

2 – Currículo da Educação Infantil – Conversas com especialistas

A gente precisa trabalhar essa ligação dos teóricos com as práticas
(OLIVEIRA, 2014, p. 8).

A revisão de literatura evidenciou diferença significativa entre a produção teórica sobre currículo de uma forma geral e a produção específica sobre currículo da Educação Infantil, tanto no que diz respeito ao volume de publicações quanto ao teor das mesmas, como demonstrado no Capítulo 3 desta tese.

A partir dos descritores Currículo, Currículo da Educação Infantil, Infância, Educação Infantil, Datas Comemorativas, Festividades, Cultura Escolar, Educação Moral e Cívica, Ensino Religioso, Religião e Religiosidade, foi realizada pesquisa de teses e artigos de periódicos da área de educação na base Scielo e no Portal de Periódicos e Banco de Teses da CAPES¹².

A análise dos artigos, teses e dissertações, permite observar que há pouca produção acadêmica sobre o currículo da Educação Infantil, que essa se dilui em outros temas e que trabalhos sobre a relação entre educação e datas comemorativas são encontradas mais frequentemente em análises relacionadas à história da Educação Infantil e/ou da Infância no Brasil.

Buscando subsídios para compreender melhor essas questões que se colocaram durante a pesquisa, como também aprofundar olhares e o foco do tema, foram entrevistados quatro reconhecidos profissionais da área de Educação por sua atuação como pesquisadores, autores na área do Currículo e/ou da Educação Infantil. Foram eles os professores e pesquisadores: Antonio Flavio Barbosa Moreira, Aristeo Gonçalves Leite Filho, Maria Fernanda Rezende Nunes e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Suas contribuições são respaldadas por suas trajetórias na academia, na militância nos movimentos sociais e participação nos processos de formulação de políticas públicas, em especial das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, nas quais se incluem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

¹² No momento o Banco de Teses da Capes disponibiliza teses e dissertações defendidas no período de 2011 e 2012.

Este capítulo apresenta o conjunto de entrevistas realizadas com esses quatro professores universitários que apresentam relevância em suas trajetórias acadêmicas, de magistério e militância. Trajetórias relacionadas à área de forma ampla ou específica, ou seja, sobre o currículo de forma geral ou sobre o currículo da Educação Infantil.

As entrevistas, gravadas e posteriormente transcritas, foram realizadas entre maio e julho de 2014. Os entrevistados assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que se encontra no anexo (nº1).

Nas entrevistas, realizadas a partir de roteiros semiestruturados, observamos pontos em comum, como também pontos que são tratados de forma específica por cada entrevistado e alimentaram a pesquisa de novos dados e considerações. Os roteiros que conduziram a consulta a esses professores tratam primeiramente da produção histórica sobre o currículo da Educação Infantil no Brasil, seguido da relação entre a produção teórica, os documentos orientadores e as práticas se encerrando no currículo da Educação Infantil em relação às datas comemorativas. Os roteiros das entrevistas se encontram no anexo (nº 2 -3).

Os diferentes olhares revelados pelos entrevistados são apresentados neste capítulo seguindo cada item do roteiro, acrescido do item sobre a formação que se fez muito presente nas entrevistas e de considerações que faço na análise de todo o material registrado. Logo, seguindo os itens tratados nas entrevistas, o texto discorrerá prioritariamente sobre as colocações dos entrevistados, deixando que comentários e análises sejam feitas, não só, mas preferencialmente, nas considerações.

Faz-se necessário registrar minha gratidão aos quatro professores que concederam as entrevistas, partilhando conhecimentos, pontos de vista e formas de compreender questões tão importantes para esta pesquisa. Seus depoimentos adensaram e enriqueceram informações, abriram divisas para novas buscas e reafirmaram pontos já compreendidos como cruciais para afirmação da Educação Infantil numa perspectiva responsável e comprometida com a criança. Agradeço sua generosidade intelectual e acolhida pessoal.

2.1 - Os entrevistados: trajetórias e produções

A primeira entrevista realizada foi com a Professora **Zilma de Moraes Ramos de Oliveira** em sua residência na cidade de São Paulo. Após uma simpática acolhida, a professora me concedeu cerca de quarenta e cinco minutos de entrevista e uma agradável estada em sua residência até meu retorno ao Rio de Janeiro no fim da tarde. A entrevista foi revisada pela professora após a transcrição.

Estudiosa da infância, a Professora Zilma de Oliveira é doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo e Professora Associada (aposentada) da mesma universidade, é Livre-docente pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Coordena o curso de Especialização em Gestão Pedagógica e Formação na Educação Infantil do Instituto Superior de Educação Vera Cruz, ISE Vera Cruz.

Realiza pesquisas sobre crianças acerca de seu desenvolvimento, suas interações e institucionalização, práticas e políticas de educação para a infância, tendo participado ou coordenado os projetos: “Análise do Desenvolvimento Humano enquanto uma construção através de uma Rede Dinâmica de Significados”; “A mediação de concepções de infância, de jogo e de desenvolvimento da criança no delineamento de currículos de Educação Infantil: um estudo em diferentes países de uma perspectiva sócio-histórica”; “Interações adulto-criança e criança-criança em creche: análise de alguns elementos mediadores do desenvolvimento”. Publicou artigos em periódicos, publicou e organizou livros nos quais divulga o conhecimento da área, entre eles: Educação Infantil: Muitos Olhares (1994); Educação Infantil: fundamentos e métodos (2002) e Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis (2011).

Prestou assessoria e consultoria de Avaliação ao Programa “A Rede em rede” da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2012); à Revista Pátio - Educação Infantil (2004); ao Projeto Formação do professor leigo de educação infantil (2003); à Associação Universitária Interamericana (2002); ao Programa de Capacitação para professores da Rede Municipal de Ensino de Itupeva (2002); Associação Brasileira das Escolas Católicas (2002); ao Programa Especial de Formação Inicial - Projeto Adi-Magistério (2002); à Secretaria Municipal de Educação de Paraguaçu Paulista (1998), entre outros. Foi membro da comissão

editorial de Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) e do conselho editorial da Revista Ciência em Movimento e parecerista Ad-Hoc FAPESP e CNPq. Foi Diretora do Fórum Paulista de Educação Infantil, membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Membro do Colegiado Diretor e Secretária Geral da ANDE.

O Professor **Antonio Flavio Barbosa Moreira** também me recebeu afetosamente em sua residência na cidade do Rio de Janeiro. Em meio aos embarços de horários entre nós, em um fim de tarde do mês de junho, o professor me concedeu em torno de quinze minutos de entrevista que foi posteriormente revisada por ele.

Profundo conhecedor da história e do pensamento curricular, o Professor Antônio Flávio Moreira, em sua trajetória acadêmica tem se dedicado a três grandes linhas de pesquisa: História e sociologia do currículo; Educação, escola e seus sujeitos sociais; Práticas pedagógicas nas instituições educacionais. Nesses campos realizou as pesquisas: “O currículo da Pós-Graduação em Educação da UFRJ: os dez primeiros anos”; “Transferência Educacional e Currículo”; “A socialização profissional dos professores - As instituições formadoras; Currículo de Ciências: Um Estudo Sócio-Histórico”; “Multiculturalismo e o Campo do Currículo no Brasil”; “Terrenos de produção de conhecimento e de políticas de formação de educadores no ensino superior”; “Currículo, identidade e diferença: embates na escola e na formação docente”; “Cultura escolar, currículo e construção de identidades”; “A Internacionalização do Campo do Currículo: condições, desafios e possibilidades de um novo paradigma”.

Exerce a docência e orientação de diversas produções acadêmicas. Participou e organizou eventos visando a divulgação do conhecimento na área curricular, em particular os Colóquios Luso-Brasileiros sobre Questões Curriculares e Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e PósGraduação em Educação – ANPEd, da qual foi Vice-Presidente entre 2006 e 2009 e Secretário Geral de 2010 a 2011. Participou da elaboração de materiais técnicos como Currículo em Movimento (MEC); Indagações sobre currículo (MEC); Revisão do Multieducção (SME/RJ) e Revisão da Proposta Escola Plural (BH). Foi consultor do CNE na Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Dialogando com sua prática, produziu e organizou artigos e livros que têm se afirmado como fonte de pesquisa e referência para estudiosos da área, destacando-se entre eles: *Currículos e Programas No Brasil*, Moreira (1994); *Ênfases e omissões no currículo*. Moreira (Org.; 2001); *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Moreira e Candau (Orgs.; 2014). Em todas as suas publicações a relação entre currículo e cultura, escola e sociedade esteve presente sendo conceitos norteadores, bem como o diálogo com interlocutores representantes das mais expressivas contribuições na área.

A entrevista seguinte foi com o Professor **Aristeo Gonçalves Leite Filho**. Em meio aos seus diversos compromissos em um início de tarde na UERJ, ele me concedeu de forma muito envolvente sua entrevista. Esse primeiro material se extraviou e o professor, de forma muito compreensiva e colaboradora, me concedeu mais uma vez em sua sala de trabalho na UERJ, cerca de quarenta minutos de entrevista¹³.

A articulação entre as diferentes frentes de atuação na defesa da Educação Infantil caracteriza a trajetória do Professor Aristeo Leite Filho. É doutor em Ciências Humanas - Educação pela PUC/Rio (2008), onde leciona no curso de Pós-Graduação em Educação Infantil lato sensu “Perspectivas de trabalho em Creches e Pré-Escolas”; é professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, onde é coordenador da Coordenação de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e coordenador do Subprojeto Pedagogia/Educação Infantil do Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (CAPES). É fundador e diretor da Escola Oga Mitá no Rio de Janeiro. É conselheiro do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Sua atuação profissional é ainda composta por sua participação no MEC como Coordenador do Programa Nacional de Educação Pré-escolar; na Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, FUNABEM; na Direção e administração da Divisão de educação Pré-escolar do Mobral; como docente na Pós-Graduação em Educação Infantil do Centro de Tecnologia e Gestão do Senac Rio, ministrando o módulo Articulação e método para ação educativa; como consultor na Reestruturação do Conselho municipal de Educação de Engenheiro Paulo de Frontin, Rio de Janeiro, e na Formação dos seus Conselheiros; na elaboração do

¹³ O professor optou por não revisar a entrevista.

projeto de reestruturação do Programa Pré-escolar do SESI Rio de Janeiro e na Comissão para revisão do Plano Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como representante da Faculdade de Educação da UERJ em 2014. Tem participação atuante no Fórum Permanente de Educação Infantil bem como nos Encontros Nacionais do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.- MIEIB e de sua organização.

Pesquisa e atua nas áreas de História da Educação, Políticas Públicas para a Infância, Formação de professores, Educação Infantil e Administração Educacional. Participou dos projetos de pesquisa: “O INEP no contexto das Políticas do MEC nos anos 1950/1960”; “O CBPE: A Construção de uma tradição intelectual: a pesquisa no campo da educação - o caso do Rio de Janeiro”; “Do texto à história de uma disciplina: a sociologia da educação que se pode ler no Educação e Desenvolvimento no Brasil, de J.R. Moreira”. Participou de eventos de divulgação do conhecimento nas áreas que atua e pesquisa, bem como publicou inúmeros artigos, organizou e publicou livros e capítulos em livros, tais como a História da Educação Infantil. Heloísa Marinho uma tradição esquecida (2011).

A Professora **Maria Fernanda Rezende Nunes** concedeu a entrevista nas instalações da PUC-Rio, ainda em fins do recesso de julho. Uma agradável conversa sobre a Educação Infantil, que durou próximo de quarenta minutos, encerrou essa etapa da pesquisa¹⁴.

Com marcada presença na história recente da Educação Infantil seja na academia, nas instituições oficiais ou nos movimentos sociais, a Professora Maria Fernanda Nunes é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professora e vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO e professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, na qual coordena o curso de Pós-Graduação em Educação Infantil lato sensu “Perspectivas de trabalho em Creches e Pré-Escolas”, Campus Caxias. Atualmente é representante no comitê científico da Anped do GT 07 (Educação da Criança de 0 a 6 anos), coordena o grupo de pesquisa Educação Infantil e políticas públicas (EIPP) e é membro do grupo de pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC). Sua trajetória profissional lhe oportunizou participar dos processos de afirmação da Educação Infantil como direito e política pública, tendo atuado como

¹⁴ A professora optou por não revisar a entrevista.

Técnica do MEC assessorando os municípios; como assessora do Programa de Alfabetização e Leitura da UFF – PROALE; na coordenação da elaboração do material didático de alfabetização e das séries iniciais do ensino fundamental da Fundação Educar e em assessoria e pesquisa do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Participa do Fórum Permanente de Educação Infantil desde 1996, compondo sua base de articulação e seu grupo gestor, bem como dos Encontros Nacionais do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.- MIEIB e de sua organização.

Vem realizando pesquisas que transitam entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental no que diz respeito às políticas de atendimento e formação, aos processos de alfabetização e letramento, às interações. Participou de projetos de cooperação em torno das temáticas que pesquisa: Avaliação de Programas Educacionais do MEC nos municípios do estado do Rio de Janeiro; Avaliação do Material didático do MOBRAL; Cooperação Técnica nas coordenações estaduais para o acompanhamento e avaliação dos programas de educação básica do MOBRAL e Projeto de Avaliação do Programa Nacional de Educação Pré-escolar. Compôs Comitês Científicos, vem prestando Consultoria Ad hoc para a realização das Reuniões da ANPED. Colaborou com a elaboração do documento Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2009), encomendado pelo MEC.

Sua intensa atividade e inserção profissional é representada em sua participação em congressos e eventos e na produção de artigos e livros entre os quais: O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam, Nunes, 2004 e Educação Infantil: formação e responsabilidade, Nunes, Carvalho e Kramer (Org.), 2013.

2.2 – As entrevistas

As entrevistas serão apresentadas evidenciando os pontos de convergência, como também dando visibilidade àquilo que foi específico e peculiar do ponto de vista do entrevistado. A organização de apresentação dos assuntos segue a estrutura

em que se deram as entrevistas, realizadas a partir de um roteiro, como apontado anteriormente.

Produção Histórica do Currículo

Nós éramos os ‘outsiders’ e ainda somos
(NUNES, 2014, p. 4).

Tendo constatado, durante a revisão de literatura, que a existência de vasto material sobre currículo no Brasil, tanto no que diz respeito à história do currículo e teorias do currículo, não se reflete da mesma forma em relação ao currículo da Educação Infantil, a primeira questão proposta aos entrevistados tratou dessa discrepância entre a área do currículo de forma geral e especificamente da Educação Infantil.

Quanto à produção histórica do currículo, Nunes coloca que “os próprios teóricos do currículo, os clássicos, também não pensam na Educação Infantil, nessa especificidade. É um caminho essa não articulação, não é só pela via da Educação Infantil, mas é pela via também dos clássicos, dos teóricos clássicos” (NUNES, 2014, p. 3).

De acordo com Nunes, esse fato “não é nem bom nem ruim. Faz parte dessa história” (NUNES, 2014, p. 4). Em seu ponto de vista “essa história tem a ver com a construção da identidade da Educação Infantil, [foi necessário] para construir essa identidade (NUNES, 2014, p. 4)”. A entrevistada reitera que

se a gente estivesse no bojo das discussões dos teóricos do currículo a gente perdia essa identidade, porque eram outras as questões. A gente seria engolido para um ensino ou para a ideia de um currículo estabelecido, o currículo dos estabelecidos. Nós éramos os ‘outsiders’ e ainda somos (NUNES, 2014, p. 4).

Ainda sobre a produção histórica, os entrevistados apontaram pelo menos dois horizontes. Um trata da história das últimas décadas da Educação Infantil: “a área da Educação Infantil é uma área que foi se constituindo nos últimos 30 anos talvez um pouquinho mais” (LEITE FILHO, 2014, p. 1). Outro trata mais especificamente da história que envolve a produção das Diretrizes Curriculares

Nacionais de 2009¹⁵: “Na verdade o que aconteceu foi o trabalho de não desrespeitar uma história, da preocupação de pensar um currículo, que o MEC trouxe” (OLIVEIRA, 2014, p. 1).

Cabe comentar que, de certa forma, um aspecto de análise engloba o outro. As implicações da Educação Infantil ter, de forma reconhecida e propalada, uma história muito recente em relação a outras áreas ou segmentos da Educação se confirmam ao se analisar fatos contemporâneos como marcadores de sua história. A Educação Infantil no Brasil tem como característica sua “juventude”. Como tudo o que é jovem, recente, a Educação Infantil também se distingue pelas indefinições e incertezas, assim como pela independência e ousadia que se afina à afirmação de Nunes de ser “outsider”.

No entanto, essa independência, como aponta Oliveira (2014, p. 1) se ressentiu de certa fragilidade quando da revisão das Diretrizes diante do imperativo que se colocava ao fazer parte da Educação Básica. Revisar as Diretrizes se configurou, mais uma vez, como um processo de afirmação da área e de avanço nos debates sobre currículo.

Currículo da Educação Infantil

A criança como sujeito, como cidadã, a criança como sujeito de direito
(LEITE FILHO, 2014, p. 2).

A análise da literatura relacionada à Educação Infantil, torna possível observar que quando o tema do currículo é tratado, junto a ele vem a construção da própria área da Educação Infantil, sua história de constituição como política e direito. Essa característica da área da Educação Infantil no Brasil, as marcas de sua recente história, após anos de ausências e indefinições por parte do poder público, fazem com que seja necessário enfatizar que a história do atendimento caminha em par com as políticas para a infância.

Pensar a criança como está definido na LDB, como está definido no Estatuto da Criança e do Adolescente, como está nas Diretrizes, como está na Política Nacional de Educação Infantil, na Política Nacional pela Primeira Infância. Todos esses documentos foram produzindo esse ordenamento legal de 88, da Constituição para cá. Eles têm uma concepção de criança, de infância e de educação muito coerente, a criança como sujeito, como cidadã, a criança como sujeito de direito (LEITE FILHO, 2014, p. 2).

¹⁵ BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

A história recente da Educação Infantil, de acordo com os entrevistados, ajuda a compreender a fragilidade do debate sobre o currículo. Todos apontam que a visão tradicional de currículo, claramente herdada do Ensino Fundamental, dividiu a área entre aqueles que defendiam a especificidade da Educação Infantil e aqueles que, fosse por convicção, fosse por desconhecimento, defendiam ou acatavam um currículo preparatório, propedêutico.

Leite Filho aponta “quanto das professoras, quem está no cotidiano da creche e escola, por muitas vezes apresenta certa aversão à ideia tradicional de currículo, que é uma ideia de conteúdos, de programa, de uma lista de assuntos, de temas” (2014, p. 1). A marca de distinção entre o instituído e o instituinte, o herdado e o elaborado pelo campo, também é tratado como a demarcação entre uma Educação Infantil “escolaresca” e uma Educação Infantil com identidade própria (2014, p. 1). Esse debate tem muito mais que terminologias, tem concepções que o fundamentam e nem sempre estiveram ou estão devidamente evidenciados. Essas polaridades são comentadas por Leite Filho:

Que a Educação Infantil não seria uma escolinha ou uma antessala da escola essa é uma discussão que vem dos anos 50/ 60 no Brasil isso é muito antigo. Tinha um Jardim de Infância muito pré-primário, muito preparatório para o primário, esse sim tinha conteúdo. E você tinha um Jardim de Infância muito ligado à arte educação, ao desenvolvimento integral da criança, mais ligado a uma ideia de Educação Infantil com o objetivo em si mesma e não como preparação para o seguimento ou para o nível seguinte. Então isso de certa forma configurou uma resistência ao debate sobre o currículo (2014, p. 1).

Na busca de não cair na armadilha da escolarização tradicional, algumas vezes a área se fechou de tal forma em si que o debate sobre o currículo ficou muito prejudicado e, de acordo com Nunes, Oliveira e Leite Filho, nessas entrevistas, o “termo” ficou banido e se tornou carregado de resistências.

Currículo era palavra maldita, currículo ainda é uma palavra maldita na Educação Infantil. [] Grande parte da área não podia ouvir falar em alfabetização, ler escrever e currículo. Era algo da escola do Ensino Fundamental que remetia a toda essa discussão. Discussão muito proibida, ainda mais na época. Ainda tem muitas tensões hoje, mas na época, mais ainda (NUNES, 2014, p. 1).

Um fechamento que repercutiu naquele momento, de certa forma, na resistência da academia a publicações sobre o tema. O lançamento do livro “Com a pré-escola nas mãos – uma alternativa curricular para a Educação Infantil”, (KRAMER et alii, 1986), é uma publicação quase pioneira.

Para Nunes (2014, p. 4) esse fechamento sobre si provocou um isolamento que foi, de certa forma, protetor. Protegeu a área de debates sobre currículo que não lhe eram afeitos; dessa forma pode manter o foco naquilo que lhe é peculiar, a infância de 0 a 6 anos e o que lhe é de direito para crescer, se desenvolver e aprender.

Moreira, por outro lado, considera haver desconhecimento e desconsideração em relação à Educação Infantil, o que tem contribuído para que as questões curriculares custem a se definir. Em sua opinião “a visão da Educação Infantil ainda não se tornou clara para todo mundo” (MOREIRA, 2014, p. 1).

O que é de fato a Educação Infantil? Botar a criança num lugar para ela brincar e o pai e a mãe irem trabalhar. Esta perspectiva está presente para muita gente. Então não precisa de currículo, a criança não vai aprender nada, não se considera o que lhe vai ser ensinado, [] se considera que aquilo é por demais brincadeira (MOREIRA, 2014, p. 1).

Leite Filho e Nunes apontam processos que ocorreram dentro e fora do Brasil que, de certa forma, forçaram o debate sobre currículo¹⁴. Segundo Leite Filho, “dos anos 90 para cá você tem uma vasta produção do mundo inteiro sobre currículo e isso força a área, o campo da Educação Infantil, a discutir as questões curriculares desse segmento da educação” (LEITE FILHO, 2014, p. 1). Ainda que com o cuidado de garantir que o currículo da Educação Infantil não se tornasse uma lista de conteúdos e procedimentos, os profissionais foram instados a promover o debate sobre currículo da Educação Infantil.

Nunes observa, em particular, o papel do MEC nesse processo. Segundo ela, existem três marcos definidores, todos com o protagonismo do MEC, por serem marcos políticos e não puramente técnicos. O primeiro marco data de 1994 e é a deflagração de um debate que culmina com a publicação do material orientador conhecido entre os profissionais como “os livros das carinhas¹⁵”, mais especificamente o último a ser publicado, sobre currículo, chamado “Propostas pedagógicas ou curriculares da Educação Infantil” de 1996 (NUNES, 2014, p. 1).

¹⁴ 1º Simpósio de Educação Infantil (1994), 4º Simpósio Latino Americano de Educação Infantil (Brasília, 1994) Fórum de Educação Infantil (inicia em 1994) (NUNES, 2014, p. 1).

¹⁵ Conjunto de documentos lançados pelo MEC em 1994 visando à implementação de uma Política Nacional de Educação Infantil (Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. BRASIL. MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996. p. 8).

De acordo com Nunes, o MEC, tendo à frente da Coordenação de Educação Infantil a Professora Ângela Barreto, promove um amplo debate que envolve pesquisadores das universidades, professores da área e movimentos sociais. Nunes afirma que “esse livro compõe um acervo de trabalho e um processo de discussão enorme que aconteceu, pelos fóruns de educação, pelo ministério, pela Fundação Carlos Chagas, pelos intelectuais que estavam produzindo no campo da Educação Infantil” (NUNES, 2014, p. 1).

Ao se articularem sobre o tema, esses sujeitos produzem novas considerações sobre o mesmo, assim como dão visibilidade ao campo. Logo, esse processo é fruto e é promotor de novos debates.

O segundo marco, ainda na análise de Nunes, foi a elaboração e publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998, o que já se configurava como um outro momento político, um outro governo. A entrevistada observa, lembrando que educação é sempre um campo tensionado, que esse também foi um processo de afirmação do campo e de concepções não escolarizantes no modo tradicional:

[Houve] uma discussão ampla do que era Referencial, do que era Parâmetro, e a discussão não estava nisso, isso era a falsa discussão. A discussão estava no currículo. Vai ter ou não vai ter currículo? Como será o currículo? Por quê? Porque currículo, como você bem sabe, para todos os campos ele vira o quê? Ele vira uma proposta fechada, amarrada, que o outro não é muito ouvido, planejado semanalmente planejamento do mês, você pega o do ano passado. Currículo e grade curricular ainda estão juntinhos (NUNES, 2014, p. 3).

Lembra ainda que, mesmo com todas as críticas ocorridas em relação ao documento final, o processo de elaboração dos referenciais teve uma ampla consultoria às universidades e que isso também ajudou a alavancar a proliferação de ideias e conceitos sobre o currículo e as práticas.

O terceiro marco, de acordo com Nunes, foram as Diretrizes Curriculares em 1999¹⁶ e sua revisão em 2009¹⁷. Ressalta, da mesma forma, que ambas foram fruto de um processo de análise e debate que envolveu diferentes profissionais. Leite Filho (2014, p. 2), ao citar as Diretrizes, traz como documentos importantes

¹⁶ Relatora Regina de Assis – CNE.

¹⁷ Elaborada a partir do documento base SUBSÍDIOS PARA AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS ESPECÍFICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. TRABALHO ENCOMENDADO PELO MEC/SEB à professora Sonia Kramer. Com organização final do texto realizada pela professora Zilma de Oliveira como consultora do CNE.

os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes de 1999 e as de 2009. O parecer de 2009, o entrevistado classifica como “primoroso”.

Registra que

Ele é muito rico, ele tem uma concepção de currículo próxima disso que eu falei anteriormente. Tem o entendimento de criança e de Educação Infantil com uma identidade de uma concepção de criança cidadã, que tá assegurado em lei hoje. Mas, sobretudo, uma criança entendida como sujeito que aprende. Quer dizer, ele não descarta essa possibilidade. Às vezes fica essa dicotomia entre aprender e se desenvolver. As crianças vão para a creche e aprendem na creche um monte de coisa e isso faz parte do currículo (LEITE FILHO, 2014, p2).

Ainda segundo Leite Filho (2014, p. 2), as Diretrizes trazem “o foco do currículo para a criança, não para o professor ou para os conteúdos [] isso que eu chamo de apontamento, aponta para essa direção”. Com as Diretrizes, temos a “possibilidade de fazer bons currículos... com uma multiplicidade de enfoques” (LEITE FILHO, 2014, p. 3) porque elas abarcam a possibilidade de diferentes concepções de aprendizagem e desenvolvimento.

No entanto, continua Leite Filho, há coisas que não cabem mais após as Diretrizes:

A ideia de que criança é cidadã desde o momento que nasce, a ideia de criança como sujeito da sua aprendizagem, o entendimento de que uma criança é um sujeito em desenvolvimento, que ela não vai para escola para ser treinada para a alfabetização, isso é explícito hoje nas Diretrizes (2014, p. 3).

O foco dado pelas Diretrizes na criança vai na direção contrária às propostas pedagógicas preparatórias para a alfabetização, no sentido restrito de leitura e escrita ou para a socialização, no sentido de bons hábitos e atitudes.

Isso elimina uma série de práticas do cotidiano, tanto na creche quanto na pré-escola, que tinha uma visão muito restrita de aprendizagem da leitura e da escrita da preparação para a alfabetização, ou de boas maneiras também. É outro viés da Educação Infantil, ligado a toda questão da independência da criança, com a higiene pessoal com os cuidados com os objetos pessoais, que fazem parte do currículo não tenho dúvida disso (LEITE FILHO, 2014, p. 3).

Este apontamento, que faz Leite Filho, trata de uma polarização que em nada dialoga nem com as atuais Diretrizes, nem tampouco com outros documentos orientadores oficiais ou textos acadêmicos da área. Trata-se de uma leitura rasa sobre as práticas. Saindo de uma história de atendimento à infância que tinha uma perspectiva preparatória, fosse para a escola, fosse para a vida adulta, com práticas voltadas para alfabetização e para a socialização, ao se deparar com outras disposições que não tinham e não têm o compromisso com uma escolarização mecanicista ou com uma cidadania empobrecida, entendem que não há

compromissos com a aprendizagem ou com o cuidar do outro, como se a única forma de escolarização fosse a preparatória e a única forma de socialização fosse a da obediência. E há ainda a interpretação de que ou se ensina ou se socializa, como se uma coisa não tivesse a ver com a outra. Interpretação equivocada que colaborou para a necessidade de tanto se discutir o cuidar/educar para superar a visão dicotômica e reafirmar que não se educa sem cuidar e vice-versa.

Leite Filho complementa:

Quando se tem essa nova concepção do que é a criança, nova porque troca o eixo e não penso a partir do que o adulto, que vai interagir com as crianças na creche e na pré-escola, vai fazer. Penso a partir do que a gente vai criar de circunstância, de situação, de atividade, de ludicidade para as crianças (LEITE FILHO, 2014, p. 3).

Oliveira (2014) trata das Diretrizes de 2009, de sua própria participação no processo de escuta e elaboração do documento final. De acordo com seu depoimento, havia muita tensão, pelo receio de um currículo escolarizante, normativo e mecanicista.

Quando o MEC propôs repensar as Diretrizes Curriculares, isso soou com muita tensão entre os educadores, gente pensando exatamente que o currículo teria um caráter muito normativo, muito mecânico, coisas assim, ‘não precisa de currículo, isso vai escolarizar as crianças’ (OLIVEIRA, 2014, p.1).

No momento de repensar as Diretrizes era ainda necessário não desprezar a própria história da área no amadurecimento de uma ideia de currículo. “Diante dessa obrigatoriedade de fazer e da preocupação de não fazer de uma forma retrógrada, ou conservadora, houve todo um trabalho de ouvir [] o que estava sendo defendido na área” (OLIVEIRA, 2014, p. 1). A entrevistada lembra ainda que, com todas as implicações desse debate, não se poderia ficar à margem dele, uma vez que seriam elaboradas Diretrizes para toda a Educação Básica e a Educação Infantil a compõe.

Oliveira discorre sobre o processo de escuta que antecede a publicação da revisão das Diretrizes Curriculares da Educação infantil: “começando pelo Rio Grande do Sul, onde se fez pesquisa sobre o que estava sendo ensinado, sobre o que estava sendo defendido na área”¹⁸ e o documento “Subsídios para Diretrizes

¹⁸ A entrevistada se refere ao “Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil”, que resultou no “Relatório de Pesquisa: contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos. Brasília, 2009”.

Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”¹⁹.

De acordo com Oliveira, esse documento chamava a atenção sobre alguns pontos que estavam sendo levantados e foi a base para uma sequência de audiências públicas que ocorreram em diferentes pontos do país. A escuta dessas audiências trouxe mais alguns pontos a serem contemplados na revisão das Diretrizes, como a questão da Educação Especial, das novas tecnologias, da Educação Indígena e do Campo. Para Oliveira (2014, p. 2), “tinham ficado claras algumas coisas como não mexer com disciplinas, nem com áreas do conhecimento, mas mexer com outra questão e apareceu a ideia dos campos de experiências que ainda precisam ficar bem claros para as pessoas do que isso se refere”.

As audiências também trataram das intenções de fomentar valores de cidadania e sociabilidade:

Também apareceu um pouquinho do clima da época, um clima muito ligado a uma utopia. Quer dizer, se nós mexermos em todas as crianças em cima uma questão da solidariedade, do respeito ao meio ambiente, da ética, nós vamos conseguir coisas boas. Isso inspirou bastante a elaboração do texto, então ele defende uma visão bonita da questão educacional, que eu acho sempre importante. Não podia ser um texto seco assim simplesmente pondo tecnicamente, se é que existe isso, as questões (OLIVEIRA, 2014, p. 2).

Sobre o processo de consulta, Oliveira registra que a questão da alfabetização foi contemplada:

quase no finalzinho apareceu a grande polêmica que estava escondida o tempo todo que é a alfabetização. Foi trazida pelo público, porque ela ia aparecer de todo o jeito. Se o público não trouxesse a gente tinha de pôr, mas o público trouxe a questão da alfabetização que também era um ponto de tensão muito grande (OLIVEIRA, 2014, p. 2).

A entrevistada apresenta uma reflexão sobre a questão da alfabetização na Educação Infantil:

Os que não têm essa preocupação, dentro de uma versão muito romântica de Educação Infantil, de infância, no sentido de que não identifica para que sociedade, para que cultura, para que tipo de população, nós estamos falando. Uma coisa é

¹⁹ Documento encomendado pelo Conselho Nacional de Educação no âmbito do Programa *Currículo em Movimento*, coordenado pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica, do Ministério da Educação (DCOCEB/SEB/MEC), visando subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil, que vinha a integrar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Sua elaboração resulta da história construída há mais de vinte anos, expressa nas políticas e documentos da área, da participação dos movimentos sociais e de estudos e pesquisas acadêmicas, compondo o amplo debate aberto pelo MEC em torno da questão do currículo da Educação Básica. (KRAMER, 2009).

falar ‘nós não vamos discutir alfabetização’ para um pessoal que tem pai e mãe bem letrado e discutir que ‘eu não vou fazer alfabetização’ em uma população cujos pais e as mães não têm aquela familiaridade com a língua. Não é possível que a gente não tenha entendido ainda o contorno do currículo no sentido de interagir com a população mesmo, no sentido de oferecer coisas que essa não tem. O erro pode ser: ‘eu estou oferecendo uma coisa para esse pessoal que não precisa porque já têm’, e o outro o erro: ‘eu não estou oferecendo uma coisa que seria necessário’. Como tem aparecido no cotidiano das crianças, mesmo aqueles que não têm nada a ver com a alfabetização, estão numa sociedade impregnada pelos signos e escritas (OLIVEIRA, 2014, p. 2).

A inserção da criança no mundo letrado é um dos eixos norteadores propostos nas Diretrizes no sentido de que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, art.9º, III). Não se propõe a alfabetização na Educação Infantil porque não é esse o seu compromisso primeiro, mas não se nega à criança a convivência e a apropriação do mundo letrado.

O limiar entre oferecer o que já se tem e negar o que não se tem é tênue e não é simples de se identificar, porém só pode ser perseguido se houver escuta da criança, o que também pressupõem as Diretrizes e é reiterado por Oliveira:

a gente se baseou no que já se sabe sobre criança pequena e se é para garantir a aprendizagem, ela precisa de um ambiente mais vivo, precisa de um ambiente com mais escolhas, precisa de um ambiente que a escute. Então essas coisas foram colocadas nas Diretrizes porque obedecem a uma ideia de criança (OLIVEIRA, 2014, p. 3).

Moreira, na sua entrevista, analisa a produção teórica também a partir de sua participação no processo mais recente de produção das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e do teor das mesmas. De acordo com sua análise, “se evidenciava naquele momento um avanço em termos de Educação Infantil, de uma visão de um currículo já sendo pensado, sendo refletido, sendo construído, princípios sendo anunciados” (MOREIRA, 2014, p.1). Para o entrevistado, as Diretrizes apresentam uma visão sólida de Educação Infantil com uma base teórica consistente. A base teórica que vem se construindo ao longo do processo de afirmação da Educação Infantil como direito da criança está bastante consolidada, como aponta Moreira acima, a legislação e a oferta avançam, os documentos orientadores do MEC se encontram acessíveis. Mas, como tudo isso reverbera nas práticas, o caminho da teoria às práticas é analisado no próximo ponto da entrevista.

A relação com as práticas

Quando o documento se apresenta ele não é inócuo, alguma coisa ele produz na prática (MOREIRA, 2014, p. 2).

Quanto ao impacto de todo esse processo de produção teórica e publicação de documentos orientadores, os entrevistados apresentam posições distintas. Moreira, embora diga que não pode fazer afirmações mais precisas sobre a prática, faz uma interessante análise sobre como todo documento orientador de alguma forma impacta as práticas.

Quando um documento surge, e eu estou falando não especificando apenas da Educação Infantil, ele tem efeitos, ele diz alguma coisa para as pessoas. Se nem todos vão lê-lo e vão interpretá-lo, alguns irão e esses alguns certamente farão uma determinada leitura que pode não ser nem a desejada por quem elaborou o documento e muitas vezes não é mesmo. Mas, farão uma leitura e começarão inclusive a difundir as palavras, as categorias presentes na documentação, que acabam, de uma forma ou de outra, ou influenciando, ou afetando, ou apenas fazendo parte de um discurso. Também podendo despertar curiosidade e, portanto, a leitura de algumas outras pessoas. Então eu acho que quando o documento se apresenta ele não é inócuo, mesmo que o que se faz dele é diferente do que os seus elaboradores pensaram, alguma coisa ele produz na prática. Então eu acredito, com base nos documentos que na época eu examinei, que de alguma forma a prática pode estar sofrendo efeito disso e deve estar sofrendo efeitos, quais, eu não sei ter dizer (MOREIRA, 2014, p. 2).

Nunes, embora considere que o próprio movimento de elaboração dos documentos e da legislação é provocador e tem contribuído para reconfigurar questões do campo, afirma que não há um impacto sobre as práticas. Sua afirmativa, a entrevistada esclarece, não diz respeito apenas à Educação Infantil: “é a articulação dos conhecimentos teóricos com a prática dos educadores [] há uma desarticulação daquilo que se pesquisa daquilo que vem sendo produzido com as práticas de trabalho” (NUNES, 2014, p. 5).

Moreira e Nunes apontam duas faces de um mesmo processo. Ao mesmo tempo em que a produção teórica e legal circula e promove diferentes formas de propagação e apropriação, também é possível constatar a dificuldade em traduzir teorias, ideias e discursos em práticas, assim como ressignificar antigas práticas no interior da escola.

Essa constatação é trazida ainda por Nunes ao afirmar que é possível observar em cursos de formação “alunos muito sabidos, com um discurso muito interessante, com pesquisas interessantes e, no seu dia a dia de trabalho, isso cai por terra. Há uma cisão entre aquilo que eu conheço, aquilo que eu produzo e aquilo

que eu faço...” E complementa: “são poucos os professores que têm uma coerência sobre aquilo que pensam e produzem, com aquilo que fazem em sala de aula, em todas as esferas, inclusive na esfera da universidade” (NUNES, 2014, p. 5).

No intuito de compreender como esse quadro se estabelece, Nunes lembra que “os professores de Educação Infantil são aqueles que são formados há menos tempo, que têm menos experiência de trabalho, que estão entrando numa escola muito forte, uma escola com uma tradição muito forte, uma escola com uma cultura muito forte” (NUNES, 2014, p. 5).

Uma vez mais observamos a história recente da Educação Infantil como decisiva para a realidade das práticas. Para Nunes, “quebrar essa cultura, quebrar essa tradição não é tarefa fácil, isso deixa o professor muito vulnerável também para empreender no seu cotidiano as coisas que ele vem produzindo, vem conhecendo há pouco tempo. Está tudo tão fresco...” (NUNES, 2014, p. 6).

De acordo com Nunes, a dificuldade não se encontra apenas em quem está no calor das práticas na escola. A entrevistada registra que há um fosso criado entre quem está produzindo teoria e a quem essa teoria se destina.

Segundo afirma, avançar no campo da Educação Infantil é avançar num conjunto complexo que se desdobra em frentes na área da política. Porém, contraditoriamente, “no âmbito da política esse conjunto não pode ser levado como um todo. Tem que ocupar todas as frentes na política, mas não dá para ser tudo ao mesmo tempo. Se não, você não pega nada, tudo é nada” (NUNES, 2014, p. 6).

Para exemplificar essas frentes da política, Nunes fala da inclusão da Educação Infantil ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD²⁰. Com a obrigatoriedade da oferta e frequência a partir dos quatro anos²¹, a pré-escola se vincula a programas de financiamento como o PNLD, que tem uma forma de funcionamento que exige um posicionamento rápido da área, antes que seja atropelada por práticas que não vão ao encontro as suas demandas e características.

²⁰ Programa do MEC de distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article

²¹ Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil03/...Emendas/Emc/emc59.htm

Teve uma questão no PNLD, houve um chamamento na área. Livro didático na área da Educação Infantil é literatura, é livro de informação? Está se abrindo todo um edital e a área se posicionou nesse sentido porque o PNLD vai ter que estar na rua agora, já com obrigatoriedade em 2016. Então a gente tem que ser rápido para essa obrigatoriedade porque senão o que vai acontecer? As editoras vão fazer aquele livro didático que elas já fazem para o primeiro ano vão fazer para a Educação Infantil. Diminui um pouco as gravuras, aumenta um pouco as letras. E essa discussão é currículo, é currículo no PNLD (NUNES, 2014, p. 6-7).

Segundo analisa Nunes, a área terá que se organizar para lidar com outras frentes da política em diferentes momentos.

Vai ser currículo também com os brinquedos, como vai ser essa escolha dos brinquedos, é material... Você tem que ir trazendo essa discussão para os diferentes lugares, e a educação obrigatória fez a área se movimentar mais um pouco. Essa vai ser outra questão, que talvez seja outro marco para o currículo que está em processo. É 2016, mas o Ministério tem que se ocupar antes e as Secretarias Municipais de Educação também têm que se ocupar antes. Como é que vai ser? É porque é educação obrigatória que vai deixar de ser Educação Infantil? Qual a identidade que essa etapa vai ter com o Ensino Fundamental e com a Creche? Muitos foram contra a obrigatoriedade temendo que essa obrigatoriedade vá trazer essa faixa etária dos 4 e 5 para o Ensino Fundamental. No prédio eles já estão em boa parte da rede. Então, algo que havia sido concebido para ter uma unidade, essa unidade já ficou bastante comprometida (NUNES, 2014, p. 7).

Além de fazer parte da Educação Básica a partir da LDB e de ter a definição de financiamento com o FUNDEB, a Educação Infantil torna-se obrigatória para a criança a partir dos quatro anos em 2009 e isso, como lembra Nunes, também acarreta ganhos e riscos. O segmento passa a contar com recursos e programas que já vinham atendendo ao Ensino Fundamental, como o PNLD e a compra de outros materiais pedagógicos. Nunes aponta a urgência de se ter posicionamentos da área sobre como esses processos devam ser implementados para que a lógica que orienta esses procedimentos no Ensino Fundamental não seja copiada.

Livros e brinquedos compõem e dialogam com as propostas de currículo, não podem simplesmente ser adquiridos respeitando uma licitação sem considerar o que já defendem os que lidam com a área.

De acordo com as Diretrizes: “O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas” (BRASIL, 2010, art.3º), logo não há uma lista de fazeres ou assuntos a serem executados que sejam ilustrados ou apoiados por livros didáticos. De acordo com Nunes (2014, p. 6) “Livro didático na Educação Infantil é livro de literatura infantil”.

Na Educação Infantil, como reconhecem as Diretrizes, a efetivação de seus objetivos se dá com um conjunto de fatores que incluem a organização de materiais,

espaços e tempos. Dessa forma, nenhum material pedagógico se insere em seu cotidiano de forma desconectada, tudo faz parte de um todo que é pensado para garantir os direitos, as necessidades, os desejos, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Sobre como se dá a relação entre o documento e as práticas, para Nunes, “o impacto na qualidade acontece em um movimento muito diferente do impacto que tem documentos na política”. Segundo ela, se dá com a universalização da pré-escola e a ampliação do atendimento na creche, na visibilidade que as crianças passam a ter, nos cursos de formação, de diferentes formas. “É um impacto lento” e “depende da política de cada rede”. E tudo isso é currículo, segundo Nunes (2014, p. 7).

A forma de impactar as práticas, para Nunes (2014, p. 7), é “quase que no sujeito professor e nos alunos”. Isso porque, segundo a entrevistada, “um documento é lido por alguém e esse alguém tem que conversar”. Em sua análise traz dados sobre a necessidade de qualificar o tempo de planejamento e estudo na escola como momento de um coletivo:

Na minha pesquisa²² eu tenho visto redes em que os professores ficam na escola para planejar, mas eles nunca ficam simultaneamente. Pesquisei nove municípios; em nenhum desses nove municípios o professor fica simultaneamente. Simultaneamente que eu digo é todos os professores, pelo menos daquela faixa etária, juntos para planejar. Então ele fica cumprindo hora. Ele fica estudando, fica tomando conhecimento, mas uma coisa é você estudar e tomar conhecimento assim sozinho, outra coisa é você fazer uma discussão. Fazendo discussão vem um autor, vem outro documento, você se mexe, se mexe para argumentar, para manter o seu ponto de vista ou então se for para mudar, ler mais um pouco, se aprofundar no tema. Isso vai sendo feito com o outro, se você não tem o outro, perde um pouco (NUNES, 2014, p. 7-8).

A conquista de tempo de planejamento e estudo remunerado dentro do horário de trabalho é muito recente²³ e ainda não se consolidou amplamente nas redes. Cada sistema vem se organizando sem, contudo, garantir a estrutura necessária para tal. Com isso, é comum encontrar nas redes de ensino o que Nunes ressalta: quando há garantia de tempo de planejamento e estudo para os

²² “Repercussões das políticas de Educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos.” (NUNES, 2011) Pesquisa em andamento coordenada por Nunes, que tem como objetivo identificar como os novos marcos regulatórios incidem sobre a oferta e na qualidade do atendimento as crianças de 0 a 6 anos bem como nas estratégias de organização desenvolvidas pelos sistemas municipais de ensino para atender à educação infantil.

²³ Lei nº 11.738, de 16/7/2008 que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e o direito a pelo menos 1/3 do horário de trabalho para planejamento e estudo remunerado. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/> acessado em 14/01/15.

profissionais, muitas vezes são horários partidos em metades ou quartos de hora e isolados de outros profissionais. Garante-se o tempo, mas não a sua qualidade. Os profissionais não se encontram, ou não se encontram com regularidade.

Dessa forma, o estudo é solitário, a reflexão sobre a prática não é compartilhada, o conhecimento não circula entre os colegas. Em um espaço no qual se propõe práticas coletivas e valorização das interações entre as crianças e destas com os adultos, não se privilegia a interação entre os adultos. Quando não se valoriza a cultura de pares ente adultos será que se valoriza a cultura de pares entre as crianças? No entanto, Nunes reafirma sua percepção no aumento de visibilidade para a área: “se a gente for ver das eleições passadas para as retrasadas, tudo mudou em termos do discurso político, o executivo, o legislativo já pensa na Educação Infantil de forma que antes eles não pensavam” (2014, p. 8).

O currículo da Educação Infantil em relação às datas comemorativas

Se não trabalhasse as datas, o que iria orientar o comportamento da professora?
(OLIVEIRA, 2014, p. 5).

Em relação às datas comemorativas e currículo, os entrevistados apresentam pontos de vista que, de certa forma, convergem. Como base para essa prática curricular, os entrevistados apontam fatores de consumo, de publicidade, de comércio, religiosos, cívicos e morais, orientada por um calendário tradicional e alimentada pela veiculação de apelos de consumo na televisão. Para classificar esse tipo de organização curricular utilizam termos e expressões como “gincana” e “armadilha ideológica” (OLIVEIRA, 2014, p. 5), “tratamento turístico” (MOREIRA, 2014, p. 3) e “episódico” (LEITE FILHO, 2014, p. 6).

Oliveira (2014) aponta que essa não é uma questão apenas da Educação Infantil, é do currículo como um todo e remete a uma tensão na área quanto a se adotar um currículo colado ou descolado do cotidiano, um currículo universalista ou um currículo mais centrado na realidade e no cotidiano em que está inserido, contextualizado. Para a entrevistada, esse currículo organizado por datas estaria no grupo do currículo colado no cotidiano, que se revestiria de um sentido mais cívico e moralista.

Oliveira e Nunes apresentam pontos de vista semelhantes, de que esse tipo de currículo orienta e dá segurança à professora. Para Oliveira, “a gente tem que

pensar: será que essa questão das datas não vem da tradição escolar, que trabalha com datas? Se não trabalhasse as datas, o que iria orientar o comportamento da professora? ” (OLIVEIRA, 2014, p. 5).

Nunes pondera:

O quanto é forte você já ter algo pronto, um norte. Eu fico vendo o quanto é difícil você relacionar ideias, parece que você entra na escola e para de relacionar ideias, relacionar ideias de verdade que eu estou dizendo, não é relacionar a semana do amarelo, olha aquilo é amarelo! Tomar como ponto de partida e chegada as crianças, o conhecimento, tudo o que vem sendo produzido (NUNES, 2014, p. 8).

Para Oliveira, o currículo assim organizado parece com uma “gincana que começa no Carnaval e vai até o Natal, cada período regido pela próxima data”. Essa gincana costuma caracterizar dois tipos de prática, duas formas de se relacionar com as datas. Uma, que a entrevistada considera mais dinâmica, na qual “a professora gasta bastante tempo em atividades preparatórias [para as comemorações]”. Outra, na qual a professora “na véspera cria alguma coisa, comemora e depois fica uns quinze dias com uma rotina muito, muito insignificante, até que a próxima data cresça”. Logo, uma tem todo o trabalho voltado para as datas e festas, a outra tem as datas como picos de comemoração. Tanto uma forma como outra parecem ser a saída para um currículo pobre, estéril, como se a professora não tivesse “coisa melhor para fazer ou porque essa é uma marca cultural, ou porque isso dá uma dinâmica que os pais e todo mundo estão envolvidos” (OLIVEIRA, 2014, p. 5).

Ainda de acordo de Oliveira (2014, p. 6), se o cotidiano da escola fosse temporalmente voltado para as crianças, essas datas teriam menor peso e haveria maior seletividade sobre como comemorá-las.

Já segundo Moreira, essa organização curricular é “uma maneira de fazer de conta que estamos tratando de questões importantes, estamos nos referindo ao outro, estamos abrindo espaço para a diversidade”. Porém, continua, “não estamos fazendo absolutamente nada disso” (MOREIRA, 2014, p. 3). Para o entrevistado, essa forma de trabalho faz o que Santomé²⁴ chama de “tratamento turístico às questões”, apenas passamos pelos assuntos como turistas pouco atentos. Esse tratamento turístico “não adianta absolutamente nada em termos de despertar a criança para o outro, para a diversidade cultural, para o respeito, nada, nada, nada!

²⁴ SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas no currículo. In Alienígenas na sala de aula. SILVA, Tomaz Tadeu (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Eu acho que os efeitos são muito precários, muito precários, muito superficiais” (MOREIRA, 2014, p. 3).

Ao dar um “tratamento turístico” trabalhamos com qualquer assunto como o exótico, o curioso, que nos ocupa pontualmente e passa, voltamos ao cotidiano. Moreira ressalta que essa forma de trabalhar qualquer assunto não nos altera em relação ao outro, não nos afeta. Moreira complementa:

A criança ouve um dia uma referência ao indígena, que ela não chama de indígena, chama de índio. Daí em diante tem outros 364 dias do ano, ela não sabe que o indígena existe e que é um ser humano, que tem sua vida, seus valores, seus costumes, seus problemas, seus modos de resolvê-los. Ela não sabe absolutamente nada, não sabe onde eles podem estar! Claro que depois quando ela vai estudar no fundamental História, tendo um bom curso e tudo, ela vai tomar ciência de algumas outras coisas. Mas mesmo assim, em escolas de Ensino Fundamental, este tratamento turístico ainda existe, às vezes, restrito à comemoração, à roupa ou à comida típica (MOREIRA, 2014, p. 3).

O entrevistado defende “um tratamento em que nós procurássemos entender exatamente como é que estas diferenças se criaram, como é que há relações de poder envolvidas, quem está sendo beneficiado com elas, isso tudo adequando à idade da criança” (MOREIRA, 2014, p. 3).

A criança pode trabalhar com qualquer assunto que parta de sua compreensão e considere as suas formas de elaboração. Ao se deparar de forma desafiadora com outras formas de viver e organizar o ambiente, por exemplo, ela se apropria desse conhecimento, o elabora e internaliza, isso passa a constituí-la. No encontro com a diferença ela constrói sua alteridade e não apenas aprende nomes e procedimentos.

Para Leite Filho, as datas comemorativas podem empobrecer um trabalho de história que pode ser riquíssimo e poderia ser um eixo importante na área. Em sua perspectiva de análise, as datas aprisionam os assuntos trabalhados e não lhes dão a dimensão da história que compõe toda comemoração. Utiliza o exemplo da comemoração de aniversário: “hoje é meu aniversário, tantos anos atrás eu nasci, pronto já tenho uma história. Hoje a gente comemora a fundação da cidade do Rio de Janeiro: a então essa cidade não existia, passou a existir, teve uma mudança na história” (LEITE FILHO, 2014, p. 6).

Leite Filho comenta que o calendário se tornou um rol de conteúdos que tem que ser trabalhado. Utiliza o neologismo “temque”, o verbo “temque”, “tem que trabalhar isso”. Conclui: “Como você não vai trabalhar o dia da árvore? ”, porque

na perspectiva do “temque”, se é dia da árvore você tem que trabalhar o dia da árvore (LEITE FILHO, 2014, p. 4).

Ainda de acordo com Leite Filho, a influência religiosa é um dos fatores preponderantes para a prática de um currículo marcado por datas. Ele lembra que muitas das festas da nossa cultura estão relacionadas à religião. As datas comemorativas presentes no currículo seriam originárias da religião e do civismo, já absorvidas também pelo comércio. Isso faz com que, muitas vezes aspectos significativos para a criança, para aquele grupo, não são comemoradas:

A gente não comemora coisas que talvez tenham mais essência do que essa que foi aproveitada pela sociedade de consumo, pelo comércio, pelas lojas, pelos shoppings, então perde a essência... Em geral hoje, infelizmente isso pauta o cotidiano das creches e da pré-escola (LEITE FILHO, 2014, p. 5).

A respeito da influência do comércio e do consumo sobre o currículo, Leite Filho afirma:

se você quiser entender o que está acontecendo em grande parte dessas escolas que trabalham tendo como eixo essas festas comemorativas, você pode entrar nas ‘Lojas A’²⁵ que você vai encontrar o tema que eles estão trabalhando. Começa com o carnaval... (LEITE FILHO, 2014, p. 4).

Leite Filho reitera a proposição das Diretrizes da “relação da criança na cultura, da cultura, a criança produtora de cultura e produzida na cultura” (2014, p. 5). Aponta que, na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, São Jorge é uma festa muito grande e na escola não se fala. Por outro lado, São João, que é importante no Brasil, se comemora com as festas juninas. O entrevistado ressalta ainda a presença do carnaval na escola:

o carnaval, eu tenho visto muito. Na rede particular, por exemplo, se faz muito baile de carnaval. Até porque agora, com os 200 dias, as aulas começam antes do carnaval, então tem o baile de carnaval na escola. Isso é carioca, isso é brasileiro, está na televisão, está na rua. O Rio de Janeiro está cheio de bloco, aí eu acho que essa sintonia do que é comemorado na cidade, na cultura e o que é comemorado na escola, é o que eu acho que a gente precisava discutir, porque a gente faz comemorações que não são só escolares (LEITE FILHO, 2014, p. 5).

Leite Filho faz ponderações sobre a forma como a escola incorpora o que é veiculado pela televisão: “Ela vem toda do mercado. E vem pela televisão. E uma coisa é você não ignorar, outra coisa é você transformar isso em um evento na escola. Entendeu? ” Lembrando que “eles também falam que teve tiroteio na casa

²⁵ Tradicional rede do comércio varejista presente em todo o país.

deles ontem à noite e ninguém celebra e não fazem nada, às vezes joga para debaixo do tapete. ‘Ah é? Aham!’ E vai em frente” (LEITE FILHO, 2014, p. 5).

o currículo é o percurso que eu estabeleço a partir da criança, então ele é deliberado, ele não é espontâneo, não é só se a criança trouxe. A criança traz uma série de coisas, eu acho que tem que ter mais diálogo da cultura, da sociedade, da cultura com a cultura da creche e da pré-escola. Naquela perspectiva do Forquin²⁶, de dizer que tem uma cultura que é a cultura da escola e tem a cultura e a escola está dentro dessa cultura, outra cultura, mas você tem práticas ali (LEITE FILHO, 2014, p. 5).

As considerações de Leite Filho trazem, mais uma vez, a questão das polarizações nas práticas da Educação Infantil, dos extremos que denunciam um não saber o quê ou como fazer. O apelo comercial e midiático com o qual as datas comemorativas que invadem a escola é incorporado de forma irrefletida, repete-se o que o circula fora da escola sem fazer uma análise mais detida sobre isso. É como uma cartilha a ser seguida em nome de fazer o que é trazido pela criança. Por outro lado, quando a criança traz a realidade mais focada de sua vida, nem sempre essa realidade se traduz em escuta, trabalho, pesquisa, estudo, aprendizagem, brincadeira, fruição.

Leite Filho traz para o debate uma questão que poucas vezes é tratada: a exposição da criança, seu falso protagonismo.

Outra coisa é a exposição de crianças. É como se a festa fosse a oportunidade das crianças serem colocadas no palco para serem fotografadas, aplaudidas, independente da idade. A gente tem que estar atento a isso. Por que pegar as crianças no Natal e fazer um presépio, um álbum de Natal para as mães fotografarem, por que comemorar? (LEITE FILHO, 2014, p. 6).

Ainda registra:

Para muitas crianças deve ser muito sofrido, muito sofrido. Tem que virar um rei mago na festa de final de ano na escola, isso é um preço. Eu tenho visto meio que forçado, porque a criança está num jogo dramático, a criança faz teatro até uma determinada idade, ela dramatiza muito. Isso é uma coisa meio espontânea, muito de livre expressão, aí você enquadra aquilo, ‘não, você pode falar isso, você tem que falar assim’, tem direção, tem cenário, é pesado. Tem tempo de espera, tem aplauso, tem fotografia, tem registro, é uma festa (LEITE FILHO, 2014, p. 7).

Essa exposição da criança para atender a uma demanda do adulto, no entender de Leite Filho, revela que, ainda que sob um discurso teórico e legal da criança como sujeito, ela é tratada como objeto.

²⁶ Forquin, Jean-Claude. Escola e Cultura: As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

É um pseudo protagonismo infantil, porque ele não está sendo sujeito, está sendo objeto. Quando eu digo que ele está sendo exposto, é nesse sentido. Talvez se fosse um jogo que ele estivesse brincando melhor seria, eu filmo e mostro para mãe: ‘Oh, eles fazem isso’, não precisa botar eles no palco. Tem o protagonismo do adulto sempre e a criança vira objeto (LEITE FILHO, 2014, p. 7).

Tais práticas são indícios de que a criança, apesar de todas as contribuições teóricas e avanços legais, continua sendo reduzida a um cidadão de segunda categoria que serve para o entretenimento e prazer dos adultos.

Para Leite Filho isso é também fruto do não entendimento pela parte do adulto do quanto as crianças são capazes. O discurso já a admite como sujeito e cidadã, mas, na prática ainda a vemos com a pequenina que não sabe nada.

A gente precisa saber mais sobre o que as crianças sabem e para saber o que as crianças sabem eu preciso me colocar na posição de que eu não sei o que eles sabem. Tanto é que a gente se surpreende: caramba ela sabe isso? Incrível como ela demonstra saberes em vinte e quatro meses de existência, ela está em contato com esse planeta, com esse mundo, com essa sociedade com esses adultos, com esses valores há vinte e quatro meses e sabe uma enormidade de coisas e nós não sabemos. Porque como a gente parte do pressuposto que ela não sabe nada, a criança é novinha, coitadinha. Então eu tenho um monte de coisa para ensinar, então eu não aprendo isso (LEITE FILHO, 2014, p. 7).

Em convergência com Leite Filho (2014), Oliveira (2014) afirma que a mudança das práticas curriculares implica que estas tenham a criança em sua centralidade. Porém, o fato da criança ter centralidade não isenta o adulto do seu papel organizador do currículo, não é a criança que determina a condução do cotidiano. É responsabilidade do adulto ampliar o repertório da criança. Ambos os entrevistados, indo ao encontro do que preconizam as Diretrizes, afirmam que esse é um problema nosso, dos adultos, sair da nossa ótica e penetrar a ótica da criança para planejar pela ótica delas. Porém, a escola tem que saber o caminho que deseja percorrer com a criança para organizá-lo com ela.

Esse exercício de olhar sob a ótica da criança exige um aprendizado. Leite Filho, Oliveira e Nunes apontam perspectivas para desenvolver essa capacidade nos profissionais, aproximá-los da perspectiva da criança.

A Formação

Criar essa postura de que a gente pode aprender, de que a gente pode descobrir
(LEITE FILHO, 2014, p. 9).

A formação dos profissionais da Educação Infantil²⁷ não constava do roteiro inicial da entrevista, mas se mostrou um ponto determinante sobre o tema no encontro com os entrevistados.

Para Leite Filho, nossa formação científica de caráter geral é fraca e nós não sabemos responder a demandas trazidas pela criança em relação ao conhecimento científico. Defende “uma formação que os levasse à disposição de aprender enquanto ensinam: Eu não sei! Eu não sei! Eu não sei! Vamos ver, vou descobrir com você” (LEITE FILHO, 2014, p. 9).

Criar essa postura de que a gente pode aprender, de que a gente pode descobrir, que eu não sei tudo, seria fundamental para as crianças desde o berço. Você está formando uma pessoa não dogmática, indagadora, observadora, que corre atrás da informação, que vai aprender a selecionar a informação, que vai confrontar informações para ver uma com a outra. Toda uma construção de uma forma de pensar o mundo, de viver, de se colocar no mundo que dá para trabalhar com as crianças, a gente não faz isso (LEITE FILHO, 2014, p. 9).

Ressalta que “isso é uma coisa que a gente tem trabalhado muito aqui na formação de professores, que um bom professor de Educação Infantil é aquele que quer aprender quem são as crianças, o que elas sabem, como elas fazem, como elas veem, como elas percebem” (LEITE FILHO, 2014, p.10). E conta:

you leva as crianças para o jardim zoológico, você quer mostrar a juba do leão, o rabo do macaco, o pescoço da girafa, você não deixa as crianças verem, você não quer que elas vejam. Tem um depoimento da criança que foi para a jaula da girafa, aqui na Quinta da Boa Vista. A professora: *Você não está olhando a girafa? Não, estou vendo essa saúva aqui.* Eu sou um professor que fiz um planejamento para ver a girafa, ele está vendo o que ele está vendo. Ao invés de perguntar: o que você está vendo? Ela já foi brigando com ele: *Está na girafa, depois você não vai saber que a girafa tem um pescoço comprido.* Isso é conteúdo, entendeu. Deixa os garotos verem o macaco, será que eles vão olhar para o rabo? Isso é conhecimento escolar, as crianças têm que saber. Eles sabem tudo, sabem que o leão tem juba, a coisa tem isso e o outro tem aquilo. Essa é uma perspectiva nova. Mas a gente não, é para ensinar (LEITE FILHO, 2014, p. 10).

Leite Filho se refere então à forma como seus alunos no Curso de Pedagogia reagem à questão do ensinar na Educação Infantil perguntando muitas vezes: “Não é para ensinar? ”. E responde:

²⁷ De acordo com LDBEN 9394/96, a formação inicial para professores da Educação Infantil pode ser a Nível Médio na modalidade Normal ou em Nível Superior; prevendo uma sólida formação que garanta os conhecimentos dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho e a associação entre teorias e práticas. A mesma lei cita três tipos de formação, a inicial, a continuada e a capacitação que pode ser oferecida no local de trabalho ou em outras instituições. Esta última equivale ao que Oliveira chama de formação em serviço em sua entrevista.

é para ensinar um monte de coisa, mas primeiro vamos ver o que ele sabe, ver o que ele vê, porque ele também aprende sozinho, não precisa só de você para aprender. É preciso saber o que ele sabe, até para você poder ampliar os conhecimentos dele. As pessoas interagem com outras coisas e aprendem (LEITE FILHO, 2014, p. 10).

Nunes, embora não diminua a responsabilidade da universidade no estabelecimento de uma formação que relacione teoria e prática, traz a questão da formação para a escola, para a gestão do processo de formação em serviço, no qual se possa elaborar trocas entre pares.

É muito mais uma questão de gestão. Se a escola está comprometida e se tem os professores ali para conversar, isso (o currículo norteado pelas datas comemorativas) é posto abaixo, por mais que venha uma comemoração do dia dos pais. É uma questão de gestão desse processo de formação em serviço. A formação inicial eles já vêm sendo formados. Aqui na região sudeste tem ótimas universidades. Claro que eu trago para as universidades o papel de pensar e ter aulas mais afinadas com a prática, porque às vezes a aula é tão conceitual, tão teórica que fica tão longe das relações, o que eu posso fazer com o meu cotidiano. Mas, é a formação em serviço que tem a ver com essa gestão, com essa conversa (NUNES, 2014, p. 8).

Oliveira também apresenta reflexões sobre a formação em serviço:

A gente fala formação em serviço no sentido de dar o que ela não teve antes... Mas a gente tem que olhar de outra forma, tem que olhar no sentido do aperfeiçoamento profissional. Eu sempre dou o exemplo dos médicos do Hospital Albert Einstein²⁸, eles têm formação em serviço, eles têm formação continuada, e não é porque não sabem nada. Então é a gente poder de alguma forma imaginar que esse nosso cotidiano deveria ser objeto de uma reflexão constante, mesmo no cafezinho na sala dos professores. A professora se aproxima da coordenadora e fala alguma coisa sobre a mãe, o que a coordenadora responder deve ser provocativo de uma reflexão, não pode ser uma brincadeira, uma coisa superficial (OLIVEIRA, 2014, p. 7).

Nessa perspectiva, o ambiente escolar se torna formativo, afirma Oliveira,

Eu acho que nós ainda não transformamos o ambiente escolar num ambiente reflexivo e o caminho seria desfocar um pouquinho; não é a formação continuada no sentido da formação em serviço, mas o ambiente reflexivo alimentado que dá a garantia de uma formação continuada (OLIVEIRA, 2014, p. 7).

Oliveira toca numa questão que Nunes, de certa forma, aborda: não basta garantir o tempo de formação em serviço, não basta garantir tempo de estudo e planejamento sem qualificar esses tempos e espaços.

Então hoje no Brasil se luta por horas atividades ainda longe de ser real para muitos professores. Mas, o que se faz nessas horas todas? Se essas horas forem usadas para a gente fazer papel crepom... Não era por isso que nós brigamos, por fazer papel

²⁸ Hospital Israelita Albert Einstein localizado na cidade de São Paulo é considerado o hospital privado mais moderno da América Latina.

crepom ou qualquer coisa nessa linha assim, e inclusive gente bem intencionada vai ficar fazendo tudo, o cortezinho do papel crepom isso e aquilo, ou então vai ficar lendo Piaget. Eu acho ótimo ler Piaget, mas não tem muito a ver com Dona Maria, ou com o menino Joãozinho (OLIVEIRA, 2014, p. 7).

Oliveira defende que os espaços de estudo e formação se constituam como espaços de criar “um saber da comunidade que inclusive problematizasse não só os seus problemas, mas também os seus sucessos” (2014, p. 7). Daí que estudar autores importantes da área sem fazer relações e conexões com a realidade micro não levariam a uma qualificação das práticas: “se a gente não trabalhar por uma cultura de reflexão, vamos andar muito pouco” (2014, p.7).

Você pode ler qualquer autor, você pode ler Foucault... Maravilha se você ler um Foucault, mas vê-lo no cotidiano, inclusive de uma forma produtiva e não de uma forma paralisante, onde fica todo mundo achando que não tem saída. Não é isso que Foucault falou. Se nós tivéssemos um outro método pedagógico, ainda assim a teoria dele valeria, mesmo que a minha prática fosse renovada. Então eu acho que a gente precisa trabalhar essa ligação dos teóricos com as práticas (OLIVEIRA, 2014, p. 8).

Para Oliveira, outra dificuldade que se estabelece especificamente na escola pública “é a confusão que se faz da ideia de autonomia”. De acordo com a entrevistada “a autonomia esconde um grande conservadorismo” e complementa que “se na autonomia nós estivéssemos vendo um conjunto enorme de inovações, e pesquisas, experimentações, seria uma coisa”. Em sua opinião, hoje na escola pública “ autonomia é a gente não fazer o que estão falando que é para fazer” (OLIVEIRA, 2014, p. 7-8).

Por outro lado, enfatiza que “existe também na escola pública uma ou outra unidade que conseguiu usar a ideia de autonomia no sentido de ‘eu vou fazer aquilo, mas de uma forma um pouco mais exploratória’. ” Em sua avaliação, “redes de ensino menores conseguem e organizam uma série de encontros e visitas, a cidade é pequena, consegue às vezes ter uma prática coletiva, embora conservadora, mas é conservadora num nível mais atualizado” (OLIVEIRA, 2014, p. 8).

Considerando redes maiores e, em especial a rede de São Paulo, Oliveira pondera que: “são vinte mil professoras que trabalham com crianças de 0 a 5 anos. Para as vinte mil se acertarem num movimento, é muita coisa. Você tem de contar com o tempo, tem que contar com a experiência, ter boas parcerias com as universidades” (OLIVEIRA, 2014, p. 8).

A gestão da formação se expressa como ainda mais complexa em uma grande rede como a da cidade de São Paulo. Por outro lado, uma rede grande possivelmente tenha mais recursos para viabilizar políticas de formação, embora a garantia de uma uniformidade das mesmas seja mais complexa.

2.3 – Alinhavos

A partir do que apontam e evidenciam as entrevistas é possível realizar algumas análises e ponderações.

Os entrevistados reafirmam a distância entre a produção sobre currículo em geral e a produção sobre currículo da Educação Infantil que se justifica por um certo isolamento da área em relação aos outros segmentos. Esse isolamento tem um percentual de intenção por proteção que, de certa forma, ajudou a área a construir e reafirmar sua identidade e especificidade. Por outro lado, o isolamento que gerou uma blindagem a influências outras, também colaborou para o desconhecimento sobre a área por parte de outros segmentos. Esse desconhecimento tem se revelado como uma dificuldade na divulgação do próprio conhecimento acumulado em anos de pesquisa e luta. A justificada preocupação em refrear influências da escola tradicional instituída proporcionou a possibilidade de elaboração de um conhecimento bastante específico que qualifica o trabalho com as crianças, ao mesmo tempo em que, de tão específico, permite que se transite pela educação das crianças sem conhecê-lo.

Outro ponto bastante realçado é o peso da história recente da Educação Infantil no Brasil, que é um modo de lembrar que o atendimento à infância sofreu de escassez de ações oficiais e de continuidade das mesmas. Isso também se reflete na necessidade de se afirmar uma identidade, assim como necessidade de se investir em uma formação inicial e continuada para fortalecer práticas de qualidade.

Conforme já apontado no primeiro capítulo desta tese, toda uma produção de crítica à escola que se inicia nos anos 70 tem repercussões nas pesquisas e análises sobre o currículo que toma fôlego nos anos 80. Esse processo vai resultar no que observa Leite Filho (2014) sobre a vasta produção acerca do currículo na década seguinte, provocando reflexões inclusive na produção na área de Educação Infantil.

De acordo com os destaques trazidos pelos entrevistados, como também se confirma com sua produção bibliográfica, o ano de 1994 é um marco no debate sobre o currículo. Em 1994 Moreira lança o livro “Currículos e Programas no Brasil”, com 18 edições até o ano de 2011 e Oliveira lança Educação Infantil: Muitos Olhares, em sua 9ª edição; acontecem o 1º Simpósio de Educação Infantil e o 4º Simpósio Latino Americano de Educação Infantil realizado em Brasília e tem início o Fórum de Educação Infantil. É também em 1994 que tem início as publicações do MEC conhecidas como “os livros das carinhas”, que resultam de debates promovidos pela COEDI/MEC.

O papel do MEC como articulador de debates e políticas também foi motivo de destaque, assim como o peso da recente legislação de proteção e garantia de direitos à infância. Ser considerada a primeira etapa da Educação Básica também aparece com sua contradição: ao mesmo tempo que reafirma direitos e garante o espaço, a aproximação com o Ensino Fundamental fragiliza um campo com práticas ainda díspares. Essas práticas, concordam os entrevistados, são influenciadas pelos documentos orientadores e legislação, embora de formas diferenciadas. Tanto há uma influência direta nos fazeres da escola, como há uma influência nos discursos e políticas que dizem respeito à Educação Infantil.

A presença de datas comemorativas no currículo da Educação Infantil é questionada pelos entrevistados, observada como empobrecedora do trânsito do conhecimento na escola. A religião, o civismo e o consumo aparecem como fatores que deram origem e mantêm essa prática. Esse formato de currículo é apresentado tanto como um currículo colado na realidade cotidiana da criança quanto como um currículo que não tem escuta para essa mesma criança. Esse cotidiano na verdade é o que é demandado pela mídia e é norteado por questões morais, religiosas e de consumo. A escuta daquilo que realmente parte das demandas da criança não dialoga com esse currículo. Estar atento ao que é trazido pelas crianças caracteriza um currículo sobre o qual não há previsão segura, embora haja planejamento e responsabilidade do adulto.

O currículo assim norteado, embora pareça atento à cultura e à história que compõe a sociedade, não se constitui no encontro e reconhecimento de diferentes culturas que constituem o tecido social. Pelo contrário, ele presta um desserviço ao reconhecimento da diferença e à constituição da alteridade.

Numa sociedade em que a imagem vale cada vez mais, que mais vale parecer do que ser, as crianças são expostas cada vez mais cedo a esse fluxo. Desde muito cedo são condicionadas a se exporem, a serem “graciosas” e a valorizarem a aparência. Facilmente argumenta-se que elas gostam, como se gostar fosse congênito e não cultural. A conformação dos gostos, que é uma marca de distinção²⁹ (BOURDIEU, 2008), é também uma marca do adultocentrismo que se impõe nas práticas escolares. O adulto elege aquilo como bom, importante, interessante, necessário, recreativo, educativo e ensina a criança que é assim, sem possibilidades de retrucar, negar, resistir. Aos que resistem não faltam rótulos atestando sua inadequação às práticas escolares.

Dessa forma, as datas comemorativas viram festas na escola, a escola se organiza por momentos comemorativos oficiais e os profissionais se revelam como autômatos (BENJAMIN, 2002) que reproduzem atos cotidianos sem refletir sobre sua origem, necessidade, função, consequência, apenas executam.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil não abordam a questão das datas comemorativas, que também não é tratada em outros documentos orientadores oficiais. Não se fala nem a favor, nem contra, o que pode vir a significar uma brecha de interpretação, omissão, desconhecimento, descaso ou concordância.

Porém, o estudo dedicado ao que dizem as Diretrizes, sua compreensão como resultante de um processo histórico e teórico, como parte de um pensamento mais amplo sobre sociedade, culturas, crianças, direitos, sujeitos, não deixa margem para a execução de um currículo que se caracterize por comemorações pontuais impostas por um calendário civil e religioso.

Os entrevistados trouxeram a formação para o centro da questão e, a partir de suas observações é possível afirmar que a formação do professor ainda é frágil e isso contribui para muitas das dificuldades encontradas no cotidiano da Educação Infantil. Na percepção trazida nas entrevistas, a formação inicial não vem garantindo o que propõe a lei e os sistemas de ensino também não oferecem a formação continuada e a formação em serviço (que na lei é nomeada por capacitação), com a intensidade e profundidade necessárias. Dessa forma, temos o

²⁹ Em *A Distinção – Crítica social do julgamento*. (2008, p. 9), Bourdieu apresenta como a formação do gosto é resultado do que chama de uma economia dos bens culturais, produto da educação escolar e familiar (origem social) e funciona como marcador de classe.

encontro da formação inicial ainda frágil e práticas já consagradas na escola. Práticas essas que se forjaram em outros momentos teóricos, legais e políticos e são orientadas, muitas vezes, por fins preparatórios e moralistas. Essas práticas se apresentam como roteiros conhecidos e seguros, se adicionam a essa formação ainda pouco consistente dos novos professores e aparecem como um dos principais motivos do currículo ser preenchido por datas que se sobrepõem às demandas dos sujeitos que compõem o cotidiano da escola. Aponta-se que se não tiver um calendário de datas para cumprir, o profissional não sabe o que fazer. Talvez essa seja a grande questão, as pessoas não sabem o que fazer na Educação Infantil.

Já não nos falta uma história, não nos falta teoria, não nos falta uma legislação. Traduzir isso em uma prática efetiva e responsável com a criança parece ser o desafio que as entrevistas apontam.

Enfim, a análise do material produzido a partir das entrevistas revela pontos que não estavam postos na bibliografia disponível sobre o currículo da Educação Infantil e sua relação com datas comemorativas. Além de oportunizarem reflexões que em muito contribuem para as análises necessárias à condução desta pesquisa.

Atenta a esses pontos e reflexões, no capítulo 3 exponho as opções teórico-metodológicas da pesquisa e os autores nos quais me apoio, os desdobramentos das ações da pesquisa, a rede pesquisada e as escolas.