curriculares e disciplinares, mormente tratados por Tardif (2014) como “saberes docentes”, conhecimentos construídos durante o processo profissional. Tal como refere a Professora (PIII), “precisei eu de acreditar mesmo, mas olhando para o que eu era antes para o que eu sou hoje e o que me mudou foi o estudo, a pesquisa, é essa mudança” (PIII_pp.07-08).

Salientamos que esse é o início de um caminho para umas professoras e a continuidade para outras. De fato, o campo revela que há uma longa estrada ainda a ser percorrida, onde talvez umas alcancem o ponto de chegada e outras nem tanto. Isso depende muito do percurso individual formativo e profissional que cada professora escolhe trilhar. Ainda assim, queremos acreditar que, seja qual for o caminho trilhado, o percurso percorrido, se faça currículo negociado, refletido, flexibilizado, no sentido de resultar em aprendizagens significativas para as crianças.

3.9. A natureza como ambiente potencializador de experiências significativas

É importante destacar a relevância dada à natureza enquanto contexto de experiências qualificadas, na visão da maioria das professoras. A natureza é considerada como o ambiente com mais potencial para efetivação do currículo organizado em campos de experiências.

A relação da criança com a natureza ficou em evidência em diferentes momentos da entrevista e na observação. Durante a entrevista, a maioria das professoras pontuaram a natureza como ambiente potente para realização de experiências. Foi o contexto da experiência didática significativa para as crianças mais citado nas narrativas. Na observação, apareceu como a proposta didática em que as crianças demonstraram mais interação entre si e com o meio, e também mais interesse, participação, curiosidades e descobertas.

Por isso, sentimos a necessidade de exibir as narrativas das professoras sobre esse tema, por compreender a relação da criança com a natureza como uma experiência potente para a sua aprendizagem, desenvolvimento, alegria, bem-estar e felicidade. Cabendo salientar que essa perspectiva é uma novidade na educação infantil camaçariense, uma vez que esse acesso foi, muitas vezes, negado à criança em função dos professores, de forma geral, não reconhecerem a natureza como ambiente provedor da aprendizagem infantil. Nesse sentido, Tiriba (2010) afirma que,

[é] fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens... além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, estes locais podem também ser explorados como lugar de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos. (p. 09)

Assim, os espaços naturais podem ser transformados em ambientes de ricas possibilidades brincantes e de interações, eixos norteadores das práticas pedagógicas, como também de contexto para o surgimento de investigações, para o brincar livre, o brincar direcionado, para plantar, colher, cuidar das plantas, dos animais, isto é, diversificar as estratégias para ensinar e aprender, como podemos constatar nos trechos referentes às narrativas (Quadros 05, 06 e 07).

Os relatos exibem experiências na e com a natureza, dentro e fora dos muros da escola. As três professoras retratam experiências nas quais a natureza se apresenta como um universo maravilhoso gerador de temas de investigação sobre animais e plantas presentes no contexto onde estão situadas

suas escolas. “A natureza traz em si desafios físicos e estéticos, que mobilizam as crianças a se aventurar” (Barbieri, 2012, p. 116).

Quadro 05 – Relato de experiência: A formiga (entrevista com a Professora PII).
A natureza como ambiente potencializador de experiências. Fonte dos dados: entrevista (PII_p.08).

A formiga

Foi um passeio que nós fizemos para esse riozinho lá no fundo, caminhando lá no rio, a gente colhe folhas, justamente para mudar as aulas, para ficar lá no espaço para eles brincarem . . .

Apareceu uma formiguinha preta grande, daí um menino que não fala muito, falou:

- Não mata, porque ela tem família! E ela é grande.

Então, o tanto de aprendizado: um menino que não falava muito, falou!

- Ela tem vida, a formiga tem vida não tem? Tem filhotinhos.

E saiu uma roda de conversa ali naquele momento, até me passei do contexto das folhas e fomos para as formigas, aí um, que tinha matado antes, foi lá, catou umas formiguinhas e trouxe na mão, botou na rodinha e falou:

- Aqui, não vou matar mais não.

Hoje ninguém mata formiga, porque tem família, tem pai, saiu isso na rodinha, tem irmão, saiu o tema da sala, formiga. Então foi um grande aprendizado, e está sendo todos os dias.

Quadro 06 – Relato de experiência: As árvores (entrevista com a Professora PV).
A natureza como ambiente potencializador de experiências. Fonte dos dados: entrevista (PV_p.08).

As árvores

Esse da árvore, por exemplo, ele começou na verdade com a questão do experimento, de experimentar, de conhecer. Então, primeiro a gente fez um passeio, foi um passeio pelo campo. Nele tem um pedacinho de mato, de árvores frutíferas, e fomos nesse ambiente. Começamos a ouvir as crianças, elas falaram o que viram no local: as árvores, a bananeira, o limoeiro. Eles não sabiam o nome da árvore, uma árvore que é grande, chamada aroeira, tem o limoeiro, uma pitangueira e uma aceroleira.

Nós encontramos várias coisinhas nesse percurso. É pequeno, mas eles gostaram muito. Depois desse momento, a gente foi para o outro lado do campo, que dá para ver todas as árvores, e criou-se uma grande discussão de qual árvore era maior. Na minha cabeça, a aroeira era a maior, mas, depois as crianças me deixaram com dúvida, porque realmente quando você olha de longe é um outro olhar, e outra descoberta que eles perceberam, é que tínhamos muito pés de banana, eu não imaginava que tinha tantos, mais de 35 bananeiras na escola e eu não sabia. Depois disso, foi crescendo a vontade deles em saber mais sobre as árvores e eu trouxe uma música do pomar, porque lá tinha muitas árvores e eles perceberam que eram árvores frutíferas, e fiz a pergunta para eles:

- Do que essa música fala?

E eles disseram:

- De árvores e frutas.

E a música não fala a palavra árvore, fala da bananeira, fala o nome da fruta, e outra coisa, quando eu trouxe a letra, eles disseram:

- Pró, toca novamente para gente ler.

Quatro anos, isso foi no início do ano e foram crianças que não tiveram acesso à escola.

Os dados acima supracitados, recolhidos nas entrevistas, também foram ressoados nas observações, por meio de 2 (duas) situações didáticas: “Passeio na floresta encantada” e “Brincando com os sons”. Assim como os relatos de experiências significativas tiveram como destaque a relação das crianças com a natureza, as observações enveredaram por esse mesmo caminho. Os ambientes

naturais se mostram ótimos contextos de aprendizagens na primeira infância. Ambas as experiências demonstram uma outra perspectiva, principalmente se tratando do envolvimento das crianças. Mesmo as professoras tentando, às vezes, manter o foco nos objetivos, colher folhas (objetivo da primeira experiência) e escutar os sons (objetivo da segunda), os espaços proporcionaram às crianças ultrapassar as expectativas esperadas, indo muito além das propostas pré-estabelecidas pelas professoras.

Ao chegarem na floresta, a professora reforça o objetivo do passeio, mas as crianças começam espontaneamente a explorar os espaços, observar as plantas, tocar na terra e nas flores, olhar as árvores. Uma vez ou outra, a professora tenta trazer as crianças para o objetivo previsto: colher folhas. Enquanto umas colhem as folhas secas, outras observam os elementos existentes, desvendando e explorando a diversidade existente no ambiente. (Ob_A)

Quadro 07 – Relato de experiência: A natureza da minha escola (entrevista com a Professora PVI).
A natureza como ambiente potencializador de experiências. Fonte dos dados: entrevista (PVI_p.06).

A natureza e minha escola

Por semana, a gente investiga um animal.

A leitura da semana, geralmente, a gente já coloca uma música, uma poesia que traga aquele animal. Depois, no outro dia, a gente vai investigar esse animal da escola, onde eles saem procurando o animal. Eles observam esse animal, quando é um animal que a gente pode pegar, a gente pega, traz para a sala, para eles observarem, quando não, a gente tira foto ou busca no Chromebook. Eles olham todos os detalhes e aí, depois, eles fazem esse registro.

E a questão do movimento também: como é que esse animal se movimenta? A gente vai explorando todos esses “campos”. A gente vê tamanho, se é grande, se ele é leve, como ele anda, se tem pata, quantas tem. E a gente vai passando por todos esses “campos de experiências”.

Eu estou achando que está bem potente.

A curiosidade das crianças pelos elementos existentes nos espaços se destacou nas duas práticas. Elas acharam várias espécies de plantas, exploraram os sentidos, fizeram relação do contexto com outros já conhecidos, criaram hipóteses e construíram respostas, como pode ser constatado no diário de observações (Observações A e E, Apêndice E).

As crianças estavam contentes, curiosas e à vontade com o ambiente. Elas queriam tocar, cheirar, observar todas as coisas que estavam ao seu redor, faziam perguntas, expressavam seus saberes sobre a vegetação, conseguiram associar as plantas do local com algumas existentes em suas casas. Algumas colheram folhas e flores, observaram alguns insetos, descobriram sons e tocaram na terra. No caminho de volta, elas conversaram sobre as coisas que viram, descreviam as características de algumas folhas, insetos e flores. Elas estavam alegres e felizes. (Ob_A)

Como nesse dia havia chovido mais cedo, o chão estava muito molhado e a professora pediu que permanecessem na parte cimentada. No entanto, algumas delas, entraram na faixa de terra para observar de perto a flor e fizeram outras descobertas: acharam outras espécies de flores, diferentes tipos de folhas, sentiram seus cheiros, associaram aos aromas de perfumes e plantas existentes em sua casa, descobriram que naquela pequena faixa de terra, existe uma variedade imensa de plantas. (Ob_E)

Assim, ao valorar as observações citadas atrás, queremos sublinhar as palavras de Teixeira (1980): “A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas” (p. 116).

Observa-se que a saliência dada à natureza, é em função dela ser um espaço propício para demonstrar, naturalmente, a potência da criança. Não precisa de muito esforço do adulto para que a criança mostre seu potencial e suas limitações, porque na natureza, ela é inteira. A essência da infância permeia o ambiente, pode ser ela mesma, com suas peripécias, encantamento e imaginação. Nesse sentido, “a aprendizagem não é apenas representação mental do mundo, mas um processo em que o corpo e a mente, razão e emoção constituem-se como unidade, estão absolutamente articulados” (Tiriba, 2010, p. 09).

Além disso, a educação infantil, primeira fase da vida educacional de uma criança, tem a função de considerá-la como futura guardiã planetária. Isso inclui possibilitar-lhe o contato constante com o meio natural, permitindo que o explore, o conheça, e, assim, estabeleça e mantenha uma relação de respeito e de equilíbrio com a natureza. Isso pode ajudar a assegurar um dos princípios estabelecidos nas DCNEI, de 2010, referente ao princípio ético, que, dentre outras coisas, visa o respeito ao bem comum e ao meio ambiente.

Finalizamos a apresentação dos dados dessa investigação com a visão de Dewey sobre educação e experiência a fim de reiterar o que expomos. Para ele a educação é concebida “como um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (Teixeira, 1980, p. 116). Neste sentido, “a educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer” (p. 126). Assim, consideramos que o papel da escola é ensinar à criança a aprender, desse modo, o processo educativo iniciado na Educação Infantil deve ser um processo de reorganização e renovação contínua de experiências, afinal “educação é vida” (Dewey, 1978).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Considerando as contribuições promovidas nesse estudo sobre os campos de experiências, apresentamos a seguir alguns pontos importantes refletidos, a partir de uma visão íntima construída ao longo desse percurso de investigação, atrelada à minha identidade profissional docente na Educação Infantil, juntamente com experiências pessoais vivenciadas. Assim, esperamos que os dados teóricos e empíricos dessa investigação, que traz elementos da realidade contextual de Camaçari, na Bahia, contribuam para consultas, estudos, discussões, reflexões sobre o currículo e os campos de experiências da Educação Infantil brasileira, pois, dentre outros fatores, esse trabalho surgiu da compreensão de como os professores, autores das práticas pedagógicas, têm muito a dizer sobre a reforma curricular na sala de aula, incutidas pelo Ministério de Educação, e do desejo de entendermos como a implantação desse currículo está sendo vista pelos professores.

De antemão, gostaríamos de ressaltar um dos pontos influenciadores nos resultados: o fator tempo de serviço das professoras, associado aos seus processos formativos. Significa dizer que as professoras com menos tempo de serviço e com menor acesso às formações com temas da Educação Infantil, perspectivam o currículo organizado em campos de experiência de forma diferente daquelas que possuem uma trajetória de atuação maior, bem como mais acesso formativo referente a essa etapa.

Uma das constatações trazidas pela investigação, e que consideramos importante registrar, é o desconhecimento dos professores sobre os documentos regulamentares de suas práticas. Isso inclui os documentos de ordem nacional (MEC), os municipais e, principalmente, do Projeto Político Pedagógico – PPP, que corresponde ao documento de apropriação curricular por parte do contexto escolar. Há dificuldades em identificar os documentos nacionais e municipais e há limitações quanto à participação dos professores na construção do PPP da escola. Esses são elaborados como cumprimento burocrático e para exposição nas prateleiras e não como efetiva reflexão sobre a orientação das práticas pedagógicas.

O currículo pautado nos campos de experiência é uma realidade um pouco distante do currículo das escolas de Educação Infantil de Camaçari, pois os dados demonstram que os documentos normatizadores não fazem inferência à BNCC (Ministério da Educação, 2017). Essa realidade também se faz presente nas ideias das professoras sobre os campos. A concepção explicitada baseia-se muito no que se escuta dizer nas formações em que participam e nas experiências formativas anteriores. Falta aprofundamento teórico que propicie fazer reflexões críticas sobre o tema e traçar uma relação com a prática.

Os dados empíricos confirmam a característica polissêmica e complexa do currículo, podendo ser visto quando tratamos do conceito de campos de experiência. Não há um olhar específico para as definições presentes em cada campo. O que mais interessa para as professoras são as abordagens

metodológicas que servem de caminho para concretização dos campos, a exemplo da escuta, uma técnica oriunda de Reggio e, atualmente, muito difundida no meio educacional da infância brasileira.

Outro fator importante que precisa ser destacado é o conceito de integralidade entre campos. Esse conceito é um desafio a ser superado nas práticas pedagógicas das escolas de Educação Infantil, visto que as entrevistas e as observações revelam a existência de práticas que enveredam pelo caminho da separação entre os campos, com planejamento e realização de atividades focadas em apenas um dos campos, demonstrando uma limitação técnica organizacional, no que tange ao ato de planejar, e operacional, quando se trata da execução de situações didáticas. Desconsiderando o fato da concepção de educação definida nas DCNEI de 2009 (Ministério da Educação, 2009) enfatizar na educação integral e no currículo, como um conjunto de práticas possibilitadoras de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança.

Os desafios colocados com o currículo organizado em campos de experiências ultrapassam as contribuições originárias dessa concepção, uma vez que se faz necessária uma reorganização do fazer pedagógico, com estratégias que estimulem a participação, a exploração, o brincar, a expressão, a convivência e o conhecer-se, direitos de aprendizagens determinados na BNCC, e isso requer a organização de espaços, materiais e de tempo para realização das experiências com as crianças.

As estruturas físicas das escolas, assim como a escassez de materiais para a realização de experiências, mostraram-se como um dos complicadores do processo de reorganização das práticas. Haja vista, para uma proposta se efetivar em experiências é necessária a organização delas de tal modo que a criança tenha contato com materiais diversificados, organizados em ambientes em que sejam evidenciadas a sua autonomia, a brincadeira e a interação entre elas.

Nesse estudo, a natureza é considerada um contexto de aprendizagem potente, por possibilitar aprendizagens simultâneas nos diferentes campos de experiências. Dessa forma, os campos podem ser vistos de maneira integrada, com a eminência de dois ou mais campos numa mesma experiência.

A relação da criança com a natureza permite ultrapassar as fronteiras impostas pelo espaço da sala de aula, por despertar a curiosidade nata, própria da criança, em querer saber sobre as coisas e sobre o mundo. Rompe com uma tradição existente na maioria das escolas de Educação Infantil, que limita a construção de aprendizagem somente na sala de aula, uma visão retrograda que empareda o conhecimento e as possibilidades de expansão dos saberes infantis.

A construção de aprendizagens das crianças está ligada à forma como os professores organizam as situações didáticas. Se a perspectiva for de uma atividade mais abrangente, com a escuta da criança

como fio condutor do planejamento, com quantidade e qualidade de materiais suficientes para que ela possa manipular, explorar e aguçar os sentidos, que agregue intervenções devidamente estruturadas, com vistas ao desenvolvimento potencial e à participação ativa da criança, pode-se afirmar que as aprendizagens se tornam múltiplas e significativas. É o caso das experiências com e na natureza.

No entanto, se uma atividade é 'executada' na perspectiva de exposição de conteúdo, com fim em si mesma, onde a postura da criança se mostra pela sua passividade, com intervenções voltadas para respostas imediatas aos questionamentos e sem continuidade, certamente as aprendizagens serão limitadas.

Ao longo desse estudo sobre os campos de experiência, evidenciou-se a importância da integração dos princípios da continuidade, da ludicidade e da significatividade no fazer didático, princípios estes sistematizados por Dewey (2002) e por Montovani e Bondioli (1998). Visto que as práticas com ênfase nos conceitos de campos de experiência devem ser lúdicas para atrair a atenção, causar bem-estar e prazer para as crianças, essas práticas precisam de ser contínuas, partir dos saberes delas mesmas, no sentido de ampliar seu repertório de experiências. Quando essas práticas carecem de significatividade para as crianças, então o/a professor/a precisa de repensar seu planejamento e o papel das mesmas nesses processos. As aprendizagens que daí resultaram devem significar que as crianças precisam de aprender com o corpo todo, de forma integral, sem separar a cabeça do corpo, construindo aprendizagens à luz do desenvolvimento pleno.

Acrescentamos a esses princípios, a intencionalidade, por considerá-la uma ferramenta fundamental no processo do fazer pedagógico, pois é a partir da intencionalidade do/a professor/a que são definidas as estratégias metodológicas utilizadas para promover as aprendizagens das crianças. Uma experiência qualificada, que abrange tais princípios, depende, essencialmente, que a intencionalidade pedagógica esteja em convergência com os conceitos que constitui esta experiência. Assim, as propostas cotidianas devem ser bem planejadas, onde a criança assume o centro das ações, os espaços são lugares de interação e de descobertas, o tempo coloca-se como o necessário para as experiências acontecerem.

Sobre as mudanças ocorridas nas práticas, em função da nova organização curricular, e no âmbito das contingências do contexto estudado, ainda não é possível arriscar dizer o que de fato mudou, uma vez serem as mudanças muito tímidas e pouco perceptíveis. Existem algumas nuances nas práticas e nos discursos ligadas à concepção dos campos de experiências, porém não é possível ainda afirmar que foram originadas nessa reforma curricular, posto que as mudanças explicitadas parecem ter origens em processos iniciados antes mesmo da implantação da BNCC no sistema de educação brasileira.

Isso faz o currículo da Educação Infantil atual ocupar um lugar de concepção plural, no que se

refere à existência de práticas diferenciadas numa mesma escola, e na escola. Com isso, queremos dizer que o currículo passa por um movimento conceitual envolvendo o campo teórico e as práticas. Nessa investigação, tal movimento se traduz na percepção entre práticas provenientes da pedagogia transmissiva e práticas transitórias para a pedagogia participativa existentes nas escolas de Camaçari, Bahia, no Brasil.

É notório que os documentos curriculares nacionais não atendem às necessidades e anseios específicos dos contextos. Constituímos uma sociedade plural, com diferenças culturais bem definidas, que precisam ser experienciadas pelas crianças, para transformarem-se em base de sustentação do conhecimento, trazendo a sabedoria popular para o interior da escola, ao permitir à criança e à comunidade sentirem-se pertencentes ao ambiente escola.

Dizemos isso para confirmar a importância da contextualização curricular, desse agregar da história, da cultura e dos saberes da comunidade local, de ultrapassar os muros da padronização curricular que engessa os profissionais docentes, deixando-os sem autonomia para inovarem as práticas e “selecionarem as aprendizagens mais importantes e que façam sentido para a vida cotidiana das crianças”, palavras veementemente reiteradas pelo Diretor do Mestrado em Ciências de Educação, especialidade de “Desenvolvimento Curricular e Avaliação”, o Professor José Carlos Morgado, durante as suas aulas deste curso.

Na verdade, o que pode ser visto durante a investigação é uma profissão embebida de solidão, de algum vazio formacional, de incertezas, dúvidas e de muitos questionamentos sobre o currículo organizado em “campos de experiência” e os conceitos anexados a eles. Os professores precisam de estímulos constantes para se manterem na busca por aprendizagens e conhecimentos que contribuam para a melhoria de suas práticas e acompanhem os movimentos de inovação curricular e pedagógica que preconizam mudanças da educação contemporânea.

Uma possibilidade para alcançar uma educação nos moldes do currículo atual para as crianças de tenra idade é o investimento em políticas de formação continuada para os professores, com programas formativos que dialoguem com a realidade vivenciada nas escolas, com propostas que incluam os professores no cerne de discussões curriculares.

Quanto aos dados desse estudo, os mesmos tendem a demonstrar a importância das formações em contexto, da escola como um local profícuo para formar as pessoas envolvidas direta ou indiretamente da educação das crianças. Isso inclui todo o corpo docente, os demais funcionários e as famílias, a busca de resolução coletiva dos problemas e desafios encontrados no cotidiano que afetam a aprendizagem, o desenvolvimento, a alegria, o bem-estar e a felicidade das crianças, pois, afinal, como

diz provérbio africano, “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

No caminho investigativo encontramos desafios que precisaram ser resolvidos com resiliência e sapiência. Dentre eles, destacamos a relação da vida profissional com a dedicação necessária para a realização do estudo. Dedicar-se aos estudos e, ao mesmo tempo, à jornada semanal de 40 horas de docência exigiu muito esforço e determinação.

Outros desafios do percurso envolvem: a procura por uma escola que declara ter sua proposta pedagógica embasada nos campos de experiência, no sentido de substituir a escola contactada inicialmente para ser um dos campos de observação por ter declinado a sua participação na investigação; a construção de instrumentos de recolha de dados condizentes com os objetivos da investigação; o tempo de espera para a recolha das considerações da primeira especialista quanto aos instrumentos de recolha de dados, por sinal, processo que se demonstrou como revelador para a acuidade e fiabilidade dos mesmos, assim como da pertinência dos dados obtidos.

Ter como objeto de estudo os “campos de experiências”, escutar as vozes e ‘olhares’ das professoras, nos permitiu adentrar no manancial onde os nossos interesses, julgamentos, estranhamentos, interpretações e reflexões estão, a todo momento, colocando-nos à prova. Escutar e observar a prática do outro não é tarefa fácil, pois exige rigor, ética e acima de tudo confiança. Ver as fragilidades e as potencialidades do outro, nos permite ver a nós mesmos, as nossas mazelas e as nossas grandezas; enfim, a nossa idiosincrasia impregnada de influências, tanto das experiências, como dos contextos que as definem. Investigar é desencontrar-se e encontrar-se, é desconstruir para reconstruir, é autoformar-se é descobrir-se no outro.

Entendendo o desenvolvimento curricular como um processo complexo, contínuo e mutável, e compreendendo os resultados das investigações como verdades provisórias, delineamos algumas possibilidades de temas que não podem ser respondidos nesse estudo, pelas limitações impostas em uma investigação de mestrado delimitada no tempo e na sua amplitude. Contudo, esses temas podem vir a ser fontes para futuras pesquisas. Dentre eles destacamos: as possibilidades de experiências presentes nos espaços internos e externos no contexto escolar; as aprendizagens construídas na relação da criança com a natureza; a escuta enquanto abordagem pedagógica nas escolas de educação infantil; as diferenças e semelhanças entre o currículo reggiano e o brasileiro.

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS / NORMATIVAS



Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. (pp. 43-63). Edições Almedina, SA – Universidade do Minho -Centro de Estudos da Criança.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). Técnicas de recolha de dados. A entrevista na investigação em educação. In J. Amado. (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 209-292). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa* (5.ª Ed.). Editora Vozes.
- Bacelar, V. L. da E. (2009). *Ludicidade e educação infantil*. EDUFBA.
- Barbieri, S. (2012). *Interações: onde está arte na infância? Coleção InterAções*. Editora Blucher.
- Barbosa, M. C. S. & Horn, M. G. S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Grupo A Editora.
- Bondía, J. L. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João W. Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Jan/Fev/Mar/ N° 19.
- Bonetti, N. (2004). *A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996*. Dissertação do curso de Mestrado em Educação da UFSC.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S.B. Santos e T. M. Baptista, Trad.), Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Brazileiro, F. et al. (2013). *Assim se explora o mundo* (2.ª ed.). Coleção Paralapraca: Série caderno de orientação. Instituto C&A e Avante.
- Campos, K. C. de (2016). *Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras*. Tese (doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.
- Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Editora Artmed.
- Cardona, M. J. (2008). *Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém*. Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional. 2008 Vol. VIII N°1.
- Cellard, A. (2008). *A análise documental*. In J. Poupart et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Editora Vozes.
- Cruz, S. H. V. (2008). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. Editora Cortez.

- Dewey, J. (1978). *Vida e educação. I – A criança e o programa escolar. II – Interesse e esforço*. Tradução e estudo preliminar: Anísio Teixeira. (10.ª ed.). Edições Melhoramentos.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. (3ª ed.) Companhia Editora Nacional. Impressão da Universidade de Passo Fundo.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade a criança e o currículo*. Tradução de Paula F. Maria J. & Isabel S. Relógio D'Água Editores.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução: Deyse Batista. Editora Artmed.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigações, contributos para elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Felício, H. & Silva, C. (2017). Currículo e Formação de Professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. *Revista Diálogo Educacional*, (v. 17, n. 51, 147-166, jan./mar). <http://hdl.handle.net/1822/45711>
- Ferreira, F. I. (2000). A formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. In Formosinho, J. O. Livraria Minho (Org.). *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. (cap. 3, p. 63-79).
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Finco, D., Gobbi, M. A., & Faria, A. L. G. (2015). *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descoloniza-dora*. Edições Leitura Crítica. Associação de Leitura do Brasil – ALB; Fundação Carlos Chagas – FCC.
- Finco, D; Barbosa, M. C. & Faria, A. L. G. (2015). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas, para inventar um currículo de educação infantil brasileira*. Edições Leitura Crítica.
- Finco, D. (2015). Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In Finco, D.; Barbosa, M.C. & Faria, A.L. G. (Orgs.), *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas, para inventar um currículo de educação infantil brasileira*. Edições Leitura Crítica.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução: Roberto Cataldo Costa; Artmed.
- Franco, M. L. P. B. (2005). *Análise do conteúdo*. (2ª ed.) Liber Livro Editora.
- Freire, P. (2009). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. (50ª ed.). Editora Cortez.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (4.ª ed.). Editora Paz e Terra.
- Freitas, A. S. G. (2015). *Ciências e experiências em contexto de educação pré-escolar. Relatório de Estágio, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico*. Instituto de Educação Universidade do Minho.

- Fochi, P. S. (2015), Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In Finco, D.; Barbosa, M.C. & Faria, A.L. G. (Orgs.), *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas, para inventar um currículo de educação infantil brasileira*. Edições Leitura Crítica.
- Fochi, P. S. (2021). *Educação infantil e currículo: os campos de experiências*. Curso on-line. Observatório da cultura infantil – OBECI. (outubro-novembro, de 2021). Disponível em: <https://www.obeci.org/curso-online-eicurriculo>.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2014). Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In Oliveira-Formosinho & Pascal, C. (Orgs.). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil*. (pp. 3-23).
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural: diversidade cultural na escola para todos. In Kishimoto, T. M. & Oliveira- Formosinho J. (Orgs.). *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. (pp. 168-187). Editora Penso.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Antônio Carlos Gil. – (4ª ed.). Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª ed.). Editora Atlas.
- Gibbs, G. (2009). *Análises de dados qualitativos*. Editora Artmed.
- Giuriatti, P. (2018). *Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI. Dissertação* (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Goodson, I. F. (1997). *A Construção Social do Currículo*. (Educa. Currículo: 3) Tradução de Maria João Carvalho. EDUCA, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Hamze, A. (s/d). Profª da FEB/CETEC, FISO e ISEB. *Blog Brasil Escola, Canal do Educador*. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/jardins-de-infancia.htm>. Acessado em: 26. 01. 2022.
- Honr, M.G. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Editora Artmed.
- Instituto Criança e Natureza & Alana. (2018). *Desemparedamento da infância - A escola como lugar de encontro com a natureza*. (2ª ed.).
- Ivic, I. (2010), *Lev, Semionovich Vygotsky*. Coleção educadores. Ivic, I. & Coelho, E.P.(Orgs.) Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana.
- Jesus, P. & Azevedo, J. (2020). *Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como?* Revista Portuguesa de Investigação Educacional, (nº 20,2020, pp. 21-55).
- Januário, C. (2018). *"Pintou? agora chega! é a vez do amiguinho!" a educação infantil reivindica a experiência*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências em educação, Programa de pós-graduação em educação.

- Kishimoto T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na Educação infantil – Importância do brincar para a criança de 0 a 5 anos e 11 meses* – FE-USP. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro.
- Kramer, S. (2000) *Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século”. Brasil, julho.
- Kramer, S. (2003). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In Basilio, L. C. & Kramer, S (Org.), *Infância, Educação e Direitos Humanos*. (pp. 83-106). Editora Cortez.
- Kramer, S. (2007). *Com a pré-escola nas mãos, uma alternativa curricular para educação infantil*. (14ª ed.). Editora Ática.
- Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica 1*. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. (5ª ed.). Editora Atlas.
- Libâneo, J.C. (2001). *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Educar, n. 17, pp. 153-176. Curitiba, Editora da UFPR.
- Lima, J. Á. de (2013). *Por uma análise de conteúdo mais fiável*. Revista portuguesa de pedagogia. ANO 47-I, (pp. 7-29).
- Lima, I. B. de (2020). *A Criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores*. (1ª ed.), Editora Appris.
- Lopes, R. P. (2008). *Aspectos estruturais, organizacionais, pedagógicos e humanos da escola de educação infantil: realidade e utopia projetadas na escola “brincar e ser criança”*. Educação em Revista, Marília, (v.9, n.1, jan.-jun., pp. 61-76).
- Macedo, E. E. (2015). Os direitos das crianças no centro da luta por creche. In Finco, D; Gobbi, M. A. & Faria, A. L. G. (Org.), *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*, (pp. 79-93). Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; Fundação Carlos Chagas.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. (pp. 59-104). Tradução: Deyse Batista. Editora Artmed.
- Martins, H. H. T. de S. (2004). *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Universidade de São Paulo. Educação e Pesquisa, (v.30, n.2, maio/agosto, pp. 289-300).
- Miller, D. (2012). *Gestão de mudança com sucesso: uma abordagem organizacional focada em pessoas*. Integrare Editora.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Coleção Perspectivas Actuais/ Educação. ASA Editores.
- Morgado, J. C. et al. (2018). *Políticas, contextos e currículo: desafios para o século XXI. Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos*. Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação. Universidade do Minho. Portugal.

- Morgado, J.C; Souza, J. & Pacheco, J.A. (2020). *Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular*. Práxis Educativa, ISSN 1809-4031. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860066>. Acesso em: 25/04/2021.
- Nóvoa, A. (1991). *A formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote, ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33 Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 19/05/2021
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento Profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, T. M. (Org.), *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. (pp. 41- 88). Editora Pioneira.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *Espaço e tempo na pedagogia-em-participação*. Coleção infância – Cl. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação. Coleção infância – Cl. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-participação. In kishimoto, T. M. & J. Oliveira-Formosinho (org.), *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. (pp. 188-216) Editora Penso.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2018). *A formação como pedagogia da relação*. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, (v. 27, n. 51, jan./abr., p. 19-28).
- Oliveira, Z. de M. R. de (2010). *O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?* Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro - FFCLRP-USP e ISE Vera Cruz.
- Oliveira, Z. de M. R. (2011). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. Coleção docência em formação. (7ª ed.) Editora Cortez.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares para compreensão crítica da educação*. Editora Porto.
- Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2020). *Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?* RPGE–Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago.
- Pinazza, M. A. (2010). Formação de professores da educação infantil. In: DICIONÁRIO: *trabalho, profissão e condição docente*. Oliveira, D. A.; Duarte, A.M.C. & Vieira, L.M.F. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/12-1.pdf>. Acesso em: 29.06.2022.
- Ramos, M. N. (2009), *Currículo Integrado. Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em:<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html#:~:text=O%20curr%C3%ADculo%20integrado%20organiza%20o,que%20se%20pretende%20explicar%2Fcompreender>. Acessado em: 02.09.2022.

- Reggio Children (2014). Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Project Zero, Coleção Reggio Emilia. Tradução Thaís Helena Bonini. (1ª ed.). Phorte.
- Ribeiro, B. (2022). *Pedagogias das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta*. Pedro & João Editores.
- Rinaldi, C. (2021). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Tradução de Vania Cury. (14ª Ed.) Editora Paz e Terra.
- Rocha, E. A. C. & Buss-Simão, M. (2018). *Infância, experiência e educação: apontamentos a partir de reflexões sobre a pequena infância*. Childhood & Philosophy, vol. 14, n. 29, janeiro-abril, (pp. 27-42). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Rodrigues, A. (1997). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. In: Atas do VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE. *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Colóquio que decorreu na FPCE-UL, Lisboa, Portugal, (pp.123-132).
- Rogers, C. R. (2001). *Tornar-se pessoa*. (5.ª ed.), Editora Martins.
- Roldão, M. do C. (2000). *Currículo e gestão da aprendizagem: as palavras e as práticas*. Aveiro, Universidade.
- Rosemberg F. (2015). A cidadania dos bebês e dos direitos de pais e mães trabalhadoras. In Finco, D; Gobbi, A. & Faria, G. A. L. (Orgs.), *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Edições leitura critica; Associação de Leitura do Brasil – ALB. Fundação Carlos Chagas – FCC.
- Sá, A. C. M. S. e (2108). *Se de um passarinho partir, o que irei descobrir? – Brincar e aprender na Creche*. Relatório de Estágio, Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Sá-Silva, J. R. S; Almeida, C. D. de & Guindani, J. F. (2009). *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - julho de 2009 ISSN: 2175-3423.
- Sacristán, J. G. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. José Gimeno Sacristán (Org.), Editora Penso.
- Sanches, E. O. (2019). *A reiteração como mecanismo de gestão do tempo pela criança*. Educ. Soc., Campinas, v.40, e0189816. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BzFfgyp5NQjvQBBWHmJFmxb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 28.09.2022.
- Santos, B. de S. (2008). *Um discurso sobre as ciências*. (5ª ed.) Editora Cortez.
- Santos, S. V. S. (2018). *Currículo da educação infantil – considerações a partir das experiências das crianças*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.34/188125. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, MG.

- Santos, R. & Oliveira, S. (2015). *Paradigmas educacionais e suas influências na formação e na prática pedagógica de professores*. Revista Interface, Edição nº 10, dezembro de 2015. (pp. 251-261). Núcleo de educação, tecnologia e desenvolvimento. Universidade Federal de Goiás.
- Sebastiani, M. T. (2003). *Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil*. IESDE Brasil S.A.
- Silva, F. D. A. (2021). Freinet: O método natural e o ensino da leitura. In Aren, A. P. B. & Resende, V. A. D. L. de (Orgs.), *Por uma pedagogia Freinet: bases epistêmicas e metodológicas*. (pp. 167-187). Pedro & João Editores.
- Silva, C. & Felício, H. (2017). *Entre o conhecimento escolar, os processos de ensino e aprendizagem e os saberes docentes: uma experiência luso-brasileira na formação de professores*. Revista Eletrônica Pesquiseduca, V. 9, N. 18, 357-379. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/47162>.
- Silva, T.T. da (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Editora Autêntica.
- Souza, A. C. G. A. (2020). *Formação de professores: uma reflexão freireana*. Revista Multidebates, v.4, n.2 Palmas-TO, junho de 2020. ISSN: 2594-4568.
- Souza, R. F. de (2006). *Escola e currículo*. IESDE Brasil S.A.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Tardif. (17ª ed.) Editora Vozes.
- Teixeira, A. (1980). John Dewey. *Vida e Educação*. Col. Os Pensadores. "A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria da educação de John Dewey)", por Anísio Teixeira. Abril Cultural.
- Tiriba, L. (2010). *Crianças da natureza*.
- Tozoni-Reis & Campos, M. F. de (2006). *Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória*. Educar, nº. 27, (pp. 93-110), Editora UFPR.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: pesquisar a experiência vivida. In Jorge, A. de L. & José, A. P. (Orgs.), *Fazer investigações, contributos para elaboração de dissertações e teses*. (pp 85-104). Editora Porto.
- Veiga, I. P. A. (2002). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. (14ª ed.). Editora Papyrus.
- Vygotski, L. S., (1991). *A formação social da mente. Psicologia e Pedagogia O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Texto proveniente de: Seção Braille da Biblioteca Pública do Paraná <http://www.pr.gov.br/bpp>;
- Vygotsky, L. S. (2002). *Pensamento e Linguagem*. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em 17.09.2022.

Zeichner, K. M. (2008). *Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n°. 103, (pp. 535-554), maio/ago. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em 08.09.2022.

Zuccoli, F. (2015). As indicações nacionais italianas: campos de experiência e arte. In Finco, D.; Barbosa, M.C. & Faria, A.L. G. (Orgs.), *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas, para inventar um currículo de educação infantil brasileira*. Edições Leitura Crítica.

Referências normativas

Brasil, (2005). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas.

Camaçari, (2011). *Normas complementares para implantação e funcionamento das creches e escolas de Educação Infantil*, no Sistema Municipal de Ensino do Município de Camaçari, Estado da Bahia. Conselho Municipal de Educação. Resolução n° 04/2011.

Camaçari, (2012). *Orientações Curriculares Municipais para Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação de Camaçari, Estado da Bahia.

Escola 'Pimplinho' (Ed.) (2017). *Projeto Político- Pedagógico*. Escola 'Pimplinho' (Camaçari).

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, (2015). Plano Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep.

Ministério da Educação e do Desporto, (1998a). *Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil*. Ministério de Educação e do Desporto. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n° 022/98.

Ministério da Educação e do Desporto, (1998b). *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1v (introdução).

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

Ministério da Educação, (2008). *Revista Criança, do professor de educação infantil*/ Ministério da Educação. dezembro.

Ministério da Educação, (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009.

Ministério da Educação, (2009). *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB.

- Ministério da Educação, (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB.
- Ministério da Educação, (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica Brasil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica.
- Ministério da Educação, (2017). *Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil*. Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED- MEC.
- Ministério da Educação, (2018a). *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil*. Ministério da Educação; texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. – São Paulo: Fundação Santillana.
- Ministério da Educação, (2018b). *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil*. PDF Interativo. Ministério da Educação; texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. – São Paulo: Fundação Santillana.
- Ministério da Educação, (2019). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica / Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.
- Ministério da Educação, (2020). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica / Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.

APÊNDICES



Apêndice A – Termo de consentimento



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I. DADOS SOBRE O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Título: “Currículo e campos de experiência: Contributos de um estudo exploratório para as Práticas Pedagógicas da Educação Infantil brasileira”

Mestranda: Simone da Silva Oliveira

Orientador: Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Instituição: Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal

II. ESCLARECIMENTO SOBRE A INVESTIGAÇÃO

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar, de forma voluntária, na investigação intitulada “Currículo e campos de experiência: Contributos de um estudo exploratório para as práticas pedagógicas da Educação Infantil brasileira”, sob a responsabilidade da pesquisadora Simone da Silva Oliveira, discente no Mestrado em Ciências da Educação, especialização em “Desenvolvimento Curricular e Avaliação”, vinculado ao Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal, sob a orientação do Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva. Nesse sentido, deve considerar os seguintes aspetos para proceder a uma decisão, que desde já agradecemos, de consentimento livre e esclarecido:

A investigação tem como objetivo averiguar quais as percepções dos professores sobre as práticas pedagógicas, com base na organização curricular por “campos de experiências” no segmento de Educação Infantil, na cidade de Camaçari, Bahia. A realização desta investigação pretende contribuir para a educação do Município, no sentido de construir um diagnóstico elaborado a partir da análise dos resultados obtidos, sobre a nova organização curricular da Educação Infantil, instituída pela “Base Nacional Curricular Comum” (BNCC).

Garantimos que a sua identidade será mantida em sigilo e, portanto, a sua colaboração se fará de forma anônima, através de entrevista, a ser gravada por meio de áudio, a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e pelo orientador, exclusivamente para fins académicos.

A sua participação será de forma voluntária, sem correspondência de qualquer incentivo financeiro, tendo como finalidade exclusiva a colaboração para sucesso da pesquisa, em específico, e da melhoria da intervenção educativa no âmbito da Educação Infantil, em geral.

Em qualquer momento da investigação é livre de interromper a sua participação, sem qualquer tipo de sanções ou constrangimentos.

III. CONTACTOS DA RESPONSÁVEL DA INVESTIGAÇÃO, EM CASO DE DÚVIDAS

Pesquisadora: Simone da Silva Oliveira

Endereço: Rua Júpiter, nº 64, Gravatá, Camaçari-Ba. CEP: 42808170

Contactos: Tel.: (71) 996-82-8396 / E-mail: simonecamacari@gmail.com

IV. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

Nome do (a) participante: _____

Documento de Identidade nº: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____

Complemento: _____ Bairro: _____ Cidade: _____

Contactos (telefone / email): _____

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu, _____
RG nº _____, aceito participar de forma voluntária da investigação “Currículo e campos de experiência: Contributos de um estudo exploratório para as práticas pedagógicas da Educação Infantil brasileira”. Permito a utilização dos dados que forneço sob livre e espontânea vontade, sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos na garantia de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela pesquisadora. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Camaçari, ____ de _____ de _____.

[Nome completo do participante] (Participante da Investigação)

Simone da Silva Oliveira (Discente Pesquisadora)

Carlos Manuel Ribeiro da Silva (Professor Orientador)

Apêndice B – Matriz e guião das entrevistas



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

TEMA DA INVESTIGAÇÃO

“Currículo e campos de experiência: Contributos de um estudo exploratório para as Práticas Pedagógicas da Educação Infantil brasileira”

Esta investigação desenvolve-se no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Objetiva-se averiguar quais perspectivas das/os professoras/es sobre as práticas pedagógicas com base na organização curricular por “campos de experiências” no segmento de Educação Infantil, na cidade de Camaçari, Bahia. A coleta de dados realiza-se por meio de entrevistas com professoras/es e observação de práticas pedagógicas em um Centro Integrado de Educação Infantil.

Matriz da Entrevista Semiestruturada

DIMENSÕES	OBJETIVOS	QUESTÕES
I. Identificação profissional e formativa	Conhecer o perfil profissional das/os professoras/es que atuam na unidade escolar onde ocorre a investigação.	a) Qual é a sua idade? b) Qual seu tempo de serviço na educação? c) Há quanto tempo atua na Educação Infantil? d) Qual o tempo de atuação nesta unidade escolar? e) Qual sua formação acadêmica? Possui alguma pós-graduação? f) Participou de alguma formação complementar que considere significativa/pertinente para imersão no contexto escolar? g) Exerceu algum outro cargo de gestão, coordenação pedagógica/escolar? Se exerceu, que impacto teve no trabalho com a Educação Infantil?
II. Documentos curriculares oficiais	Verificar em que documentos curriculares e conceitos estão fundamentadas as propostas pedagógicas da instituição. Conhecer se tem havido formação específica orientada para a construção do currículo, nomeadamente do conceito de “campos de experiências”.	a) Sabe identificar quais os documentos que norteiam o currículo da Instituição? b) A proposta pedagógica da escola já está organizada com base na BNCC? c) A escola recebeu, ou está a receber, orientação da Secretaria de Educação sobre a implementação do currículo por “campos de experiências”? d) Participou ou participa de alguma formação relacionada ao currículo organizado por “campos de experiências” realizada pela Secretaria de Educação ou outra instituição?
III. “Campos de experiências” e as práticas	Identificar as práticas das/os professoras/es acerca do conceito	a) A partir da BNCC, que conceitos você considera relevantes e orientadores da sua prática pedagógica? b) Houve necessidade de reorganizar as práticas pedagógicas a partir

pedagógicas	<p>“campos de experiência”.</p> <p>Conhecer quais as mudanças promovidas nas práticas docentes, a partir do currículo organizado em “campos de experiências”.</p>	<p>do conceito de campos de experiências? Pode exemplificar?</p> <p>c) Existem diferenças entre as práticas organizadas por “área de conhecimento” e por “campos de experiências”?</p> <p>d) Quais os desafios que enfrenta para a organização de práticas com base nos “campos de experiências”?</p> <p>e) Considera que esta nova organização curricular contribui para a qualidade da sua prática pedagógica? De que modo?</p>
IV. Organização dos ambientes de aprendizagem	<p>Compreender como os “campos de experiências” se apresentam no contexto escolar.</p> <p>Interpretar a relação existente entre a organização do ambiente escolar e a efetivação do currículo por “campos de experiências”.</p> <p>Verificar se a organização dos ambientes da instituição é congruente com as suas concepções e práticas.</p>	<p>a) Na sua percepção, a organização dos ambientes de aprendizagem influencia na efetivação do currículo por “campos de experiências”? Porquê?</p> <p>b) Quais os espaços que são mais utilizados para realização de experiências?</p> <p>c) Quem escolhe e participa da organização desses espaços?</p> <p>d) Que outros ambientes você identifica como potenciais para o desenvolvimento de experiências significativas para as aprendizagens das crianças? Justifique.</p>
V. “Campos de experiências” e as aprendizagens	<p>Analisar as implicações dos “campos de experiências” nas aprendizagens das crianças.</p>	<p>a) Descreva uma situação/experiência/atividade didática conduzida por você, que envolveu aprendizagens das crianças a partir dos “campos de experiências”.</p> <p>b) Na sua percepção, quais os direitos de aprendizagens propiciados às crianças nessa experiência?</p> <p>c) Identifique algumas aprendizagens que considera significativas para as crianças por meio dessa experiência?</p> <p>d) Quais os “campos de experiências” que estiveram implicados nessa experiência? Pode identificar exemplos?</p>
VI. Considerações e evidências sobre o interesse da entrevista para as suas práticas e da instituição	<p>Percecionar uma visão integrada do âmbito da reflexão sobre o currículo e o conceito de “campos de experiências”.</p> <p>Reter aspetos essenciais da conversa, como pontos fortes, dúvidas, sugestões de melhoria das práticas.</p>	<p>a) Dos aspetos refletidos, o que diria como mais significativo?</p> <p>b) Das temáticas abordadas, existe alguma que tenha necessidade de aprofundamento?</p> <p>c) Como se sentiu nesta reflexão sobre o currículo organizado por “campos de experiências”, as suas práticas e da instituição?</p> <p>d) Para terminar, tem algo que queira não deixar de referir, nesta oportunidade?</p>



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Guião de entrevista semiestruturada (Dimensões/Questões)

I. Identificação profissional e formativa

- a) Qual é a sua idade?
- b) Qual seu tempo de serviço na educação?
- c) Há quanto tempo atua na Educação Infantil?
- d) Qual o tempo de atuação nesta unidade escolar?
- e) Qual sua formação acadêmica? Possui alguma pós-graduação?
- f) Participou de alguma formação complementar que considere significativa/pertinente para imersão no contexto escolar?
- g) Exerceu algum outro cargo de gestão, coordenação pedagógica/escolar? Se exerceu, que impacto teve no trabalho com a Educação Infantil?

II. Documentos oficiais curriculares

- a) Sabe identificar quais os documentos que norteiam o currículo da Instituição?
- b) A proposta pedagógica da escola já está organizada com base na BNCC?
- c) A escola recebeu, ou está a receber, orientação da Secretaria de Educação sobre a implementação do currículo por “campos de experiências”?
- d) Participou ou participa de alguma formação relacionada ao currículo organizado por “campos de experiências” realizada pela Secretaria de Educação ou outra instituição?

III. “Campos de experiências” e as práticas pedagógicas

- a) A partir da BNCC, que conceitos você considera relevantes e orientadores da sua prática pedagógica?
- b) Houve necessidade de reorganizar as práticas pedagógicas a partir do conceito de “campos de experiências”? Pode exemplificar?
- c) Existem diferenças entre as práticas organizadas por “área de conhecimento” e por “campos de experiências”?
- d) Quais os desafios que enfrenta para a organização de práticas com base nos “campos de experiências”?
- e) Considera que esta nova organização curricular contribui para a qualidade da sua prática pedagógica? De que modo?

IV. Organização dos ambientes de aprendizagem

- a) Na sua percepção, a organização dos ambientes de aprendizagem influencia na efetivação do currículo por

“campos de experiências”? Porquê?

- b) Quais os espaços que são mais utilizados para realização de experiências?
- c) Quem escolhe e participa da organização desses espaços?
- d) Que outros ambientes você identifica como potenciais para o desenvolvimento de experiências significativas para as aprendizagens das crianças? Justifique.

V. “Campos de experiências” e as aprendizagens

- a) Descreva uma situação/experiência/atividade didática conduzida por você, que envolveu aprendizagens das crianças a partir dos “campos de experiências”.
- b) Na sua percepção, quais os direitos de aprendizagens propiciados às crianças nessa experiência?
- c) Identifique algumas aprendizagens que considera significativas para as crianças por meio dessa experiência?
- d) Quais os “campos de experiências” que estiveram implicados nessa experiência? Pode identificar exemplos?

VI. Considerações e evidências sobre o interesse da entrevista para as suas práticas e da instituição

- a) Dos aspetos refletidos, o que diria como mais significativo?
- b) Das temáticas abordadas, existe alguma que tenha necessidade de aprofundamento?
- c) Como se sentiu nesta reflexão sobre o currículo organizado por “campos de experiências”, as suas práticas e da instituição?
- d) Para terminar, tem algo que queira não deixar de referir, nesta oportunidade?

Apêndice C – Guião para os professores entrevistados



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

TEMA DA INVESTIGAÇÃO

“Currículo e campos de experiência: Contributos de um estudo exploratório para as Práticas Pedagógicas da Educação Infantil brasileira”

Esta investigação desenvolve-se no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Objetiva-se averiguar quais perspectivas das/os professoras/es sobre as práticas pedagógicas com base na organização curricular por “campos de experiência” no segmento de Educação Infantil, na cidade de Camaçari, Bahia. A coleta de dados realiza-se por meio de entrevistas com professoras/es e de observação em um Centro Integrado de Educação Infantil.

Guião síntese de orientação para as/os professoras/es entrevistadas/os

Dimensões da entrevista:

I. Identificação profissional e formativa

Informações sobre o tempo de atuação na Educação Infantil, na atual instituição de ensino e breves colocações sobre o percurso formativo.

II. Documentos oficiais curriculares

Identificação dos documentos que orientam o currículo da instituição, orientações/formação quanto à organização do currículo a partir dos “campos de experiências”.

III. Campos de experiências e as práticas pedagógicas

Impactos dos “campos de experiência” na prática pedagógica: perspectivas sobre as mudanças, os desafios e as possibilidades.

IV. Organização dos ambientes de aprendizagem

Relação entre a organização dos ambientes e a efetivação dos “campos de experiências”.

V. “Campos de experiências” e as aprendizagens

Relato de uma experiência e as observações realizadas sobre as aprendizagens das crianças e o papel dos “campos de experiências”.

VI. Considerações e evidências sobre o interesse da entrevista para as suas práticas e da instituição

Perspectivas emergentes sobre as temáticas abordadas, sentimentos despertados; exposição de algo que deseja ou tenha necessidade de complementar no âmbito ou para lá dos assuntos tratados.

Apêndice D – Matriz e guião da observação



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

TEMA DA INVESTIGAÇÃO

“Currículo e campos de experiência: Contributos de um estudo exploratório para as Práticas Pedagógicas da Educação Infantil brasileira”

As observações devem transcorrer tendo em conta a identificação dos seguintes elementos (matriz): os objetivos a considerar e os descritores/indicadores. Contudo, como roteiro orientador, a observação deve ser transversal, centrada nas reações/experiências das crianças.

Matriz de observação: organização e exploração dos “campos de experiências”

OBJETIVOS	DESCRITORES/INDICADORES
Observar como os campos de experiência se apresentam no cotidiano escolar. Conhecer a organização dos espaços e das práticas voltadas para as aprendizagens promovidas por meio dos “campos de experiências” Verificar a exploração de diferentes espaços, materiais utilizados e de formas de interações possibilitadas nos “campos de experiências”. Observar como os “campos de experiência” se apresentam nos âmbitos da utilização dos ambientes, da disponibilidade de materiais, da atuação dos professores, e dos tipos de experiências oportunizadas às crianças. Verificar como professores/as organizam às suas práticas com base na integração dos aspectos apresentados nos “campos de experiência”.	- As experiências são realizadas com base no planejamento estruturado com fundamentos e intencionalidades definidas. - As situações didáticas acolhem as experiências das crianças. - As experiências são realizadas com a exploração dos diferentes espaços de aprendizagem. - Há diversidade e quantidade de materiais suficientes para a realização das experiências. - As situações didáticas realizadas pelo/a professor/a apresentam integração entre os campos de experiências. - As crianças expressam ou demonstram aprendizagens construídas a partir das experiências propostas.



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

***Guião de observação: Organização e exploração dos campos de experiências
(descritores/Indicadores)***

- As experiências são realizadas com base no planeamento estruturado com fundamentos e intencionalidades definidas.
- As situações didáticas acolhem as experiências das crianças.
- As experiências são realizadas com a exploração dos diferentes espaços de aprendizagem.
- Há diversidade e quantidade de materiais suficientes para a realização das experiências.
- As situações didáticas realizadas pelo/a professor/a apresentam integração entre os campos de experiências.
- As crianças expressam ou demonstram aprendizagens construídas a partir das experiências propostas.

Apêndice E – Diários de observação



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO

Objetivo: Compreender como os campos de experiências se apresentam no contexto escolar.

Observações não participante: realizadas entre 17.05 a 25.07 de 2022.

Observação A

Data: 17.05.2022

Situação didática: Passeio na floresta encantada

Observação: A aula começou com o acolhimento das crianças na sala. O ambiente estava organizado com livros de literatura infantil expostos nas mesas e um fundo musical. As crianças iam chegando, conversando umas com as outras e manuseando os livros.

Depois de um tempo, a professora convidou as crianças para irem até o pátio, onde fez uma roda de conversa e falou sobre o passeio à “Floresta encantada”. Informa que irão até esse espaço para colherem folhas, apresenta umas cestas e binóculos feitos de sucata feitos pelas crianças.

Ao chegarem na floresta, a professora reforça o objetivo do passeio, mas as crianças começam espontaneamente a explorar os espaços, observar as plantas, tocar na terra e nas flores, olhar as árvores. Uma vez ou outra a professora tenta trazer as crianças para o objetivo previsto, colher folhas. Enquanto umas colhem as folhas secas, outras observam os elementos existentes, desvendando e explorando a diversidade existente no ambiente.

Uma das crianças me chama para mostrar algo que descobriu. E me leva até uma árvore que tem quadros pendurados com a imagem de um cavalo e de uma árvore.

Mais à frente, outra criança demonstra interesse em saber o que dividia os terrenos. E Pergunta:

- Por que tem esse fio aí?
- O que você acha? Devolvo a pergunta.
- É para dá choque, respondeu ela.
- Vou ver! Colhe alguns galhos e folhas e lança em direção a cerca de arame farpado.
- Não, não dá choque! E sai correndo ao encontro dos colegas.

Ao retornar à escola, a professora promove uma roda de conversa sobre a experiência, mas o foco das crianças estava em outros assuntos e relataram memórias da brincadeira que fizeram dias antes. A professora acolhe os desejos das crianças e faz a brincadeira solicitada por elas.

Figura 01: Criança carregando a cesta de folhas



Figura 02: Criança tocando a terra



Figura 03: Criança mostrando os quadros



Figura 04: Criança observando a flor.



(Fonte das fotos: autora)

Notas de inferência: A proposta de levar as crianças para outros ambientes forra da escola, mostrou ser uma atividade possibilitadora de ricas investigações e descobertas. O objetivo de colher folhas, foi ampliado pela potencialidade existente no espaço, por ser um ambiente diferente para as crianças.

As crianças estavam contentes, curiosas e à vontade com o ambiente. Elas queriam tocar, cheirar, observar todas as coisas que estavam ao seu redor, faziam perguntas, expressavam seus saberes sobre a vegetação, conseguiram associar as plantas do local com as existentes na sua casa. Algumas colheram folhas e flores, observaram alguns insetos, descobriram sons e tocaram na terra.

No caminho de volta elas iam conversando sobre as coisas que viram, descreviam as características de algumas folhas, insetos e flores. Elas estavam alegres e felizes.

Notou-se que, por causa da preocupação centrada no objetivo da proposta, muitas oportunidades de intervenções junto às crianças não foram percebidas e aproveitadas como momento de relação com a construção de aprendizagens.

Observação B

Data: 18.05.2022

Situação Didática: Alimentos da terra

Observação: Após o acolhimento, momento da rotina em que as crianças vão chegando, a professora promoveu uma roda de conversa e lembrou o que aconteceu no dia anterior, com ênfase ao passeio à “Floresta Encantada”.

– Gostaram do passeio a Floresta Encantada? Lembram o que viram? Pergunta a professora.

As crianças respondem em coro:

– Árvores grandes... folhas.

– Eu queria ter uma máquina do tempo para ir lá amanhã. Diz uma criança se referindo ao dia anterior.

Após algumas poucas crianças falarem os sentimentos sobre a experiência, a professora introduz o tema da aula do dia e as convoca para assistirem um vídeo sobre alimentos que vem da natureza, transmitido por um notebook. Ao término do mesmo, as crianças se dirigiram ao refeitório para lanchar.

Após o lanche, a professora pediu para as crianças desenharem o que gostaram no passeio e elas desenharam árvores, flores, gota d’água, alguns incluíram suas famílias nos desenhos.

Figura 05: professora mostrando o vídeo.



Figura 06: Desenhos do passeio a floresta encantada.



(Fonte das fotos: autora)

Notas de inferência: Observou-se que o vídeo não despertou o interesse das crianças. Apesar de ser colorido em forma de desenho, elas preferiam conversar, umas com as outras.

Assim, a professora percebendo isso, a professora mudou a sua estratégia e retornou para a experiência do dia anterior, solicitando as elas que desenhassem o que gostou no passeio.

Enquanto desenhavam, algumas crianças conversam sobre a experiência, retomando as cenas que ficaram registradas em suas memórias. Ao entregar suas produções à professora, as crianças iam nomeando que haviam desenhado.

Observou-se que o ambiente, a forma de como a crianças estavam organizadas e o recurso utilizado não possibilitaram a participação delas, e limitou a visualização do vídeo, desviando-as da atividade. Mesmo a professora fazendo esforço para chamar as suas atenções.

Observação C

Data: 20.07.2022

Situação Didática: Brincando com as letrinhas

Observação: O acolhimento das crianças aconteceu com o desenho livre e a tentativa da escrita do nome completo com apoio da ficha.

Na rodinha a professora cantou algumas canções conhecidas das crianças que envolvem a expressão corporal e a oralidade sequenciada.

Depois espalhou as letras do alfabeto de emborrachado, no centro da roda e à medida que ia organizando, solicitava a turma que mencionasse os nomes das letras. Na sequência pedia que elas fossem individualmente até a mesa, procurasse a letra mostrada e depois falar uma palavra iniciada com a respectiva letra.

Neste momento a professora intervinha com questionamentos que ajudavam as crianças a conhecerem a relação entre grafemas e fonemas.

– Essa letra é do meu tio. Uma criança apontando para a letra “H”.

– Como é o nome do seu tio? Pergunta a professora.

– Handerson. Responde a criança.

Outra criança diz:

– No meu nome (ENZO) tem essa letra (mostra a letra N) que fica perto dessa aqui (aponta para a letra E). A atividade foi finalizada após todas as crianças participaram da atividade.

Figura 07: Organização das letras (espaço A).



Figura 08: Crianças identificando as letras.

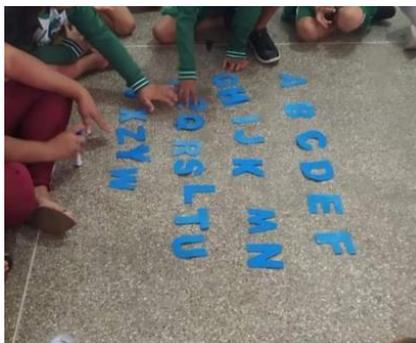


Figura 09: Organização das letras (espaço B).



(Fonte das fotos: acervo da professora da turma)

Nota de inferência: Antes da execução dessa atividade, a professora sentiu a necessidade de explicar o objetivo da atividade, ela diz que, por conta da pandemia as aprendizagens das crianças ficaram prejudicadas e por isso precisa intensificar as atividades com ênfase na leitura e na escrita das letras.

As crianças participaram ativamente e iam fazendo associações, relações com seu repertório de palavras. Mas foi limitada a esse momento, não houve a continuidade com outras experiências, nem nesse e nem no dia seguinte, transparecendo a ideia de disciplinarização dos campos (um campo por dia).

Observação D

Data: 21.07.2022

Situação didática: Pintura com prendedores

Observação: Ao adentrar na escola por volta das 8 horas e 30 minutos, as turmas estavam sendo conduzidas para o pátio para assistirem uma contação história sobre alimentação saudável, com teatro de fantoches realizada pela empresa responsável pela alimentação escolar. As crianças estavam entusiasmadas, alegres e curiosas, interagiram com a contadora, sorriram, preponderaram perguntas e também perguntaram.

Ao término da contação, já na sala de aula, a professora realizou uma roda de conversa para as crianças exporem suas impressões sobre a mesma. A maior parte das crianças estavam interessadas em saber mais sobre a personagem da história e o seu reino encantado, a professora explicou que não pode responder e pediu que a assistente da sala fosse chamar a contadora, mas a mesma já tinha ido embora.

Em seguida, a professora anunciou que eles fariam uma pintura livre usando prendedores de roupa.

Enquanto isso, a assistente arrumava um ambiente com cadernos de desenhos, prendedores, algodão, tintas arrumadas em cima de um banner.

Na mesma rodinha, elas organizam as crianças, distribuiu os materiais e pediu que criassem suas pinturas.

As crianças inicialmente fizeram variados desenhos, conforme a sua vivência pessoal, dentre eles: elementos da natureza, suas famílias, colegas, brinquedos, personagens dos desenhos animados, etc.

Por conta do horário do lanche, a atividade foi interrompida. Ao retornar para a sala, continuaram com as produções, transformando os desenhos iniciais em outras propostas.

Figura 10: Organização de materiais.



Figura 11: Distribuição de materiais.



Figura 12: Crianças pintando.



Figura 13: Pinturas produzidas até o momento do lanche.



(Fonte das fotos: autora)

Notas de inferência: Notou-se que, essa atividade foi pensada de última hora. A postura da professora deixou transparecer que não era essa situação didática planejada. Isso pode ser confirmado por meio de uma conversa com a professora sobre a contação da história da alimentação saudável na área. A professora se mostrou insatisfeita, por não ter sido informada antes, o que, segundo ela, desestruturou a rotina prevista. Segundo ela, foi preciso pensar de última hora em outra atividade para realizar com as crianças já que a planejada não poderia ser executada por conta do tempo necessário.

A organização do ambiente e a disposição das crianças no chão, uma ao lado da outra possibilitou a elas conversarem e compartilharem suas produções, mas, por outro lado ocasionou um certo desconforto a elas, por estarem muito juntas e sem espaço para a movimentação dos seus corpos.

O fato da pintura ter como base, a criação “livre”, deixou as crianças contentes e entusiasmadas. O material utilizado (prendedores e algodão) despertou interesse e o desejo das crianças em desenhar e pintar.

Ao perguntar quais campos estavam sendo contemplados, a professora respondeu que era Traços, sons, cores e formas, demonstrando a ideia de separação entre os campos.

Observação E

Data: 25. 07. 2022

Situação didática: Brincando com os sons

Observação: O Acolhimento foi realizado com distribuição de letras plásticas para as crianças brincarem em grupo, sentados em volta das mesas.

Um tempo depois, a professora chamou as crianças para a rodinha habitual e colocou uma música nova para as crianças apreciarem (o desabrochar da flor), escutaram e depois elas falaram o que acharam da música. A maioria respondeu ter gostado da música, outras disseram dava sono, uma criança disse que não gostou porque lembrava da mãe. Após algumas intervenções e conversas com a turma sobre o sentimento dessa criança, ela puxou uma conversa sobre os sons presentes na escola.

As crianças apontaram os sons produzidos pelas máquinas usadas na reforma da parte da frente da escola, que fica bem próximo à sala.

As crianças identificaram os sons produzidos pelo martelo, furadeira, lixadeira...

A professora continua a investigação perguntando a elas se esses sons são produzidos pela natureza ou pelo homem. Algumas crianças respondem:

– Pelo homem.

Uma delas diz: – não é pelo homem não, é pela natureza.

A professora questiona: Pela natureza? O que produz os sons vindos da construção?

E ela mesma responde: é a máquina.

A mesma criança que afirmou não ser o homem, disse a outra que estava ao seu lado:

– Então não é o homem.

Neste momento, a professora explica.

– Mas é o homem que está segurando a máquina, a ferramenta.

A criança fica de “boquiaberta”, com expressão de quem tenta compreender o que foi dito pela professora.

Ainda na rodinha, a professora colocou alguns áudios para que elas escutassem e identificassem o que estava produzindo os sons.

Depois do lanche a professora levou as crianças para a área externa, na parte do fundo da escola para continuar a experiência com os sons. Nesse momento ela pediu que escutassem os sons ao seu redor, uma das crianças disse que escutava o som do vento e as demais confirmaram.

De repente uma que estava mais distante do grupo, chamou eufórica a professora para ver que acontecia no meio da grama.

- Pró venha ver, corra a flor está abrindo, a flor está abrindo! Com os olhos arregalados e sensação de surpresa e entusiasmo.

Ao observar o fenômeno a professora disse:

– É o vento que está fazendo ela abrir e fechar.

As crianças sorriram, algumas continuaram a observar a flor abrindo e fechando.

Como nesse dia havia chovido mais cedo, o chão estava muito molhado e a professora pediu que permanecessem na parte cimentada. No entanto, algumas delas, entraram na faixa de terra para observar mais de perto a flor e fizeram outras descobertas: acharam outras espécies de flores, diferentes tipos de folhas, sentiram seus cheiros, associaram aos cheiros de perfumes e plantas existentes em sua casa, descobriram que naquela pequena faixa de terra, existe uma variedade imensa de plantas.

De volta à sala, as crianças em roda apresentaram as folhas colhidas na área verde da escola e falaram sobre algumas características.

Figura 14: Flor abrindo.



Figura 15: Criança encontrando outra flor.



Figura 16: Criança fazendo uma descoberta.



Figura 17: Crianças apresentando as folhas colhidas.



(Fonte das fotos: autora)

Notas de inferência: A escuta dos sons, juntamente com a experiência na área externa, foi uma situação didática muito significativa para a maioria das crianças, pois elas participaram, perguntaram, argumentaram, observaram e exploraram.

As crianças já foram provocadas desde o acolhimento, com a apreciação da música e a oportunidade de elas falarem dos seus sentimentos.

Nota-se que essa situação teve uma continuidade de experiências, iniciando com a música, passando pelos sons presentes na sala e ampliando com os sons da natureza, que foi potencializada com a exploração das plantas presentes nesse espaço.

Outra observação diz respeito à postura das crianças diante daquele espaço. Elas se mostraram curiosas, surpresas e encantadas com a pequena faixa de terra. Parecia que não tinham hábito de estarem e explorarem esse ambiente.

Apêndice F – Grelha de análise qualitativa dos dados das entrevistas



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

– Exemplo da análise qualitativa nas entrevistas (categoria D)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTRO
D - Organização dos ambientes de aprendizagem	D1 - Espaços mais utilizados	D1.1 Espaços externos	<p>“Os locais que eu mais utilizo ultimamente é o espaço do Jabuti”. (PI_p.08)</p> <p>“A sala e a área, a área a gente usa como sala também”. (PII_ p.07)</p> <p>“A área, brincar livre, nós temos a casinha na área livre”. (PIII_p.11)</p> <p>“Eu utilizo a sala de aula, utilizo também aqui a área externa, como está chovendo, logo no começo eu utilizava a área da natureza, eu digo que é a natureza encantada, da comunidade, só que como esse tempo está chovendo eu levo muito pouco. Utilizo aqui para fazer pintura e também para fazer movimentos, circuito, utilizo muito a área”. (PIV_p.12)</p> <p>“O campo da escola, que tem os elementos naturais, eu utilizo muito o campo, estou utilizando mais mesmo a questão dos ambientes naturais, tanto para contar uma história como agora para montar um contexto de aprendizagem, meu contexto de elementos naturais a gente está montando um pedacinho”. (PV_p.07)</p> <p>“Na sala, a gente faz algumas experiências, no fundo, aqui no ‘quintalzinho’ da sala, a gente também faz experiências, nos espaços abertos, o jardim da frente se explora muito, lá em cima também”. (PVI_p.05)</p>
		D1.2 Cantinhos dentro da sala	<p>“Dentro da sala tem um cantinho de leitura, tem um cantinho do cachorrinho que é o tema também do nosso projeto... Tem um cantinho também dos brinquedos...tem cantinho que é móvel, que a gente coloca hoje e que depois a gente vai tirar, que a gente coloca na hora”. (PIV_p.12)</p>
	D2 – Influência da organização dos ambientes para a efetivação dos campos de experiências	D2. 1 Favorece para estimular a curiosidade e a investigação	<p>“A arquitetura da escola fala tudo, é ela que vai despertar, até a criança chegar, entrar, e querer ir para ali e perguntar. Eu achei até interessante, eu fui no galinheiro e ***** perguntou assim: – Pró, qual é o pinto, qual é o macho e qual é a fêmea? Eu fiz: – Eu não sei, mas vou pesquisar e vou te dizer e que a gente podia investigar”. (PI_p.07)</p>
		D2.2 Construção	<p>“Primeiro a questão da autonomia, quando você organiza</p>

autonomia da criança	um ambiente, você já chama a atenção da criança de certo modo, você já convida sem ser verbalmente, não precisa nem utilizar a fala, nem dar argumento para convidar aquela criança". (PV_p.06) "Quando a gente deixa o contexto assim organizado, brincar livre para eles. Vai chegar a hora que ele vai se identificar com algum ambiente e ali vai começar a interagir com o colega. Acho que favorece muito. Do que a criança chegar e estar ali, algo que não é estagnado. Aquele ambiente com só aquilo para brincar, aquilo que o professor escolheu para a criança brincar sem ter uma diversidade para que ele possa escolher e interagir". (PIV_p.05)
D2.3 Desenvolvimento de projetos didáticos	"Nós estamos agora iniciando um novo projeto, aí nós tivemos que reorganizar todos os nossos espaços na sala de aula com base nos campos de experiência". (PIII_p.10)
D2.4 Aulas prazerosas	"Eu acredito que a criança tem um desenvolvimento bom, porque aqui todo dia a gente traz um cantinho diferente, uma experiência diferente, a aula fica mais gostosa, a criança tem prazer. Essa organização do ambiente faz toda diferença". (PIV_p.11)
D3 - Escolha e organização dos ambientes	D3.1 As crianças "Geralmente eu pergunto aos meninos, agora eu estou falando do grupo cinco, pelos brinquedos que tem lá eles gostam de ficar na sala porque tem boneca, porque eu trouxe brinquedo, então às vezes eles querem ir para sala pra brincar". (PI_p.08)
	D3.2 Dependência da intencionalidade "Eu, a professora, as crianças, dependendo se tem alguma família naquele dia ela participa, a auxiliar que é quem mais participa... a direção também participa, quando é necessário comprar algum material para o ambiente ela compra. Depende do que eu vou preparar, se for uma experiência que depende de eles chegarem e está pronto, a auxiliar organiza junto com a menina lá e eu explico para eles como é que eles vão usar aquele espaço, e quando é com eles, peço para eles pegarem o objeto e vamos organizando, para depois eles usarem". (PII_p.07) "Eu, nesse momento agora mesmo, estamos organizando esse contexto, que a gente chama de contexto, porque a gente ainda tá em investigação do nome que dá: contexto, ambiente ou espaço de aprendizagem natural e [...] perguntei também outras ideias que queriam, de outros contextos, outros ambientes daquele, [...] a gente ainda não montou, aí com eles nós fizemos a mesa, [...] e as crianças ajudaram a pintar, então eles estão participando e quando a gente for fazer a montagem, eles vão participar desse processo. Agora, normalmente, em algumas situações quem prepara os ambientes sou eu". (PV_p.07)
	D3.3 Professora e estagiária "Às vezes eu, às vezes a minha estagiária, quando dá tempo para mostrar o plano a ela [...] e junto com ela eu já monto". (PIV_p.12) Eu, e às vezes a assistente, mas geralmente eu que monto. (PVI_p.06)

D4- Ambientes com potenciais para o desenvolvimento de experiências significativas para as aprendizagens das crianças	D4.1 Os espaços estão sendo construídos	<p>“Eu acho que existem espaços que são potenciais, mas que precisam ser organizados, por exemplo, casinha pros meninos brincarem com a comidinha. Tem o espaço da casinha, tem o espaço do parque, tem o espaço de ateliê...porque aqui espaço tem demais, falta só material e organização, que é tudo”. (PI_p.08)</p> <p>“Nesse exato momento, nós estamos enquanto equipe da escola como um todo, buscando potencializar o espaço da escola, trazer mais ambientes desafiadores para as crianças”. (PV_p.08)</p>
	D4.2 Ambientes fora da sala	<p>“Refeitório, porque às vezes a gente faz alguma experiência deles comerem, de se servirem, deles até preparar a receitinha com a **** [...]. A pracinha, as áreas do fundo da escola que tem um rio, a gente faz passeio”. (PII_p.07)</p> <p>“Eu acho que o ambiente externo envolvendo, elementos da natureza tem uma grande potência e com objetos não estruturados também”. (PVI_p.06)</p>
	D4.3 Ambientes naturais fora da escola	<p>“Fora do ambiente da escola, por exemplo, aqui como a gente não tem muita área verde, a população se uniu e fez uma plantação de jardins aqui, muita planta, e quem cuida é a população, é uma área verde bem bonita, então quando a gente precisa levar a criança para ter o contato com essa natureza, dentro de um campo, a gente leva eles para essa área, que é próxima da escola”. (PIII_p.12)</p> <p>“Eu falo que é a natureza encantada”. (PIV_p.12)</p>