

4 – No cotidiano da escola: o currículo na palavra de crianças e adultos

Isso é o que eu não sei responder
(Criança, Turma 3A, 18/0315).

Esta tese assume uma concepção de currículo que se constrói no encontro entre o que a humanidade historicamente produziu como conhecimentos, práticas, valores e o que emerge na vivência escolar, nas trocas, elaborações, descobertas e interpretações suscitadas nas relações entre os sujeitos e entre esses e os conhecimentos. Esse currículo, que tem parte de sua origem em leis, documentos oficiais, produção acadêmica e movimentos sociais, revela sua face tangível quando exercido sobre e com as crianças, entre sujeitos falantes, que através da palavra se constituem e constituem práticas e conhecimentos.

Para conhecer o currículo que acontece nos encontros entre esses sujeitos, crianças e adultos, infâncias e profissionais, fomos até eles e sua palavra compõe este quarto capítulo. Nele consta a observação, as atividades com as crianças e a entrevista coletiva com os profissionais, assim como as análises e ponderações possíveis frente ao que o campo expressa.

4.1 – Observação das práticas: Entre a vida e as tarefas

Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos
(BAKHTIN, 2010, p.21).

Como já especificado no Capítulo III, a observação ocorreu em duas escolas de uma mesma rede pública, uma exclusiva de Educação Infantil, identificada como Escola A, e outra de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil, identificada como Escola B. Foram observadas duas turmas da pré-escola de cada escola durante o segundo semestre de 2014 e outras duas turmas de cada escola durante o primeiro semestre de 2015, totalizando oito turmas

observadas. Na Escola A foram setenta e cinco horas de observação e na Escola B foram cinquenta e duas horas⁴⁵, totalizando cento e vinte e sete horas de observação.

Todas as turmas observadas na Escola A, assim como as turmas B1 e B3, são de Pré II, com crianças de cinco a seis anos, as turmas B2 e B4 são de Pré I, com crianças de quatro a cinco anos.

No primeiro período de observação, segundo semestre de 2014, foi preciso o olhar atento a tudo o que se passava nas escolas, buscando indícios das culturas que orientam as práticas. No segundo período de observação, primeiro semestre de 2015, aconteceram mudanças na organização da rede e das escolas de modo geral, tais como mudança de coordenação da rede, das orientadoras pedagógicas das escolas, porém isso não se refletiu prontamente nas práticas de forma perceptível.

O dia a dia da escola oferece material para reflexão sobre uma diversidade de questões, mas essas reflexões não caberiam no curto espaço/tempo de uma tese e ficarão para serem tratadas em trabalhos futuros. Algumas dessas questões que se anunciaram na observação, serão brevemente comentadas.

De modo geral, ambas as escolas tiveram receptividade com a pesquisa e a pesquisadora. As crianças acolheram facilmente. Os espaços das escolas são muito diferentes devido a uma ser exclusiva de Educação Infantil e a outra não. A **Escola A** ocupa um prédio projetado para a Educação Infantil, mas que oferece pouco contato com a natureza. Na **Escola B**, embora haja espaço adaptado para a Educação Infantil, esta ocupa salas projetadas para o Ensino Fundamental sem qualquer outra organização voltada para as crianças. Ambas têm mobiliário adequado, mas a forma de disposição dos mesmos e disponibilização dos materiais difere. Na **Escola A** tudo se organiza para o envolvimento e acessibilidade à criança, sua presença é valorizada em cada detalhe e sua produção tem visibilidade através dos murais, varais e paredes. Na **Escola B** a organização dos espaços é marcada pela tutela e dependência da criança ao adulto. Os murais e outros espaços são utilizados prioritariamente para expor materiais produzidos por adultos para decorar o ambiente, relacionados às datas comemorativas e ao processo de alfabetização.

⁴⁵ O período de observação, principalmente em 2015, foi atravessado por paralisações, greve, e horário reduzido de aula, também chamado de meia-paralisação, o que reduziu o tempo possível de observação, em especial na escola B.

Ambas as escolas têm uma rotina organizadora no que diz respeito aos espaços comuns e alimentação. Na **Escola A** há rotinas menos engessadas, mais voltadas para as demandas das crianças e que priorizam a participação e compreensão dos procedimentos tomados. Embora também haja rotinas cristalizadas, que se repetem de forma repetitiva. Na **Escola B**, além de rotinas repetitivas e esvaziadas de sentido, há a prática de orações diárias (na entrada e na hora do lanche) que são declamadas pelas professoras e, obrigatoriamente, repetidas pelas crianças, assim como longos tempos de espera para realizar qualquer atividade. Há a prática de aplicar a atividade individualmente enquanto todos os outros esperam. As interações na **Escola A** são mais tendentes à horizontalidade que à verticalidade. As crianças têm tempo e espaço para interagirem entre si. Entre estas e os adultos, prevalece o diálogo e a escuta. Na **Escola B** as interações são prioritariamente verticais entre adultos e crianças, por vezes desrespeitosas. As crianças interagem entre si apesar do ambiente controlado pelos adultos. Em ambas as escolas os adultos se tratam por tia e tio e da mesma forma orientam as crianças a tratá-los. Na **Escola A** as crianças são tratadas de forma respeitosa, individual ou coletivamente e até mesmo carinhosa, sem que isso signifique ausência de limites na relação entre crianças e adultos. Na **Escola B** o tratamento dispensado às crianças é muitas vezes impessoal, interjeições substituem nomes. Em uma das turmas, as atitudes das crianças são tomadas como agressão pessoal à professora e revidadas com palavras duras em tom agressivo.

Todas essas questões dialogam com a perspectiva de Educação Infantil dominante em cada escola. Nas duas escolas, em todas as turmas observadas, o brincar aparece como aquilo que se faz quando acaba a atividade, ou se espera a hora do pátio, saída, etc., reafirmando o brincar como uma categoria não escolar. A diferença é que em algumas turmas ele vai para além do “o que se faz quando não se tem o que fazer”. Na **Escola A**, a valorização do brincar é mais observável, estando presente em todos os grupos: na turma A2 houve momentos específicos de uso da brinquedoteca. Já na **Escola B**, nas turmas B2 e B3 (mesma professora), há garantia diária de tempo para brincar, independente do que haveria para fazer além disso. No entanto, não foi observado nenhum momento de uso do pátio nessa escola ou de qualquer espaço alternativo para brincar.

Na **Escola A** as atividades, embora haja diferenças entre o que se desenvolve em cada turma, tendem a ser mais voltadas para o interesse das crianças, sua aprendizagem, curiosidade e ampliação cultural. Na **Escola B** as atividades são voltadas para a preparação para o Ensino Fundamental, expressa em exercícios de cobrir, colorir, colar e copiar letras e números sem maior relação com algum contexto entorno. Em ambas as escolas as crianças foram ouvidas sobre o que realizavam e, com muita frequência, expressavam estar cumprindo uma orientação, ordem ou solicitação da professora. Quando a atividade era resultante de um envolvimento maior das crianças com o assunto elas sabiam explicar e opinar sobre o que faziam. Contudo, a observação permite dizer que, ambas as escolas realizam a inserção das crianças na categoria aluno, no mundo de códigos da cultura escolar que farão parte de suas vidas, como apontam Motta, Santos e Corsino (2009).

Da observação, este tópico traz mais detidamente o que diz respeito ao trabalho com as datas comemorativas.

A **Escola A**, conforme já citado no capítulo III, apresenta no documento “Síntese da Proposta Curricular para 2014” algumas datas comemorativas e as ações a elas relacionadas, previstas para serem realizadas naquele ano. Baile da Alegria em 28/02, Festa da Família em 10/05, Arraiá da Copa em 07/06, Festa na Roça em 06/09, O Brasil e suas Diversidades em 08/11 e a Chegada do Papai Noel e Formatura do Pré II em 15/12 são as ações previstas. Também aconteceram atividades da Semana da Inclusão e da Semana da Criança. Para decorar a Festa na

Roça foram utilizados trabalhos “inspirados” em Volpi, por causa das bandeirinhas. Bandeirinhas cortadas pelos adultos, algumas coloridas e coladas pelas crianças. Na Semana da Criança houve a seguinte programação: 2ª feira: cinema com pipoca, 3ª feira: pula-pula, 4ª feira: teatrinho, 6ª feira: festa com cachorro-quente.

Em 2015, a escola não apresentou nenhum material organizador nesse sentido. Pelo contrário, a equipe de orientação pedagógica solicitou que as professoras não trabalhassem as datas convencionais. A professora da turma A3 diz: “A gente não pode enfatizar o motivo da Páscoa, a pedido das Orientadoras Pedagógicas. Aí a gente fica muito limitada” (Caderno de Campo, Escola A, Turma 3, 01/04/15). Pelo que pude observar essa solicitação não foi exatamente atendida pelas professoras e até mesmo pela equipe de orientadoras. Na Páscoa, “a

Orientadora Educacional vem à sala e deixa uma barrinha de chocolate para cada criança” (Caderno de Campo, Escola A, Turma 4, 01/04/15).

As turmas A1 e A2 participaram das atividades coletivas planejadas para essas datas, sem nenhum desdobramento no trabalho com as crianças em sala. Na A1 houve uma data trabalhada, criada a partir da dinâmica da turma, o aniversário de Tuane:

Luan: - *Aniversário de Tuane. Se prepara para comer bolo.* Estão falantes, barulhentos. A professora vai colando os trabalhos no entorno do quadro onde está escrito “Tuane – 6 anos”. Algumas crianças arrumam Tuane com arco de cabelo com laço. A mesa da professora está arrumada com docinhos, biscoitos e refrigerantes trazidos por eles. As crianças comem, bebem, conversam. A Professora enche saquinho de balas para as crianças. - *Pessoal, cada um arruma um amigo para dançar um pouco nessa festa.* Essa solicitação gera algum rebuliço. Grazielle e Clara dançam de mãos dadas, Washington e João também. Paulo Vitor dança quando toca forró. Daniel dança com Luiza, rodam e caem no chão, assim como João e Washington. Vira confusão. Professora: - *Vamos sentar, descansando da festa* (Caderno de Campo, Escola A, Turma 1, 30/10/14).

A comemoração do aniversário de Tuane difere das comemorações relacionadas às datas do calendário civil e religioso oficial. Tuane, como comentado anteriormente, é uma boneca confeccionada pela turma, com a qual eles têm uma dinâmica relação. Comemorar seu aniversário faz parte da proposta de trabalho do próprio projeto, uma vez que o “nascimento” foi motivo de atividade e aprendizagens:

As crianças estão olhando suas pastas de matrículas com a professora, olham as certidões para ver as datas e horários de nascimento. A professora associa os horários de nascimento à hora de refeições. Calcula idades iguais a datas iguais. Utiliza as expressões: documento, informação, xerox. Lê as certidões e associa os dados similares. Como estão falando de nascimento, a professora explica o que é sala de parto, fala-se em abrir barriga, sair da perereca. Explica que a sala tem que ser bem limpa. Registra em seu caderno o que as crianças relatam sobre o assunto. Fala sobre nascer vivo e do registro no cartório com o escrivão. Associa à ausência de certidão de Tainá, coloca o problema para o grupo. Uma criança propõe que a sala seja o cartório e a professora escrivã. Cada criança é alguém da família de Tainá. Professora/escrivã faz as perguntas oficiais sobre a Tainá. As crianças propõem o nome completo, o dia e a hora de nascimento de Tainá. Professora: - *9 horas e 10 minutos porque foi aqui na escola, entre nove e dez horas.* Falatório. A professora organiza a conversa e faz perguntas complementares sobre Tainá e as crianças propõem o lugar de nascimento (bairro, escola). A professora propõe que a Escola vire o hospital, a criança/mãe de Tainá aceita. A professora registra tudo em seu caderno – paternidade, avós (Caderno de Campo, Escola A, Turma 1, 03/09/14).

Essa comemoração cumpre seu papel de ajudar as crianças a se localizarem no tempo organizado e marcado do calendário a partir de uma data significativa para elas. Uma forma de ser do currículo que abre espaço para a produção de sentido (Canário, 2006).

Na turma A3, na semana após o Dia Internacional da Mulher, encontro um trabalho intitulado “Mulheres Especiais”, composto por fotos de mulheres recortadas de revistas. Todas as fotos de mulheres brancas, cantoras, figuras políticas. Também acompanho a atividade relacionada à Páscoa:

Há duas caixas de bombons sobre a mesa da professora. Professora: - *O que é Páscoa mesmo?* Criança: - *Páscoa é uma coisa de chocolate que a gente vai para a igreja orar.* Professora: - *É época de que mesmo?* Criança: - *É uma época... que a gente vai para a igreja e come chocolate.* Professora: - *Tem gente que aproveita a época da Páscoa para ir à igreja. Tem gente que aproveita para mudar, pensar, refletir e mudar...* Raul: - *Mudar, para de bater.* Professora: - *Nessa época as pessoas ficam com muito amor no coração.* As crianças retornam ao chocolate. A professora retoma amor no coração, dar presentes, ajudar, dar chocolates. Combina com as crianças de embalar os bombons que ela trouxe e fazer um amigo secreto. Eles querem só ensacar os bombons. A professora tenta levá-los a concluir pela confecção de uma mensagem. Ruan propõe dar dinheiro, creme de amendoim. A professora propõe fazer um cartão para dar ao amigo. Votam. Combinam de fazer um desenho e a professora ajuda a escrever uma frase para o amigo. Há saquinhos de papelaria para embalar os bombons. Professora: - *Alguém quer falar mais alguma coisa?* - *Eu!* Professora: - *Levanta o dedo que eu vou deixar falar.* Acontecem falas sobre bombons e ovos que comerão em casa. A professora aproveita para falar em partilhar e dividir. Alice: - *Minha mãe não vai comprar ovo de Páscoa porque está muito caro. Eu vou esperar o coelho. Meu pai vai ver se tem dinheiro para comprar ovo.* Jonas conta que vai ganhar ovos: - *Vou dividir com meu pai, minha mãe, minha irmã e minha avó.* Kaike: - *Quem não tem bombom e vai no portão, eu vou dar bombom.* Professora: - *Que legal. Mas, não é só chocolate, a gente tem que ajudar. Tem gente que não tem roupa, calçado, brinquedo...* (Caderno de Campo, Escola A, Turma 3, 01/04/15).

Na turma A4 a professora utiliza as datas como tema de trabalho buscando aproveitar a data para aprender sobre o mundo. Chama todos para ajudar a marcar o calendário. Mostra no calendário o Dia da Páscoa:

- *Aí a gente vai fazer uma coisa legal aqui na escola para comemorar a Páscoa.* Pergunta: - *Por que existe a Páscoa?* Crianças: - *Porque existe o coelho. Tem o ovo e o coelho. - Tem carrinho dentro do ovo. - O ovo tem dentro brinquedo.* Professora: - *Deixa eu fazer uma pergunta para vocês, o ovo é de galinha ou chocolate? Coelhinho bota ovo? É a fábrica que faz.* Criança: - *Coelhinho não bota ovo.* A professora fala sobre animais que botam ovo. - *Coelhinho nasce do ovo? Coelho nasce da barriga da mãe do coelho. Nasce da barriga da mãe como nós, mamíferos e mamam na mãe. Bichinhos que nascem do ovo não mamam. Como na Páscoa a gente ganha ovinhos de chocolate para comemorar a Páscoa que significa... As crianças contam histórias de filhotes. - Vou combinar o que a gente vai fazer de chocolate para comemorar a Páscoa. Eu vou trazer chocolate, uma receita e*

forminha para a gente fazer uma coisa gostosa de chocolate. Tia Damiana também vai fazer. Explica que vão fazer uma pesquisa em revistas de figuras de bichinhos que nascem de ovo e bichinhos que nascem da barriga da mãe. - *Vamos colocar no papel pardo e vamos colocar aqui (parede) a nossa pesquisa.* Menina: - *O que é pesquisa?* Professora: - *É que a gente vai procurar coisas* (Caderno de Campo, Escola A, Turma 4, 30/03/15).

Na mesma turma o Dia das Mães também teve sua comemoração:

Marcam dias passados ainda não marcados desde 29 de abril. Lucas marca o dia 1º. Professora: - *Foi feriado, Dia do trabalho, Dia do trabalhador. Todo mundo é trabalhador. O trabalho da criança é estudar. O meu aniversário é 17/05, sem ser o domingo que é Dia das Mães, o outro. Esse aqui é o Dia das Mães. Quem mora com a mãe junto? Todos respondem ao mesmo tempo. - Alguém a mãe mora em outra casa e vai ver a mãe?* Falam juntos sobre quem mora com eles. A professora retoma a marcação dos dias passados: - *Já passou o dia quatro que foi o dia que a gente começou a fazer a tarefinha no caderno. Em maio, domingo, vai ser o Dia das Mães e amanhã, que é quinta-feira, nós vamos fazer um trabalhinho para dar as mães. Vamos fazer um livro para a mamãe? Eu pensei, vejam se vocês concordam, a gente faz um coração, eu faço para vocês, e dentro a gente coloca as folhas para vocês desenharem o que vocês querem fazer para elas.* As crianças falam diversas coisas que querem fazer para as mães (Caderno de Campo, Escola A, Turma 4, 06/05/15).

Considerando as observações, é possível afirmar que a **Escola A**, que tem exclusiva oferta de Educação Infantil, reúne as seguintes características predominantes: **ambiente que reconhece as crianças e suas infâncias como sujeitos com autonomia, conhecimentos e interesses.** As turmas A1 e A2 realizaram pesquisas sobre Quim Alcântara, um artista plástico, atividades relacionadas ao mesmo e suas obras, releituras de algumas de suas obras.

A professora mostra no tablete a tela “Rinomania” e propõe pintarem também um animal como fez o artista. Ficam entre leão e abelha, votam e ganha o leão. Vão para a mesa e a professora mostra fotos de leões no tablet. Imitam caras e poses de leão. A professora mostra vídeo de leão rugindo. Planejam a pintura de leão. Luna: - *Você tira uma foto de leão do seu celular, você desenha ele no quadro e a gente desenha ele aqui. Eu faço um!* Professora: - *Eu vou fazer o meu e Luna o dela, vocês vão escolher qual o que vocês vão copiar.* Ambas desenharam e a professora apaga o dela: - *Luna humilhou o meu leão, vou fazer outro.* Luna também apaga o dela. Ela faz de corpo inteiro e a professora a cara. Agora ela faz a cara e a professora desiste do dela, pede que aplaudam o de Luna. Votam para decidir se o trabalho do leão será coletivo ou individual. Ganha o coletivo. Luan queria fazer, mas a professora pede a Luna que faça o desenho do leão a ser trabalhado por todos. A professora fotografa a atividade para mandar para Quim Alcântara. Mostra as fotos para as crianças (Caderno de Campo, Escola A, Turma 1, 10/09/14).

Os profissionais da Escola A têm na criança e na interação com e entre elas o seu foco alinhado à responsabilidade do adulto como mediador entre a criança e seu

o mundo ao redor. Espaço e organização do mesmo, ainda que com problemas, planejado para possibilitar o trabalho propositivo, criativo e interativo. Sua organização e material exposto expressam o trabalho realizado com as crianças. Embora a organização da rede e suas dificuldades de gestão e administração das unidades e de pessoal se reflitam na organização interna da escola, de forma geral, as crianças são poupadas das consequências dessas dificuldades. Por outro lado, em relação à unidade pesquisada que não oferece exclusivamente Educação Infantil (Escola B), essa unidade tem maior oferta das chamadas “atividades especializadas” e pessoal.

O planejamento coletivo garante certa unidade nas práticas, respeitando as características de cada grupo de crianças e das profissionais, que tende a ter um viés de ampliação cultural.

A recente criação da escola e o fato de ser exclusiva de Educação Infantil possibilitou que profissionais com concepções de Educação Infantil e Infâncias afins a tenham buscado com o propósito de realizar o trabalho que desejavam, conforme será relatado no tópico de Entrevista Coletiva. Contudo, essas características não alteram a forma usual de tratamento por “tia/o” das crianças para os adultos e entre estes.

A **Escola B**, como apresentado no capítulo III, expõe no seu PPP o calendário do ano anterior, no qual constam as datas a serem comemoradas. Essas datas são: Celebração da Páscoa com saída de alunos antecipada e celebração em sala (25/03), Aniversário da Escola com apresentações, cartazes, paródias, trabalhar com os alunos a história do patrono e história de sua construção (26/04), comemoração do Dia das Mães com apresentações das turmas nos dois turnos (10/05), tapete Corpus Christi (30/05), Semana do Meio Ambiente com exposição de trabalhos (03 a 07/06), Festa Caipira (06/07), Festa do Folclore na escola (06/09). Essa programação não se restringiu à Educação Infantil, ela foi destinada à toda a escola. Essas e outras datas são lembradas pelo menos nos murais dos corredores da escola que são periodicamente preparados pelos educadores de acordo com a data em questão. Alguns exemplos observados foram a Páscoa, o Dia do Circo, Dia do Livro, Dia das Mães, Folclore e Desfile Cívico. O Dia da Criança implica em atividades coletivas como “Cinema com Pipoca” e o “Dia da Alegria” no qual há brincadeiras e pula-pula.

Logo no primeiro dia de observação na turma B1, a professora trabalha Folclore Brasileiro:

A professora pergunta às crianças sobre o que falavam e respondem: - *Índios*. A professora explica: - *Acabei falando dos índios porque os índios têm muitos costumes e lá na roça, no interior, onde não tem muito carro, a gente chama de interior. Alguém sabe o que é Boitatá? Quem já ouviu falar do Boto Rosa? Quem já ouviu falar do Saci? Quem já ouviu falar da Iara? Quem já ouviu falar do Curupira?* A professora indaga tudo isso olhando um texto retirado da internet e continua: - *Caipora? Cuca? Quem assistiu O Sítio do Pica-Pau-Amarelo? A Cuca é o que? É uma jacarua – jacaré fêmea*. Lê as definições e características dos “personagens do folclore”. Associa ao interior, a quem mora lá que: - *Tem animal que até acha sagrado e protege*. Faz associações entre essa proteção e os animais que estão hoje em extinção. Falando em mitos chega-se ao Padre José de Anchieta... A professora lê a definição do mito no texto e em seguida pergunta a mesma coisa que acabou de falar. As crianças ouvem: - *Amazônia, pulmão do Brasil porque tem muito oxigênio*. A professora mostra figuras dos “mitos do folclore” no seu celular e enquanto isso as crianças iniciam um falatório sobre namorados e amigos. A professora explica o que é um Lobisomem e que ele (o mito) aparece em várias partes do mundo: - *E o homem acredita nisso*. *Iara* – fala enquanto mostra uma figura no celular. Enquanto a professora fala, algumas crianças começam diálogos a partir das suas palavras. Ela pede a atenção de todos e é atendida. Vinícius: - *Iara não tem cauda. Mentira. Ela é meio lobo*. A professora mostra a foto. Associa ao filme O caçador. Fala que os homens ficam: - *Ba-ban-do* - enquanto faz um gesto imitando a cantora Anita⁴⁶, eles riem. Ela não conta a história, não conta uma história, diz: “A história conta...” e lê o texto informativo, em tom informativo. Fala curiosidades sobre o saci. Explica que não precisa ter medo porque é lenda, é mentira. Fala sobre a lenda da Vitória-Régia. A professora comenta que o Bumba-meu-boi veio lá do Pará, que ficam dois homens lá dançando (Caderno de Campo, Escola B, Turma 1, 21/08/14).

De forma “escolaresca⁴⁷”, uma forma que se pretende escolar, a professora realiza uma explanação sobre “Mitos do Folclore”. Intentando “trabalhar” o tema, lê um texto retirado da internet entremeadado a perguntas retóricas que não dão nenhuma margem para as crianças efetivamente pensarem sobre o assunto, dialogarem, criarem. Com o intuito de tratar o assunto como um “conteúdo escolar” a professora apresenta informações de forma racional, ainda que seja um tema mítico, relacionado ao extraordinário. Busca estratégias e associações discursivas para tornar compreensível um assunto que se encontra na alçada do imaginável.

- *Olha, gente, como a casa de tijolos está bonita. Vocês lembram que nós vimos lá fora que está cheio de flor? É a? - Primavera*, diz uma criança. A professora repete e escreve no quadro PRIMAVERA. Pega duas caixas de potinhos de guache. Combina com as crianças o mural que vão fazer: - *O nosso mural vai ter borboleta*.

⁴⁶ Cantora popular brasileira.

⁴⁷ Expressão utilizada por Aristeo Leite Filho em entrevista concedida em 2014 para essa pesquisa, apresentada e comentada no capítulo II desta tese, p.41.

Vai ter florzinha também. A professora explica que vão fazer flor e borboleta com as mãos (carimbo): - *Com uma mãozinha a gente faz a borboleta. Eu vou chamar um de cada vez, os outros aguardam.* A professora passa a tinta na mão das crianças para carimbar. As meninas se aglomeram em torno da mesa na qual fazem a atividade. Algumas crianças trouxeram sua própria tinta e pincel do kit distribuído pela prefeitura (Caderno de Campo, Escola B, Turma 2, 24/09/14).

A prática não é dialógica. A professora fala, mas não ouve as crianças. Apresentar conteúdo é algo que acontece num “monólogo disfarçado de diálogo”, quando as pessoas falam, cada um consigo mesmo, com a impressão de que falam umas com as outras. (BUBER, 2009, p. 54)⁴⁸

A professora da turma B2, se esforça por fazer dos marcos de tempo do calendário um mote para o que compreende como aprendizagem, como a exploração da chegada da primavera para a execução de tarefas.

Na turma B3 é realizada a confecção de mural do Dia da Água:

Encontro a turma sentada à mesa com a professora escrevendo as frases para o mural sobre não poluir a água. A professora me explica: - *Esse trabalho começou no Dia da Água, que eu comecei a falar com eles sobre a importância da água.* Em seguida saem para colocá-las no mural do corredor. O mural consiste em uma cartolina colorida de azul com embalagens coladas ao lado de uma cartolina colorida de azul com peixes coloridos de dobradura colados. A professora guarda o mural anterior que acabou de retirar para “apresentar no final do ano” (Caderno de Campo, Escola B, Turma 3, 30/03/15).

Também há atividade sobre a Páscoa:

Estão colorindo um coelho mimeografado. Professora: - *Eu falei para vocês para ninguém faltar porque eu tinha uma surpresa. A gente sabe o sentido da Páscoa, a gente sabe que o coelho não bota ovo, a gente sabe que o ovo não é de galinha. Mas, mesmo assim, eu trouxe uma coisinha.* A professora entrega um saquinho com chocolates individualmente com votos de Feliz Páscoa e beijo (Caderno de Campo, Escola B, Turma 3, 01/04/15).

No Dia das Mães a turma recebeu uma folha para colorir na qual está escrito: Cartão para a mamãe. Nela há um girassol desenhado e o contorno dele em simetria (Caderno de Campo, Escola B, Turma 3, 06/05/15).

Na turma B4 o Dia das Mães é usado como motivo para aprender a escrever o nome: “A professora pega a atividade de cobrir o nome que alguns não acabaram e diz: *Olha, vocês têm que aprender a fazer o nome porque quando chegar o Dia*

⁴⁸ Martin Buber: autor judeu que desenvolveu uma filosofia da Relação, do Encontro e do Dialógico.

das Mães e a gente for dar a lembrancinha, são vocês que vão escrever o nome (Caderno de Campo, Escola B, Turma 4, 18/03/15). Na Páscoa, coloremos coelhos.

Os registros das práticas observadas sobre datas comemorativas retratam o que Moreira (2014)⁴⁹ designa como “tratamento turístico” aos temas. Passa-se pelos assuntos de forma superficial, como curiosidade, como algo exótico e depois o ano decorre sem que esses assuntos tenham qualquer visibilidade no trabalho desenvolvido.

A **Escola B**, uma escola de Ensino Fundamental que tem oferta de Educação Infantil, apresenta características marcantes de **um espaço que não foi pensado para a Educação Infantil e que não a tem como centralidade de seu trabalho**.

A Educação Infantil nesse espaço parece tanto um apêndice quanto um refrigerio, aquele tempo espaço que exige menos de todos, que tem menos implicações e responsabilizações. As relações são predominantemente diretivas, hierárquicas e verticais entre adultos e crianças, as interações partem de um olhar adultocêntrico sobre as crianças.

O espaço não privilegia o bem-estar, interesses e necessidades das crianças; a organização e disponibilização de materiais não favorecem a interação, a autonomia e a criatividade. O planejamento coletivo não tem efetividade. As práticas são escolarizantes, com objetivos restritos e restritivos em relação à possibilidade de criação e elaboração pela criança.

- Olha, gente, como a casa de tijolos está bonita. Vocês lembram que nós vimos lá fora que está cheio de flor? É a? - Primavera, diz uma criança. A professora repete e escreve no quadro PRIMAVERA. Pega duas caixas de potinhos de guache. Combina com as crianças o mural que vão fazer: *- O nosso mural vai ter borboleta. Vai ter florzinha também*. A professora explica que vão fazer flor e borboleta com as mãos (carimbo): *- Com uma mãozinha a gente faz a borboleta. Eu vou chamar um de cada vez, os outros aguardam*. A professora passa a tinta na mão das crianças para carimbar. As meninas se aglomeram em torno da mesa na qual fazem a atividade. Algumas crianças trouxeram sua própria tinta e pincel do kit distribuído pela prefeitura (Caderno de Campo, Escola B, Turma 2, 24/09/14).

O tratamento entre os adultos e das crianças com eles é de “tia/o”, entre os adultos e as crianças é muitas vezes impessoal, assim como desrespeitoso.

⁴⁹ Em entrevista concedida em 2014 para essa pesquisa, apresentada e comentada no capítulo II desta tese.

As datas comemorativas estão presentes nos documentos orientadores do trabalho da escola e fazem parte das práticas de forma conservadora, tradicional e com fim em si mesmas. Não se problematiza essa forma de trabalho.

Seja o Dia da Mulher, Páscoa, Índio ou o Dia das Mães, o trabalho nas duas escolas acaba sendo conduzido pelas datas. Na Escola A, embora as professoras abram espaço para conversas e para o que as crianças desejam fazer, o que conduz a maioria das práticas é o que já está posto no calendário. A tradição, aquilo que remete ao passado se perde, pois todas essas datas estão coladas no aqui e agora, no consumo, aproximando-se da perspectiva das tradições inventadas (HOBBSAWM, 2012).

Um processo de naturalização das datas e conseqüentemente da escola, que desarma os educadores, não permitindo a compreensão crítica sobre a sua prática (Canário, 2006).

Se Tuane, a boneca de pano, se encarnasse como a Emília, ela nos diria que a vida na escola é para ser comemorada, que se pode dançar de mãos dadas, podendo ser hospital, cartório, fábrica de chocolate... e que a primavera não precisa ser comemorada com borboletas que não sejam inventadas pelas crianças.

4.2. Ouvindo as crianças

A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 2012, p. 67).

Como forma de tentar conhecer e compreender o que falam as crianças sobre o currículo, foram realizados dois movimentos de escuta: a **abordagem** durante a realização de atividades propostas pelas professoras e **rodas de conversa**. Na abordagem o objetivo foi saber delas o que estavam fazendo e por quê estavam fazendo. As rodas de conversa tinham como objetivo ouvi-las sobre as datas comemorativas.

4.2.1. “Ufa: Acabei!” – a percepção das crianças

Como a relação com as crianças aconteceu em atividades propostas pelas professoras, na turma A1, geralmente o envolvimento delas era tanto que não houve

oportunidade para a abordagem. Foi possível buscar saber o que compreendiam sobre o “teatrinho” a que foram assistir. Perguntadas sobre o que é teatrinho são obtidas as respostas:

- Não sei. - É brinquedoteca, eu adoro brinquedoteca. - É Educação Física, é, é Educação Física. - Eu acho que é. São encaminhados para uma sala ampla, com o dobro do tamanho das salas de referência, com cadeiras para adultos. Outras turmas chegam. A professora coloca a gravação de narrativa de uma história e quatro crianças se revezam segundo o personagem. Ao final são aplaudidos. Perguntadas novamente ao final sobre o que é o teatrinho, Gabrielle aponta para a sala de onde saíram (Caderno de Campo, Escola A, Turma 1, 08/10/14).

Mesmo nessa turma, em que observei práticas mais dialogadas, em que o proposto era fruto das demandas das crianças ou era amplamente conversado, houve ao menos essa participação das crianças em uma atividade como espectador apenas. As crianças foram levadas para assistir ao teatrinho sem saber o que lhes aguardava ou ter-lhes sido explicado afinal o que é um teatrinho. Embora a criança nunca seja passiva diante do que lhe interesse, como registra Benjamin ao afirmar que “mal entra na vida já é caçador” (1995, p. 39), logo age e interage sobre o que a ela se apresenta; é também o mesmo autor que nos lembra que “quase tudo beneficia a informação” (BENJAMIN, 1995, p. 276). A criança atua sobre o que lhe chega aos olhos, ela toca, altera e redimensiona, faz da informação narrativa. Uma situação na qual é colocada para assistir de forma estanque, sem uma relação ampliada com seus próprios conhecimentos, não favorece a sua elaboração própria, não se torna experiência, tende a ser uma nova informação.

Quando ocorre a mudança de professora e, conseqüentemente, de prática, busco saber deles o sentido do que estão realizando:

Pergunto ao Luan: *- O que você está fazendo? - Escrevendo o nome. - Por quê? - Porque a tia mandou. - Para quê? - Para treinar o nome.* Paulo Vitor complementa: *- A tia falou que é para aprender o nome porque quando eu for para a outra escola, eu escrevo sozinho, sem isso aqui* (aponta para o cartão do nome). Washington: *- Você esqueceu de mim! Eu estou desenhando meu pai, minha mãe e minha irmã brincando.* Pergunto a Luan se já acabou e o que fez: *- Meu nome. - Só. - E um desenho de um porco.* Diz desinteressadamente e sai. Vitor Hugo se dirigindo a mim e fazendo uma respiração de cansado, de “ufa”: *- Acabei!* (Caderno de Campo, Escola A, Turma 1, 13/11/14).

O tom do trabalho é fazer porque foi mandado, para treinar, como tarefa a se desincumbir para poder fazer o que gosta. Quando as atividades têm um fim em si

mesmas perde-se a relação com a ampliação cultural e criação pela criança (KRAMER, 1986).

Sobre o citado trabalho “Mulheres Especiais” que se encontra fixado na parede na turma A3, composto por fotos de mulheres recortadas de revistas, ao serem perguntadas sobre o que é, quem fez, por que, o que é uma mulher, as crianças dizem:

Mikaela: *Olha tia, trabalho, pessoas, cantoras.* Ágatha: *Minha mãe.* (Ágatha é negra e a mulher que ela mostra é loura). Larissa: *É a mãe e o neném.* Ela aponta uma mulher loura: - *Tia Dalva.* Ágatha: - *Foi todo mundo que colou. É figura de jornal para ficar aqui na sala.* Gabriel: - *A gente escolheu umas fotos só de mulheres. Era dia das mulheres. A gente comemora o Dia das mulheres. Mulher é menina.* Ruan: - *Tem um monte de mulheres porque todo mundo fez. Porque só tem mulher. Isso é o que eu não sei responder.* (Caderno de Campo, Escola A, Turma 3, 18/03/15).

A realização de uma seleção de imagens de veículos de mídia impressa para “comemorar” o Dia Internacional da Mulher evidencia a falta de conexão entre o que se prioriza como um “conteúdo”, assunto, tema de trabalho e os sujeitos implicados. Meninos e meninas, em sua maioria negros, de classes populares, que têm uma vida cotidiana muito diferente da retratada por essas figuras femininas midiáticas. Uma data de luta e resistência em sua origem é reduzida a imagens de mulheres brancas, magras, bem vestidas, mães sorridentes em poses, em funções de exposição de sua imagem.

As mulheres reais de suas vidas – brancas, negras, pardas, trabalhadoras, chefes de família, mães ou não, magras e gordas, altas e baixas, sorridentes ou não – ficaram ao largo da comemoração. A “data” é utilizada para reforçar um estereótipo de mulher (imagem e papel social) que vai sendo incutido nas crianças desde cedo.

Na turma A4 conversamos enquanto estão realizando atividades envolvendo datas comemorativas. A primeira foi na Páscoa. Preparando a confecção de ovo de Páscoa: “Paula: - *Vamos fazer chocolate. Para quê? - Para fazer ovo. Para a gente levar para casa. Para a gente comer.* - Por quê? - *Porque a gente gosta*”. (Caderno de Campo, Escola A, Turma 4, 01/04/15).

Em maio, o Dia das Mães. Desenhando um coração para a mãe que será pintado depois, há na mesa a frase “mamãe, eu te amo”, para copiarem. Quando pergunto o que estão desenhando, a maior parte das crianças demonstra não compreender bem por que fazem a atividade.

Lucas: *Eu e minha mãe. Por quê? Não sei. Porque é o Dia das Mães. O que é? Não sei. Eu acho que é alegria. É que alguém ama a mãe, a nossa mãe.* Pedro: *Vou mandar isso para mamãe (um cartão cheio de letras que põe dentro do coração).* Paula: *Uma flor, eu, meu pai e meu irmão, para dar a minha mãe. Por quê? Porque sim.* Bluma: *- É o bicho para dar para a minha mãe. É de presente. - Por quê? - Porque ela adora presente. Para ela ficar feliz.* Arthur: *- Sábado vai ser Dia das Mães. - E o que é o Dia das Mães? - Que dá presente para as mães. - Por quê? - Ela gosta de ganhar presente.* Matheus: *- Meu nome. - Por quê? - Porque minha tia pediu. - Para quê? - Para a gente fazer um negócio pintado com hidrocor e com pincel (Caderno de Campo, Escola A, Turma 3, 07/05/15).*

João Vitor incorpora o sentido de presentear por ter afeto e destina para mais alguém que representa a afetividade para ele: *“- É para minha mãe. Um é para a minha mãe e outro é para meu tio. Porque eu gosto dele. Tia, me dá o negócio para fazer para o meu tio? Você quer: Tio, eu te amo? Você ama seu tio? - Amo. Ele já cresceu muito. Ele está com dor de coluna porque ele cresceu (Caderno de Campo, Escola A, Turma 3, 07/05/15).*

Nessa turma, na qual há receptividade para o as demandas das crianças, as datas também atravessam o cotidiano pedagógico em um vácuo de compreensão ou enredamento com vida. No entanto a ambivalência se anuncia na compreensão de João Vitor que encontra sentido na tarefa e a amplia seu destino. Presenteia quem ama, a mãe e o tio. Não é a data, é o ato de brindar a quem ama e que o ama.

Nas turmas B1 e B2, a percepção das crianças sobre as atividades reafirma o cumprimento de tarefas.

Professora: *Vocês agora vão desenhar flores, borboletas, a primavera que a gente está vendo. Tudo bem colorido. Vou fazer a borboleta aqui no quadro.* Perguntadas sobre o que estão fazendo as crianças respondem: *Uma borboleta colorida (Dudu); Uma flor e esses dois, é dois flor (Cauê); Um sol, vou fazer os “zoio”, a boca (Cadu); Flor. Porque a tia mandou (Camile); Uma floresta cheia de bicho (Isabele); Tô tentando fazer um arco-íris mas não consigo (Joana); O que a tia mandou, foi uma borboleta (Raqueli); Colorido, colorido é da borboleta (Léo) (Caderno de Campo, Escola B, Turma 2, 25/09/14).*

Um momento feliz foi o ensaio da dramatização da história “Os três porquinhos”. A sequência de ensaios por grupos e a ausência de algumas crianças, permite que alguns atores se revezem. A professora chama pelo nome quem vai ensaiar, lembrando a cada um qual o seu personagem. Ela narra a história e eles dramatizam. Conversando com as crianças após sua participação no ensaio:

Pesquisadora: *Você gostou de fazer o lobo? Léo: Gostei. Minha mãe tem lobo em casa. É o boneco.* Maria Eduarda: *Fiquei rodando, depois montando (a casa).* Raqueli: *Fui porquinho. A tia vai fazer a máscara. O porquinho vai construir uma*

casa. O primeiro uma casa de palha, o segundo de madeira e o terceiro a casa de tijolo. O lobo mau bate nas três portas e disse: abre a porta se não vou assoprar! E depois assoprou! Disse não e ele assoprou. “Caiu” todas as casas. Só isso. Kauê: Não aquele não cai não, de tijolo. Olha lá, não vai cair não, a de tijolo (Caderno de Campo, Escola B, Turma 02, 06/11/14).

Após o ensaio a professora propõe que façam “a atividade da letra L do lobo.” Ela mesma reforça o nome da letra e diz quais nomes começam com L: “Lucas, de Léo e de... lobo” (Caderno de Campo, Escola B, Turma 02, 06/11/14). Comentários sobre a atividade:

Joana: Fiz uma portinha e uma campainha, porque era bonito. Eu não queria o lobo mau porque ele assustava. Brincam de bambolê e lego. Kauê: Um bolo. Porque eu gosto de bolo. Maria Eduarda: Lobo e outro lobo. Um porquinho e outro lobo, porque a tia mandou. Vitor: Lobo. A tia mandou. Raquelli: O lobo se refrescando lá fora na casa dele, na floresta. Porque eu queria.

Expressividade, espontaneidade, alegria, criação e autoria presentes na dramatização, são rapidamente contidos e canalizados para uma atividade útil no ponto de vista escolarizante da prática observada.

Assim, como evidenciou a observação das práticas, as crianças expressam sobre as atividades que realizam, em sua maioria, seu caráter preparatório, que limita a Educação Infantil a uma antessala da vida propriamente dita, a vida que acontece fora da escola.

4.2.2. Rodas de conversa: sobre alegrias e tristezas

Na primeira roda de conversa, em 2014, as crianças foram ouvidas sobre o que é ser criança em um ambiente no qual a “Semana da Criança” é um evento. Em 2015 foram realizadas outras quatro e os temas foram Carnaval, Páscoa, Indígenas, Mães.

Dia da Criança

A provocação da conversa foi a história “Pedro e Tina, uma amizade muito especial”⁵⁰, que narra a amizade de duas crianças muito diferentes. Partindo da compreensão das crianças sobre a história, a conversa girou em torno do que é ser

⁵⁰ KING, Stephen. Pedro e Tina – uma amizade muito especial. Editora Brinque-book, São Paulo. 1999.

criança, quem é criança, crianças que conhecem, como são as crianças, do que gostam, do que não gostam e o que as deixa triste. Assim recontaram a história:

A história era sobre Tina e Pedro, duas crianças que brincavam, desenhavam, viravam cambalhota [...] Criança faz gaiivota, brinca desenha [...] Nessa sala tem crianças, são crianças, homens e mulheres, meninos e meninas. Porque você é criança ou é pré-adolescente porque está crescendo, você cresceu e é adolescente [...] Um homem de seis anos é uma criança (Caderno de Campo, Escola A, Turma 1, 17/09/14).

Estas narrativas apontam suas percepções sobre “ser criança”. Crianças são gente, é o que parecem dizer com “são crianças, homens e mulheres”, somos humanos e temos gênero: “meninos e meninas” (Caderno de Campo, Escola A, Turma 1, 17/09/14).

A história era sobre Pedro e Tina e a amizade, a amizade de Tina e Pedro. Pedro igual ao da nossa sala. Um era menino e o outro era menina. Pedro fazia tudo errado e Tina tudo certo. Pedro aprendeu a fazer certo e Tina a predeu a virar cambalhotas, a andar de costas, a voar... Tina e Pedro são amigos inseparáveis, pequenos, menores, crianças. Criança brinca, vê desenho, estuda, faz dever, aprende, sai, fica de castigo, fica suja, toma banho (Caderno de Campo, Escola B, turma 1, 17/09/14).

Anunciam a infância como fase que tem como uma característica o tamanho: “pequenos, menores, crianças” (Caderno de Campo, Escola B, turma 1, 17/09/14); e como etapa da vida, parte de um tempo que passa: “Porque você é criança ou é pré-adolescente porque está crescendo, você cresceu e é adolescente. Um homem de seis anos é uma criança” (Caderno de Campo, Escola A, Turma 1, 17/09/14).

A turma B2, após a história, conclui que “Tina e Pedro são amigos, são pessoas pequenas, crianças. Henrique é criança, Maria Eduarda. Ser criança é legal. Adulto faz bolo, criança brinca” (Caderno de Campo, Escola B, turma 2, 17/09/14). Também indicam que há papéis diferentes designados para essas etapas.

A compreensão que as crianças expressam sobre si mesmas remete à afirmação de Benjamin: “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem.” (2002, p.94). Suas falas são perpassadas por seu pertencimento social e de classe.

Quanto ao futuro, há discordâncias. Enquanto tem quem queira crescer, “eu quero ser grande, não quero ser pequeno porque quero ser grande”, tem quem prefira o contrário, “eu não quero crescer não” (Caderno de Campo, Escola B, 17/09/14).

Para elas, ser criança é: “legal, é bom, é muito bom, é brincar”, mas também pode ser “mau, ruim, é fazer merda” (Caderno de Campo, Escola B, 17/09/14), o que parece ser uma fala fruto da desvalorização e desmerecimento por parte do adulto. O que todas mais gostam é de brincar – seja “na rua, no parquinho, na sala, na brinquedoteca” – com outras crianças, com brinquedos ou diferentes brincadeiras. Gostam de ganhar brinquedos e “que a tia lê livro” (Caderno de Campo, Escola A, 17/09/14). Gostam também de “fazer arte, desenhar, estudar, ficar na escola, dos amigos, de comer, de biscoito, fazer atividade, pintar qualquer coisa” (Caderno de Campo, Escola A, 17/09/14).

Aqui também se expressa o olhar benjaminiano sobre uma criança que age frente ao que se apresenta a ela: “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 2002, p.85).

Também se coloca o que não é bom em ser criança:

Não muito (bom ser criança). Tem dia que mãe bate. A gente faz bagunça. Todo mundo também faz. Minha mãe nunca me deixa de castigo. Minha mãe me bate mais. Porque peço para ir na casa do meu avô. Ela diz que não, eu peço de novo, ela diz que não, aí ela me bate. Porque aborrece.

Minha mãe aperta minha mão muito forte. Eu fiquei triste. Só porque eu estava atrasado. Minha avó me bate muito, já me bateu até com vassoura. Porque eu faço sempre bagunça com o meu brinquedo que eu ganhei no Dia da criança. Minha irmã tem medo do meu Hulk, aí ela fica gritando, aí minha avó me bate. Porque faço bagunça. Espalho as coisas. Eu cato. É só pedir para catar e eu cato tudo junto.

Ficar de castigo porque apronta, bagunça. Não pode aprontar. Tem que ficar de castigo. Só apanha de chinelo. Minha mãe manda em mim, porque ela tem que mandar, porque ela é minha mãe. Meu pai é bonzinho comigo. Mãe não é não (Caderno de Campo, Escola A, 17/09/14).

Nestas falas de diferentes crianças, tanto há certa justificativa já assimilada sobre o procedimento do adulto “ - Porque eu faço sempre bagunça, [] Ficar de castigo porque apronta, [] Minha mãe manda em mim, porque ela tem que mandar, porque ela é minha mãe”, quanto o entendimento de que não precisava ser assim “ - Só porque eu estava atrasado [] É só pedir para catar e eu cato tudo junto” (Caderno de Campo, Escola A, 17/09/14).

Acusam as tristezas cotidianas:

Minha mãe coloca de castigo. Meu pai me bate porque eu não fico quieto não. A mãe bate. Porque ela fica nervosa, porque fica aporrinhando, os filhos. Mas minha mãe não gosta que ajude ela. Ela faz as coisas sozinha. Eu sou nervosa com ela, eu faço pirraça e daí ela me bate.

Meu irmão me bate e o irmão da minha prima acertou com pau. Triste, Miguel batendo, empurrando e xingando.

Que meus pais brigam, porque meu pai bebe muito e fica estressado, até minha mãe. Aí minha mãe chora. Quando alguém me bate eu devolvo, porque minha mãe fala para eu devolver.

Meu pai me bater porque quando minha irmã implica comigo ele pensa que sou eu.

Minha mãe porque ela sempre me bate, quando eu faço coisa errada, eu quero ajudar ela varrer e ela não deixa. Quando tá lavando ouça eu ajudo e ela não deixa. Quando meu pai trabalha, ganha dinheiro, fica cansado e meu irmão fica em cima do meu pai. Tá calor e ele fica, até fica triste, aí bate nele.

Minha irmã não gosta de brincar comigo e me bate, põe de castigo atrás da cama (Caderno de Campo, Escola B, turma 2, 17/09/14).

Geralmente buscam uma justificativa para agressões e conflitos, “Está calor e ele fica, até fica triste, aí bate nele” (Caderno de Campo, Escola B, Turma 2, 17/09/14).

Também incluem no “ser criança” responsabilidades que lhes são imputadas: “Estudo, brinco com meus amigos. Estudo matemática, já sei ler, conta, faz dever da tia para aprender escrever. Estudar, fazendo dever para aprender”. Ou: “Minha irmã faz comida, uma tem doze, uma tem dez, uma tem sete. Minha mãe pede para eu descascar e eu descasco alho” (Caderno de Campo, Escola B, 17/09/14).

Apontam o que lhes é interdito: “Pegar faca não pode porque fura a mão, mexer na panela, mexer no fogo. Não pode espalhar brinquedo nem fazer bagunça”. (Caderno de Campo, Escola B, 17/09/14).

Em relação às datas comemorativas, na capa do livro lido, Pedro usava um chapéu feito de dobradura de jornal. A turma B2, ao ver essa ilustração, identificou o chapéu e cantou em coro “Marcha soldado”. Possivelmente porque no mês anterior (25/08) comemorou-se o Dia do Soldado (Caderno de Campo, Escola B, turma 2, 17/09/14).

Somos constituídos de linguagem (KRAMER, 1993). Ao falar, essas crianças se constituem como sujeitos crianças, e também marcam a experiência de ser criança. De acordo com Benjamin (2012), a narrativa é o que possibilita a experiência. Nessa perspectiva a narrativa é ponto de encontro entre a infância como categoria e a experiência de infância. Da mesma forma, a roda de conversa possibilita que as falas das crianças marquem o encontro entre “ser criança” como uma categoria e a “experiência de ser criança”.

Carnaval⁵¹

Para provocar a conversa foram disponibilizados objetos e roupas que compõem fantasias. As crianças exploraram livremente e se fantasiaram. Foram tiradas fotos, seus comentários foram registrados e desenharam suas percepções sobre a experiência de participar da proposta. Ao verem os apetrechos: “É bonito! Nossa! Um chapéu! Que bonitinho! Caraca! Carnaval! ” Risos! Gargalhadas! (Caderno de Campo, Escola A, 03/03/15). Após um manuseio inicial: “O que eu fiz? *Espalhou fantasias* [...] Fantasia de quê? *De carnaval* [...] Para que serve isso? *Para ir no carnaval* [...] Vocês querem brincar com isso? *Quero*” (Caderno de Campo, Escola A, turma 1, 03/03/15). “Pegam os materiais, dialogam, trocam, disputam, pedem emprestado, negociam. Há um rebuliço, muita farra com risos. Fotos individuais e em grupo” (Caderno de Campo, Escola A, 03/03/15). Eles se divertem e depois retomamos nossa conversa:

De que estávamos brincando agora? *De fantasia*. De fantasia de quê? *De polícia! De mágico! De carnaval!* Mas o que é carnaval? *Carnaval é um negócio que faz alegria. Que tem pierrô. Tem brincadeira. Pula-pula, brinquedo. Pessoa fantasiada. Sabão de apertar. Carnaval é para se divertir. As crianças pulam no pula-pula e as pessoas grandes dançam. É gostoso e divertido. Tem espuminha que joga para o alto*” (Caderno de Campo, Escola A, 03/03/15).

Segundo a turma A1, as pessoas se fantasiam tanto para se divertir quanto para assustar e eles gostam de ser assustados. Embora tenha gente com medo de pierrô. Concluímos que o carnaval pode ter de dois a cinco dias, mas em Copacabana: “Tem carnaval todo dia, os blocos vão passando, fica tudo alegria”. Quase todos já “foram ao carnaval”, com a mãe ou o pai. Três crianças nunca foram, uma já viu com o pai. Das que não foram, uma tem vontade de ir para “se divertir”. Constatamos que é possível se divertir mesmo não sendo carnaval, brincando e “pode brincar todo dia!”, mas o carnaval “já é divertido de brincar”. No carnaval a gente brinca “na rua, na praia, na praça, no parque de diversões. Na minha rua tem. Tem na rua que passa o ônibus” (Caderno de Campo, Escola A, 03/03/15).

Na perspectiva de Bakhtin (1999), o tênue limite entre o carnaval ser uma data a ser trabalhada e a possibilidade de ser viver o carnaval como experiência está explícita nessa proposta. Ou seja, no currículo, a data, que não precisa ser exata,

⁵¹ Devido ao período de organização interna das escolas, essa atividade só foi realizada na Escola A.

pode estar conectada com a experiência de ser criança, de ser pierrô, de se fantasiar e viver na escola a utopia de um espaço de diversão.

Páscoa

Para estimular a conversa foram distribuídos encartes do comércio. As crianças manusearam e fizeram comentários. A conversa foi conduzida à percepção dos elementos relacionados à Páscoa. Desenharam ovos de Páscoa, conversamos sobre sua origem.

Das quatro turmas em que a atividade foi realizada, apenas uma identificou por conta própria elementos relacionados à Páscoa nos encartes. As outras três turmas comentaram animadamente os itens expostos à venda no comércio:

Tem fralda, tem chocolate aqui, tem Nescau, tem coisa de mosquito. Coisa de cabelo, desodorante, água, mais coisa de cabelo, coisa de lavar cabelo, pintar unha, coisa de maquiar. Tem biscoito, papel higiênico, sabonete, suco, tem bebê. Tem fandangos. Tem Bob Esponja. Biscoito do Bob Esponja. Tem bombom. Tem bolo de chocolate. Tem esmalte. Tem negócio para homem e negócio para mulher. Só tem comida. Coisa de mulher. De pintar cabelo. E tem brinquedo (Caderno de Campo, 06/04/15).

Na continuidade da conversa emergem as impressões sobre a Páscoa. Identificam nos encartes o chocolate. Na turma A1 a maior parte das crianças relacionou a Páscoa a ganhar chocolate, dado pelo coelhinho. Quando perguntados por quê o coelhinho deu ovos, a resposta de quase todos foi: “- Não sei”. Apenas um menino afirmou: “- *Eu sei! Eu sei! Sabe por quê? Se a gente obedecesse a mãe. Você ganha ovo de Páscoa e obedece a mãe? - É. Obedeço. Ou você obedece a mãe e ganha ovo de Páscoa? - Obedece a minha mãe e eu ganho*” (Caderno de Campo, Escola A, Turma 1, 06/04/15).

Dois meninos trazem a relação com a religião: “- *Páscoa é uma cruz. E tem uma cruz na igreja. Você vai à igreja? - Eu também vou! E também é o “froquecimento” de Jesus. O amigo esclarece: - É o nascimento de Jesus. Ao que o primeiro reage: - Não, outra coisa. Outra coisa de Jesus? Complementa: - É. É uma coisa de Jesus. E Conclui: - Ressuscitar é viver*” (Caderno de Campo, Escola A, Turma 1, 06/04/15).

A turma B4 relacionou Páscoa com chocolate e ovo de Páscoa a partir dos encartes, mas não apresentaram maiores informações sobre a Páscoa:

Mas, quando vocês comeram ovo de Páscoa? Foi ontem porque o papai me deu. A vovó comprou o meu. Por que sua avó comprou o seu? Porque eu gosto. Porque o

ovo é de Páscoa? *Porque é para comer.* Mas, o ovo de galinha não é para comer? *É sim.* Mas, ele é de Páscoa? *É sim. Não.* O que é Páscoa? *Páscoa é Páscoa* (Caderno de Campo, Escola B, Turma 4, 06/04/15).

Na turma B3 as crianças diferenciam ovo e chocolate: “Chocolate não é ovo. Chocolate é um objeto que a gente come quando está com fome” e trazem informações sobre a Páscoa: “Por que seus pais deram ovo de Páscoa para vocês? *Porque estava na hora da Páscoa.* O que é a hora da Páscoa? *Porque tem que comer um negócio da Páscoa*” (Caderno de Campo, Escola B, Turma 3, 06/04/15).

A Turma A4 identificou elementos relacionados à Páscoa imediatamente à entrega dos encartes: “Tem coelho! Achou coelho no dele. O meu tem coelho de chocolate!”. A associação entre a data e ganhar algo os remeteu ao Natal: “Coelho dá presente de Natal. Dá ovo de Páscoa. O Papai Noel só dá presente. O coelho não dá ovo, o coelho só entrega ovo” (Caderno de Campo, Escola A, Turma 4, 06/04/15).

Explicaram o que aprenderam na escola:

O coelho deixa o ovo pronto. Os ovos de Páscoa foram feitos na fábrica de chocolate. Ele só entrega. Quem contou isso para vocês? Tia Joana. Porque o coelho trouxe ovo de Páscoa? Porque ele é legal. O ovo de Páscoa tem brinquedo, adoro brinquedo. O que é Páscoa? É ovo. É ovo que o coelho entrega. Porque o coelho entrega ovo na Páscoa? Porque sim. Ele entrega ovo todo dia? Não. Todo dia tem ovo de Páscoa? Não (Caderno de Campo, Escola A, Turma 4, 06/04/15).

Completaram com fantasia:

Olha, o coelhinho existe sim. Minha mãe comprou o coelhinho, ele era esperto, eu ensinei ele a abrir a geladeira. Ele abriu a geladeira pegou o ovo e botou no quarto da minha mãe. Minha mãe sentiu aquilo gelado no braço e acordou e o ovo de Páscoa estava lá. O coelhinho está na sua casa? Ele já fugiu. Meu coelho fugiu, mas voltou de novo. Ele está onde? Na minha casa, preso na gaiola. Será que ele vai trazer mais ovo? (gesto afirmativo). Acho que eu vou lá, comer ovo de Páscoa! Aí vai comer ovo de Páscoa de montão (Caderno de Campo, Escola A, Turma 4, 06/04/15).

Analisando o que expressam as crianças sobre a Páscoa, vemos que embora alguns relatos sejam relacionados à religião, o que predomina é a possibilidade de comer ovo de Páscoa, e atrelado a isso, a questão comercial. O conhecimento religioso é expresso por crianças que têm esse aspecto presente em suas vidas em família. A escola passa pela questão central da Páscoa sem tratar dela. O que fica potencializado na escola é a ação comercial, o consumo do chocolate e a oferta dele

em família e na própria escola. Apenas no grupo A4 é observada a intenção de fazer da data um gancho para outras aprendizagens.

Trabalhar o símbolo religioso fora do seu contexto cria uma experiência desconectada com a vida como algo transcendente (BARBOSA, 2013), que vá além do mero comércio cotidiano. A religião sem religiosidade, que ensina meninos e meninas uma fé que se materializa naquilo que pode ser comprado.

Dia do Índio

Em ambas as escolas as crianças ouviram o cd “Ñande Reko Arandu – Memória Viva Guarani”, e dançaram. Enquanto ouvem se revela o estranhamento sobre o diferente: “Que música é essa? *Não tem cantor não? É inglês. Música da Xuxinha. Tem xique-xique. A gente está ouvindo crianças. Muito inglês. Crianças. É legal. Muito legal. Não conhecia, mas é demais. Parecida com a música da Xuxa. Tambor!*” (Caderno de Campo, 29/04/15). Conversando sobre o que gostariam de saber sobre os índios, vamos sabendo o que conhecem sobre os índios.

Se eles ficam pelados. Eles ficam com uma folha aqui. Aqui tapando o bumbum. Mesmo quando está muito frio? Mesmo! Se o índio vier aqui na escola ele vai vir nu? Vai vir de roupa! Vai vir pelado! E se ele estiver de roupa ele vai deixar de ser índio? Não. Respondem sem muita convicção (Caderno de Campo, Escola B, 29/04/15).

Informações estereotipadas:

O que mais a gente sabe sobre os índios? *Os índios matam bicho para comer. Ele faz assim, oh.* (diz um menino enquanto imita uma pessoa atirando uma flecha para o chão) *Eles pegam uma flecha e joga na água. Eles pegam mico para comer. Ele tem um animal. Eles não têm cabelo. Eles usam uma pena aqui. Ele toma banho na água suja. Na água limpa. Fazem assim* (diz um menino colocando a mão espalmada sobre a boca e emitindo sons: hu, hu, hu...). *Aí chove. É a dança da chuva* (Caderno de Campo, Escola B, 29/04/15).

Essa forma de tratar o currículo, faz do outro, aquele diferente de mim, alguém de quem eu simplesmente me aproprio para fazer dele um objeto estereotipado e não um sujeito de alteridade.

Dias das Mães

Na semana após o Dia das Mães houve a conversa sobre a data em cada turma, partindo das suas observações sobre as comemorações ocorridas no dia. A

conversa foi seguida da história “As famílias do Mundinho”⁵², que trata de diferentes configurações familiares.

Na turma A4 a conversa para identificar o domingo que passou (véspera) como Dia das Mães não surtiu efeito. Não fizeram, a princípio, nenhum relato ou relação com o dia que passou e a data comemorativa. Reportei-me, então, à atividade que presenciei na semana anterior: “Na quinta-feira, quando eu vim aqui, vocês estavam fazendo um coração. Aquele coração era para quem? *Para a mamãe, para o Dia da Mãe [...]* Quando foi o Dia da Mãe? *Sábado. Domingo*” (Caderno de Campo, Escola A, turma 4, 11/05/15).

Na turma A3 relacionar os dias da semana passados os ajudou a chegar à data em questão:

O que a gente fez domingo? *Fiquei em casa. Eu dei uma flor para a minha mãe, uma margarida.* Por que você deu uma margarida para a sua mãe? *Porque meu pai comprou.* Por quê? *Porque ele teve dinheiro.* Por que ele comprou nesse dia uma margarida para sua mãe? *Porque era Dia das Mães.* Domingo foi Dia das Mães? *Foi* (Caderno de Campo, Escola A, turma 3, 14/05/15).

Na Escola B, as turmas 3 e 4 participaram juntas da atividade e relacionaram a data a presentes: “É dia de dar presente. Eu comprei um bombom para a minha mãe”.

Explicaram o que é a data: “Dia das Mães é uma coisa que a gente dá surpresa para as mães, dá presente para as mães e a gente agracia muito as mães. Porque é um dia especial. Porque nos dias especiais tem que agraciar as mães. É porque o Dia das Mães tem que ser muito legal para amar as mães” (Caderno de Campo, Escola A, turma 3, 14/05/15). Já nos outros dias: “E nos outros dias a gente agracia as mães? *Não, só no Dia das Mães. Nos Dias dos pais a gente agracia os pais.* E nos outros dias a gente faz o quê? *Nos outros dias a gente beija as mães.* Por que você beija as mães? *Porque é legal*” (Caderno de Campo, Escola A, turma 3, 14/05/15).

Explicaram também porque tem essa comemoração: “Porque é o símbolo da paz. Para alegrar todo mundo” (Caderno de Campo, Escola A, turma 4, 11/05/15).

E contaram como foi a comemoração:

Meu irmão comprou um anel para a minha mãe. Porque é feliz das mães! Meu pai deu uma xícara para a minha mãe e pediu se ele dá um pouquinho do bombom dela

⁵² BELLINGHAUSEN, Ingrid B. As famílias do Mundinho. Editora DCL – Difusão Cultural do Livro, São Paulo, 2007.

que ele deu dentro da xícara. Meu pai comprou umas flores para dar para a minha mãe. Porque era Dia das Mães. Eu dei uma flor também para minha mãe, foi outra margarida (Caderno de Campo, Escola A, turma 3, 14/05/15).

Houve comemoração com a mãe e a família: “As tias da minha mãe chegaram, foram fazer churrasco na casa da minha avó que eu amo muito. Foi uma festa na casa da minha avó” (Caderno de Campo, Escola A, turma 3, 14/05/15).

Como também houve comemoração sem a própria mãe:

Eu estava na casa do meu pai, dormi lá quando minha mãe estava trabalhando. Aí chegou o Dia das Mães e o meu pai fez churrasco na casa dele. Eu, minha avó, meu tio, meu pai com eles. E meu pai comprou sorvete. Minhas duas irmãs e minha amiga foram me buscar. Meu pai me deu um presente para eu dar para a minha mãe, eu dei um ralador de legumes, um monte de coisas. Eu fui na festa da minha família com meu pai. Aí minha mãe não foi. Aí minha mãe foi me buscar (Caderno de Campo, Escola A, turma 3, 14/05/15).

Mas, se há um Dia das Mães, o que é uma mãe, perguntamos às crianças:

A mamãe é uma mulher. Porque eu nasci da barriga dela. Uma mãe tem coração bem fundo. Porque uma mãe é muito grande e tem coração fundo, para ter mais energia... para fazer as coisas para o filho. E para trabalhar. É (Caderno de Campo, Escola A, turma 3, 14/05/15).

A resposta mais presente foi “nascer da barriga dela”, um dado biológico acompanhado do afetivo e sócio-histórico quando aparece o “coração bem fundo” e a “energia... para fazer as coisas para o filho”. Essa fala traz o papel da mãe na vida da família de “cuidar dos filhos. Ela dá mama. Mama no peito. Dá colo, dá alegria, dá carinho, mamadeira, chupeta”. Afirmando a mãe como cuidadora principal: “Quem cuida mais de você? *Mamãe. Quando a gente está passando mal, ela leva no médico dá uma injeção e vai para casa. Ela leva a gente para praia para pegar peixinho*” (Caderno de Campo, Escola A, turma 4, 11/05/15).

As crianças falam também dos pontos de atrito dessa relação: “Ela bate. De sandália na minha bunda. Quando a gente faz malcriação. Minha mãe me bate todo dia. Quando eu faço bagunça. Quando a gente faz muita bagunça” (Caderno de Campo, Escola A, turma 4, 11/05/15). Porém, a mãe bate quando “tem raiva da gente. Porque a gente faz briga. Porque as mães têm que brigar quando a gente faz malcriação. Pai bate” (Caderno de Campo, Escola B, turmas 3 e 4, 11/05/15). Mais uma vez as crianças justificam as atitudes dos adultos, como se as mães até pudessem ter atitudes agressivas por cuidado a elas, já do pai aparece apenas o ato.

Ainda registram os sentimentos do extremo: “Quando a filha morre, aí sente saudade. Quando a gente morre, a mãe fica com saudade. Quando a filha vai embora

com filho a mãe tem saudade. Quando a mãe morre e o pai também quer dizer que os filhos ficam vivos. A filha fica com saudade da mãe” (Caderno de Campo, Escola B, turmas 3 e 4, 11/05/15).

Falar sobre o papel da mãe na vida deles também possibilitou ouvi-los sobre os papéis familiares: “É só a mãe que cuida? *O pai também. O irmão, a irmã, a avó, o avô, o tio, a tia... todo mundo. Quando minha mãe sai deixa eu com minha avó Patricia*” (Caderno de Campo, Escola A, turma 4, 11/05/15). E esclarecem os papéis familiares: “*Cedo ela trabalha e de noite ela faz as coisas para o filho. E se ela não fizer? A gente pede para o pai. Porque a nossa mãe é muito legal e muito boa e nossa mãe é primeiro e por último é o pai*” (Caderno de Campo, Escola A, turma 3, 14/05/15).

Ainda sobre os papéis familiares, aparece a orgulhosa posição de irmão mais velho: “Quando nascer o neném da barriga da minha mãe, eu vou ser o irmão mais velho”; e a própria configuração da família não convencional: “Minha mãe se separou. Eu só tenho Rafael. Rafael é meu amigo lá, que eu chamo ele de pai todos os dias e ele me chama de filha. Eu sei que ele é meu pai, mas ele não é” (Caderno de Campo, Escola A, turma 4, 11/05/15).

As rodas de conversa foram situações pontuais, provocadas para haver uma maior chance de ouvir as crianças a partir de sua própria percepção, suas histórias pessoais. Não havia a intenção de fazer circular novos conhecimentos, mas a de que manifestassem conhecimentos apreendidos na escola, ou em família e outros espaços.

Esses momentos permitiram observar que há datas mais afeitas às crianças que outras, nas quais há uma identificação maior seja pela sua temática, como no Dia da Criança, ou pelo seu apelo comercial como a Páscoa. Embora tanto uma quanto outra tenham um apelo comercial vigoroso.

De toda forma, as datas tratadas nessas rodas de conversa se expressam como meio de divulgar uma forma de estar no mundo que é privilegiada socialmente. Elas informam e formam, dentre outros mecanismos, o consumidor, o cidadão, o cliente que se espera que a escola prepare para a manutenção do já estabelecido.

4.3. “As coisas em que eu acredito” - A entrevista coletiva

O diálogo é a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão
(GERALDI, 2013, p. 15)

A escuta dos sujeitos exigiu um momento de encontro com os profissionais e, após terem suas práticas acompanhadas por meses, foi sua vez de falarem.

A palavra é constituinte dos sujeitos ao mesmo tempo em que é por eles significada, logo ela é dialeticamente pessoal e social, constituindo uma consciência que é social e ideológica e que se materializa na interação verbal (BAKHTIN, 2012).

Essa interação verbal, encontro/confronto de ideias, desejos, sentimentos, dúvidas e possibilidades aconteceu em entrevista coletiva realizada com as professoras. O caráter dialógico da entrevista redimensiona papéis e lugares dentro da situação da pesquisa, possibilitando que vozes e silêncios construam, desconstruam e reconstruam verdades naturalizadas no cotidiano da ação pedagógica.

Como explicitado no Capítulo 3, a entrevista coletiva foi realizada com seis das sete professoras das turmas observadas nas duas escolas. Inicialmente foi apresentada a proposta da entrevista: uma conversa entre pesquisadora e professoras a respeito de pontos da prática observada, evidenciando a importância da contribuição de cada uma para a pesquisa.

Iniciando pela livre apresentação das entrevistadas, a conversa teve como pontos de reflexão o objetivo da Educação Infantil, a questão do ensinar, o que ensinar e como ensinar na Educação Infantil, a vertente curricular que adota, a organização do currículo a partir da criança e como se sentiram com a presença da pesquisadora em suas salas e neste encontro.

A ordem de apresentação individual e a dinâmica de diálogo e intervenções foi se encaminhando pelo próprio grupo, possibilitando encontros, desencontros e confrontos de ideias.

4.3.1. “Eu quero aprender mais” - as professoras por elas mesmas

Adriana – “crescendo com essa dificuldade”. Professora há 21 anos, esteve com crianças de cinco anos da Escola A em 2014. Mestranda em Educação, pesquisa o cotidiano da Educação Infantil, já trabalhou na Escola B e também trabalha na rede pública de um município vizinho com Educação Infantil. Em 2015 esteve à frente da oficina de artes e Teatro atendendo a todas as turmas da escola.

Flávia – “redescobri minha paixão pelo trabalho”. Professora da rede há 14 anos, está na Educação Infantil há três, esteve com crianças de quatro anos em 2014 e de cinco anos em 2015 na Escola B. Formada em Psicologia, com pós-graduação em Psicopedagogia, revela que além de gostar muito do que faz, está aprendendo a cada dia.

Joana – “as coisas em que eu acredito”. Estudante de Pedagogia, trabalha com Educação Infantil desde 1996, depois de oito anos em outra escola, veio para a Escola A em busca de “crescimento profissional”. Em 2015 esteve com um grupo de crianças de cinco anos que foi incorporado a outro no período do recesso em função da baixa frequência. Agora, além de acompanhar crianças de 4 anos no segundo turno, está trabalhando com a oficina de Música, Corpo e Movimento. Diz que se sente desafiada positivamente por esse novo trabalho, mas sente “certo luto por ter deixado um trabalho na metade do caminho”.

Letícia – “corri atrás de um sonho”. Aponta a diferença de idade entre ela e a maioria das colegas presentes e a relação inversa ao seu tempo de magistério: está em seu terceiro ano como professora, desses, um ano com Educação Infantil. Lecionar é para ela a realização de um sonho, mas na Educação Infantil foi uma novidade que se traduziu em desafio: “me descobri e amei”. Esteve à frente do grupo de cinco anos da Escola B em 2014. Sobre as crianças diz: “elas vêm cruas e você vai moldando”.

Liliane – “uma experiência nova”. Liliane é professora de crianças de 4 anos da Escola B e tem duas matrículas na mesma escola: Professora de Apoio Especializado, na qual trabalha com crianças com NEE há três anos e outra de Educação Infantil para a qual foi convocada em 2014. Sua experiência anterior é com educação de adultos em instituição religiosa.

Virgínia – “as crianças trazem coisas novas”. Anunciando sua timidez, Virgínia, professora de crianças de cinco anos da Escola A, conta que é professora na Educação Infantil da rede há mais de 15 anos. Por sete anos trabalhou com uma comunidade muito pobre, depois em uma grande escola de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil e depois veio para a Escola A. Recentemente passou a ter duas matrículas, a princípio em duas escolas diferentes. Poder acumular essas matrículas na Escola A significou “muita diferença para o nosso trabalho”. Fala sobre seu prazer em trabalhar com Educação Infantil, sobre as novas experiências a cada ano e a necessidade de se “especializar mais”.

As apresentações, nas quais cada entrevistada expôs o que elegeu como interessante que o grupo soubesse sobre si, favorecem algumas considerações. Como já comentado, as entrevistadas possuem perfil bem diverso e que foge a uma expectativa mais convencional de professoras de Educação Infantil.

Explico: A formação mínima exigida para o exercício do magistério na Educação Infantil de acordo com o artigo 62 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Como uma das consequências dessa exigência mínima, é comum que as professoras⁵³ iniciem sua vida profissional muito cedo, em torno de dezessete ou dezoito anos. Muitas vezes, ao darem prosseguimento à formação em nível superior, migram desse nível de atuação para outros que correspondam à exigência de sua formação.

Das seis entrevistadas, quatro correspondiam a esse perfil de formação inicial/idade em que ingressam no magistério. Duas entrevistadas fizeram outro percurso. Iniciaram sua vida profissional na fase em que geralmente as professoras as encerram; afirmam ter “buscado uma realização”. Liliane ingressa no curso de Pedagogia e, a partir dele, inicia a carreira docente. Letícia cursou o nível médio na modalidade normal e também se integra a carreira. Outro dado é que dar prosseguimento à sua própria formação, no caso de Adriana, Flávia e Virgínia, não implicou em mudança de nível de atuação.

Eu quero aprender mais para continuar na Educação Infantil. A visão é que a Educação Infantil não é importante, quem tem mais informação vai para as séries seguintes. A minha perspectiva é justamente ao contrário, é me preparar mais para

⁵³ Utilizo o substantivo no feminino porque, além de ser esse o perfil predominante ainda no magistério para crianças, os sujeitos da entrevista são mulheres.

conhecer mais essa criança, conhecer mais esse trabalho, para trabalhar melhor na Educação Infantil (Adriana, Escola A).

Para Flávia, a Educação Infantil não foi uma escolha inicial: “está sendo um tempo para mim, que eu redescobri minha paixão pelo trabalho, o trabalho com criança pequena” (Flávia, Escola B).

As professoras da Escola A, após terem trabalhado em unidades de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil, optaram por trabalhar nessa escola por ser exclusiva de Educação Infantil. Suas expectativas eram encontrar um trabalho mais afeito ao que acreditam ser o trabalho em Educação Infantil. De acordo com seus relatos, essas expectativas se realizaram. As professoras da Escola B também dizem estar em um espaço que vai ao encontro de suas convicções pedagógicas.

Todas as entrevistadas possuem dois vínculos. Mas apenas três possuem um segundo vínculo estatutário, as demais fazem dupla regência na mesma rede. O segundo vínculo de quatro professoras é na mesma escola. Virgínia menciona a diferença que faz acumular em duas escolas e acumular em uma mesma escola, principalmente quando a escola é de horário integral e você passa a acompanhar a turma nos dois turnos:

Eu tenho agora minha segunda matrícula, estava trabalhando em duas escolas diferentes, faz muita diferença para o nosso trabalho. Agora estou trabalhando aqui na creche, muito melhor porque você pega uma turma e você consegue fazer um trabalho mais conjunto (Virgínia, Escola A).

4.3.2. “Educação Infantil, vai levar para a vida inteira”: concepções que se revelam nos objetivos

Assumindo que a Educação Infantil vem se constituindo através de diferentes concepções que orientam as políticas e as práticas, as entrevistadas foram solicitadas a falar sobre o que identificam como objetivo da Educação Infantil.

Inicialmente duas concepções se anunciam nas falas das professoras. Uma concepção socializadora e preparatória para o Ensino Fundamental e que tem como objetivo: “a adaptação da criança no meio escolar, o convívio com outras crianças, saber dividir as coisas, saber ouvir, saber falar... é preparar mesmo, nos 3 anos de Educação Infantil, maternal, Pré I e Pré II, para os próximos anos, o Ensino

Fundamental” (Flávia, Escola B); e uma concepção de produção e ampliação cultural que tem a criança como a centralidade do trabalho:

Educação Infantil como lugar que possibilite a produção de cultura, da criança com o professor. Hoje o foco é a criança que traz a bagagem dela, tem a experiência dela, mas eu vou trocar com ela, elas vai trocar entre seus pares. Essa criança produzindo cultura ela vai estar construindo o seu próprio conhecimento, com a mediação de um professor. Eu tenho que dar, propiciar a essa criança vivenciar tudo o que ela precisa estar vivendo nessa faixa etária na Educação Infantil, não colocando para ela a preocupação com o conteúdo. Ela vai vivenciar tudo isso brincando, através do lúdico, na experimentação, na vivência e na troca (Adriana, Escola A).

Uma vez anunciadas essas duas concepções, outras falas as corroboram, tanto no sentido preparatório...

Eu, como professora, como mediadora, eu tenho que preparar minha criança, no meu caso como foi o Pré II, eu tinha que preparar minha criança, meu aluno para o 1º ano, porque lá na frente, o 1º ano precisa do Pré II, como o 2º ano precisa do 1º. A gente precisa reforçar, trabalhar, a criança é uma massinha de modelar (Letícia, Escola B).

...quanto à centralidade na criança:

Lembrar que a criança, antes da gente pensar no que ele vai ser depois, a gente tem que pensar no que ela é hoje. Não posso ignorar o que a criança é hoje pelo que eu quero que ela seja amanhã. Quando a Joana fala desse trabalhar a Educação Infantil valorizando o momento da Educação Infantil, é realmente de valorizar esse momento de construção que a criança está vivendo, quem ela é agora. Porque durante muito tempo se pensou a criança no que ela seria quando adulto. Eu acho que a gente tem que se desligar, a formação que a gente tem é essa, preparar para o futuro. Mas todos os documentos oficiais e estudos desenvolvidos, a gente vai ver que a gente não está falando disso porque deu na telha de falar isso, tem pessoas que estudam isso e que tem pesquisas a respeito, ...a gente precisa estudar a criança entendendo que ela é, ela vai ser, mas, a gente tem que entender que ela é hoje (Adriana, Escola A).

Seja numa concepção ou noutra, a Educação Infantil tem uma relação com o Ensino Fundamental: “...responsabilidade da Educação Infantil trabalhar essas potencialidades da criança que vão gerar isso para a vida adulta, para o Ensino Fundamental, para toda a vida, a construção da história dessa pessoa” (Joana, Escola A).

Essa relação não precisa ser de sujeição, subordinação; pode ser de diálogo: *Inverter essa visão do Fundamental buscar na Educação Infantil aquilo que a criança aprendeu e a partir daquilo que a criança aprendeu, dar prosseguimento. Não é a Educação Infantil preocupada que tem que mandar aquele aluno para o Fundamental. O Fundamental mudar essa visão e olhar para a Educação Infantil e buscar aquilo que a criança aprendeu na Educação Infantil e dar continuidade a esse trabalho (Joana, Escola A).*

A entrevistada ressalta em outro momento a necessidade de autonomia da Educação Infantil.

A Educação Infantil é tão importante, a visão da construção da criança, da sua personalidade como cidadã, como você falou, que não é à toa que tem uma resolução para a Educação Infantil. É uma etapa importante. Então tem hora que a gente tem que desconsiderar que o Fundamental vai querer receber o aluno pronto que saiba fazer isso, que sabe fazer aquilo, porque senão a gente não consegue (Joana, Escola A).

Como sua colega de escola,

A Educação Infantil, quando se pensa em algo preparatório para o ciclo seguinte, perde o seu objetivo. Eu acho que a Educação Infantil é uma etapa que a criança tem que vivenciar coisas da Educação Infantil, que farão falta sim, se não forem trabalhadas na Educação Infantil. Lá na frente vai ser atropelado, mas não que eu tenha que preparar, eu acho que não tem esse caráter de preparar a criança para a alfabetização, para o 2º ano, para o 3º ano (Adriana, Escola A)

Ainda assim, a Educação Infantil é vista como base: “Você tendo uma boa base na Educação Infantil, vai levar para a vida inteira” (Virgínia, Escola A).

A preocupação com o Ensino Fundamental revela outra questão: a culpabilização pelo insucesso da criança no Ensino Fundamental, ou do Ensino Fundamental com a criança.

Eu acho também que o Ensino Fundamental deveria olhar a Educação Infantil também com outros olhos. Concordo plenamente com o que foi falado aqui, com outros olhos, porque quando não dá certo lá em cima, a primeira pergunta: quem foi seu professor? Quem pegou você lá no Pré I? Quem pegou Pré II? Quem foi que te alfabetizou? Quem foi que ficou com você lá no prezinho? É assim que a gente escuta (Liliane, Escola B).

A concepção preparatória e compensatória deixa como resíduo a lógica de que o Ensino Fundamental não precisa ser revisto, porque a criança deve vir “pronta”, preparada da Educação Infantil. Uma vez que ela não atenda a essa expectativa, ela é a culpada, assim como sua família, e a professora anterior é também alvo da culpabilização, muitas vezes, pelos pares dentro da mesma unidade escolar. O receio da professora a move no sentido de cumprir o que dela se espera, preparar bem as crianças para o sucesso escolar.

Diante das dificuldades, as professoras apontam para a família:

Eu penso assim, que a família, se a família não estiver junto ali, se a família não estiver ao lado, se a família não concordar, ou se a família também não participar dessa evolução, desse desenvolvimento, fica muito difícil. Fica muito difícil porque lá (na escola) acontece muito isso, os pais acham que a Educação Infantil não é importante, não é uma etapa importante para os filhos, a maioria deles não acha que é, porque se eles achassem que fosse, as crianças não faltavam tanto. E se a

família não ajudar fica difícil esse trabalho, fica difícil você desenvolver esse trabalho com uma criança (Liliane, Escola B),

Por que será que as crianças faltam? O que fazem as escolas para reverter as ausências? Em nenhuma das duas escolas observadas percebeu-se um trabalho sistemático de envolvimento das famílias e reversão da baixa frequência da criança. Não é só na questão da presença que a família é criticada. Há uma expectativa de prontidão da criança também sobre a família: “a gente não tem que educar a criança, a criança tem que vir pronta, mas a gente sabe que isso muitas vezes não acontece” (Letícia, Escola B).

A escola espera condutas por parte das crianças:

O aluno, como a gente falou, ele é um ser em movimento, em construção realmente. Eu tenho uma aluninha também que ela não sabe compartilhar, ela não gosta de dividir nada com ninguém. Na fila ela não quer que ninguém coloque a mão no ombro dela, não gosta de ficar muito perto das crianças e tem que trabalhar isso com a criança. Eu peguei ela esse ano e ela é uma criança assim, bem difícil para trabalhar (Liliane, Escola B).

A contribuição da família também é compreendida sob outra perspectiva:

“Quando a gente pensa na criança como produtora de cultura, a gente pensa que ela traz a bagagem de casa, eu trago a minha, o outro traz a dele e a gente vai construir junto o que é o referencial dela, mas ela vai ter voz” (Adriana, Escola A). Aqui, a família é vista como parte constituinte da criança e de suas formas de perceber seu entorno, retomando a centralidade na criança.

Tem que viver essa Educação Infantil focado nessa criança. Hoje ela tem uma família problemática, hoje ela tem uma saúde debilitada, ela tem uma sociedade completamente desregulada para atender as suas necessidades. A gente tem que trabalhar essa criança no hoje. A família é desregulada, mas ela não vai viver essa família amanhã, ela vai viver agora. Tem que pensar essa criança agora, essa criança que brinca, que não compartilha, como ter essa criança inserida? Entender essa criança com necessidades urgentes, atuais, tudo isso vai contribuir no que ela vai ser, mas o nosso foco não é aquilo que ela vai ser é aquilo que ela é (Adriana, Escola A).

Falar sobre o objetivo da Educação Infantil evidenciou a diversidade presente na escola: “Cada dia você recebe uma realidade, uma criança diferente. Você tem que ver a individualidade de cada um, trabalhar isso de forma diferente. Não querer a turma assim, não, cada um ali na turma é diferente do outro” (Virgínia, Escola A). A consequente inclusão: “Eu tive uma experiência muito interessante, já

estou há muito tempo na Educação Infantil e eu nunca tinha trabalhado com NEE, crianças com necessidades especiais... tive o privilégio de trabalhar no ano passado. Ano passado tive dois, esse ano estou com três” (Virgínia, Escola A). Com as aprendizagens que oportuniza:

Você mostrando que aquela criança é igual a todas as outras, as próprias crianças conseguem ver isso. E tem um relato muito emocionante de uma mãe que chegou aqui falando da filha dela. Ela tem um parente que é “especial” que já é adulto. A filha não respeitava ele como adulto porque ele era adulto com um comportamento de criança, devido a sua debilidade. Aqui na nossa sala eles me ajudam muito com as crianças, não têm nenhuma atitude de diferenciação de um para o outro, eles têm respeito. Ela falou que agora isso está refletindo em casa, agora ela está se achegando ao tio, se apegando ao tio, está respeitando, ajudando (Virgínia, Escola A).

Esse tema remete à necessidade e desejo de formação: “Vou fazer uma especialização em inclusão” (Virgínia, Escola A); “Agora a gente tem que abrir, se abrir para o estudo, para a leitura, para a pesquisa com a criança, respeitando essa criança” (Adriana, Escola A).

As opiniões e concepções apresentadas se identificam e se aproximam em cada escola. Na Escola A, se alinham a uma análise mais atualizada, relacionada à produção acadêmica e à legislação procedente dela; na Escola B se identificam com uma visão conservadora, permeada por resquícios de teorias e posições que persistem na Educação Infantil. Como sabemos, as escolas foram uma escolha das professoras, logo já anuncia certa afinidade e suas falas revelam essas afinidades.

Segundo Bakhtin, a palavra é “o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” e “o modo mais puro e sensível da relação social”. (BAKHTIN, 2010, p.42 e 36). A palavra reflete o que o autor classifica como “Ideologia do Cotidiano”, a expressão ligada à vida cotidiana. As afinidades encontradas nos discursos das entrevistadas são derivadas da ideologia do cotidiano que se constitui nas interações em seus espaços comuns de convivência, trabalho e produção.

As opiniões emitidas pouco podem ser designadas como pessoais quando se compreende que mesmo a consciência, ainda segundo Bakhtin (2012), é social. Como produto das interações, as ideias anunciadas pelas entrevistadas se revestem de nuances no processo de ligação entre seus discursos, uma vez que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o outro” (BAKHTIN, 2012, p.117).

Ponte que tem um horizonte social, um destino, um auditório (BAKHTIN, 2012). O endereçamento da palavra sensível a um auditório é percebido no discurso que transita entre diferentes ideias buscando dar a elas um fio comum, como reflexo da interação discursiva constrangida pela ideologia do cotidiano que pauta esse discurso e é constituída também por ele.

Quando eu uso a expressão massinha de modelar, não falo que é uma coisa concreta, porque o ser humano muda o tempo todo. Você molda a criança, se você quiser, se você souber trabalhar com a criança você vai ensinar aquela criança a ter responsabilidade, a ter vontade de aprender. É nesse sentido que eu digo. Você está ali, você é responsável por aquela construção, é uma construção, é como se fosse uma pedreira, trabalhando, faltando cada dia um tijolinho. É nesse sentido, não como uma coisa concreta, uma coisa que não vai se deixar mudar, se deixar levar, não vai ter opinião própria. Pelo contrário, ele vai ter. Eu vou, como professora, como mediadora, eu vou incentivar e vou ajudar. Por isso uma massinha de modelar, eu não falei cimento, concreto. Vai tomando formas até à vida toda (Letícia, Escola B).

4.3.3. “Quando cuida está educando, está ensinando”: Ainda sobre os objetivos

Há consenso entre as entrevistadas quanto à relação indissociável entre cuidar e educar na Educação Infantil: “Educar e cuidar também são juntos, quando você cuida você também está educando, está ensinando” (Joana, Escola A). No entanto, a visão de cuidado está muito relacionada à higiene corporal, “quando uma criança está com o nariz escorrendo e você mostra que ele tem que limpar o nariz, tem que lavar, você está ensinando a ele ter cuidado com o seu próprio corpo” (Joana, Escola A).

E do espaço:

No ambiente escolar também, não é só o professor que ensina, a tia da limpeza está lá varrendo, a criança joga o papel no chão, ela mesmo pode ensinar naquele momento: “não, joga na lixeira”. Todos nós no ambiente escolar, todos, independentemente da função, se é professor ou não, podem trabalhar isso, cuidar e ensinar não fica só a cargo do professor (Virgínia, Escola A).

Virgínia, no intento de trazer um exemplo de unidade de fazeres, demonstra o quanto a invisibilidade do sujeito, o anonimato que se revela na expressão genérica “tia”, agora adjetivada com a função da pessoa “da limpeza”, permeia as relações e os fazeres na escola de Educação Infantil, como aborda Kramer (2005).

Indissociáveis por convicção...

O principal foco no educar e cuidar é não separar as duas coisas, e não denominar para A ou B quem vai fazer o que. Os processos de educar e cuidar, eles têm que caminhar juntos, a criança não tem gavetinhas agora é para educar, agora é para cuidar. A gente educa cuidando e cuida educando (Adriana, Escola A).

...podem estar condicionados também pela estrutura

Eu vejo assim, educar e cuidar como uma coisa só também. Aqui você trabalha com ajudante, mas a gente não tem ajudante. Ou a gente cuida ou a gente cuida. Ou a gente educa ou a gente educa. A gente não tem mais nenhuma pessoa, pelo menos, auxiliando no corredor. Alguma criança foi ao banheiro, se sujou toda. Quem tem que cuidar sou eu. Mas quem vai ficar com a minha turma, tem que ver alguém de última hora para poder ficar com a turma. Falar: “dá uma olhada neles aqui enquanto eu estou socorrendo a criança no banheiro”. Para mim funciona junto, não tem como separar (Flávia, Escola B).

Mas esse binômio também é apontado como algo que dificulta a percepção da família sobre o que mais pode a Educação Infantil:

O foco aqui na creche é muito no cuidar, os pais têm esse foco no cuidar: “Meu filho tomou banho? Meu filho comeu? Está limpo?” E agora eu sou muito de falar com os pais: “olha só, hoje ele conseguiu formular uma frase no texto que a gente estava construindo”. Aí a mãe fala: “mas ele comeu?” Então a preocupação dos pais é muito se o filho dele está sendo bem cuidado (Adriana, Escola A).

Por outro lado, a mesma professora aponta o que chama de extremo: “Alguns pais falam: *Professora quando ele vai aprender a ler e escrever?* Eu falo: *eu não sei. Mas você não é a professora? Mas, eu não sei, meu objetivo esse ano não é esse, se acontecer...* Eles ficam me olhando e quando chegam ao final do ano eles vêm agradecer” (Adriana, Escola A).

Suas colocações expressam a visão que a família tem sobre o papel da Educação Infantil. A mesma professora aponta o que entende que seja ensinar na Educação Infantil, “o ensinar é fundamental, mas baseado nesse entender de que é preciso construir junto, não ensinar para. O ensino vem de todos os lados, da parte da criança para a gente”. (Adriana, Escola A). E exemplifica:

Laura, que foi uma aluna minha, a mãe veio aqui falar: *Tia estou encantada porque ela está lendo tudo. Ano passado ela não lia’. Responde: Ano passado ela vivenciou o que ela tinha que vivenciar e esse ano ela está vivenciando o que ela tem que vivenciar. Então ela está construindo de uma forma que há uma sequência nisso, que não é imposta por mim, que ela vai vivendo as necessidades que ela tem (Adriana, Escola A).*

Questionadas sobre como se determina o que é para ensinar, citaram os Referenciais da Educação Infantil, a “resolução”⁵⁴, ressaltando que, embora esses documentos tenham sido organizados por pessoas que estudam o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, cabe ao educador entender como isso vai ser trabalhado. Adriana (Escola A), entende que os documentos pré-determinam e que é preciso ver o que é demanda da criança. Explica a experiência em lidar com o que a criança apresenta e indaga e como isso constitui o currículo.

Uma aluna perdeu um brinco, nós saímos para procurar e rolou ‘quem procura é detetive e detetive usa lupa’. Daí pegaram a lupa, eles estavam examinando as cores da escola. Não tinha mais nada a ver com o brinco que tinha sido perdido. E surgiu esse dado e a gente aprendeu um pouco sobre isso. Então, como assim o que eu vou ensinar? Eu vou ensinar aquilo que eu vejo que está surgindo da necessidade deles também, mas aquilo que eu vejo que faz parte do currículo deles, agora esse currículo precisa ser construído. Se for um currículo de cima para baixo, o que eu vou ensinar, não vai ter tanto sentido (Adriana, Escola A).

A mesma professora aponta as muitas formas que compreende da dinâmica de trabalho na Educação Infantil

Quando eu falo com a minha criança, vai lá na secretaria e traz esse diário para mim, ele está aprendendo, eu estou ensinado. Quando eu digo para a minha criança pega essa garrafinha, vai lá encher para mim, por favor, ele está aprendendo. Quando tem uma aluna que eu digo: ‘agora a gente vai brincar e eu preciso que você ajude, pega na mão dele’ (criança com NEE), e as crianças estimulam, então eles estão aprendendo (Adriana, Escola A).

Joana explicita sua forma de compreender a aplicação do currículo que chega:

o currículo que chega para a gente, tem que trabalhar conteúdos, objetivos, fala que a gente tem que ensinar cores. A gente tem que ficar todos os dias batendo, aquilo ali é amarelo, aquilo ali é vermelho, por exemplo? A gente pode ensinar cor de ‘ene’ maneiras, brincando, com joguinhos. A gente vai inserindo aqueles conteúdos como a gente estava falando, em cima da realidade da gente também, não só da criança (Joana, Escola A).

A narrativa que segue dá outros exemplos sobre o como fazer na Educação Infantil:

A gente estava brincando na casinha de boneca, minha criança achou a folha grande e veio perguntar: ‘Tia olha essa folha, gigante! De onde caiu?’ Eu poderia falar da amendoeira, mas falei: ‘não sei de onde’. Eles foram rodar a escola toda, olhando as árvores, comparando árvores olhando folhas diferentes, vamos pegar folhas, estudar a decomposição da folha (Adriana, Escola A).

⁵⁴ “resolução”: forma que utilizam para se referir às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A professora explica que “Quando dou a resposta para ele, impeço que descubra por si, e tudo o que eu, eu pelo menos, tudo o que aprendo descobrindo tem um significado muito maior. Não esqueço nunca mais (Adriana, Escola A).

Exemplifica mais uma vez:

Contaram a história da Chapeuzinho Vermelho, depois foram criar as personagens e falaram: ‘Tia, por que tem que ser uma chapeuzinho vermelho? Não pode ser uma amarela, uma rosa?’ O outro falou assim: ‘Ih, mas se tem cinco chapeuzinhos tem que ter mais lobo, não vai caber tudo na barriga de um só’. O outro falou: ‘se tem um monte de lobo, o caçador não vai conseguir pegar tudo’. E eles fizeram a construção e depois construíram os personagens de palito. Eu fui reler a história que eles tinham me contado, transformando aquele texto que estava no singular para o plural e foram fazendo a concordância verbal. Em uma turma de Pré II e eles falam: ‘não tia, não é ele, os lobos, elas’ (Adriana, Escola A).

A mesma professora traz um assunto da maior importância para a nossa conversa, o planejamento, sob dois aspectos – o que a professora faz sozinha e o que faz com as crianças. A forma como se lida com um implica diretamente na forma como se lida com o segundo. Em seu caso explica que não faz planejamento, faz registro do vivido com as crianças, “Porque não tem como eu prever aquilo que vai surgir, o imprevisto do cotidiano. Eu tenho que entender que hoje eu não posso ensinar algo que seja engessado, congelado, planejado por mim naquela perspectiva” (Adriana, Escola A). Mas, faz um planejamento diário com as crianças ao organizar a agenda do dia, quando as demandas são postas, negociadas, combinadas.

4.3.4. “Outras visões se abriram”: Preparar, comemorar, ampliar

Após falarem sobre o objetivo da Educação Infantil, sobre o que e como ensinar na Educação Infantil, as entrevistadas foram provocadas a apontar a vertente que mais se aproxima da sua forma de trabalhar. Uma vertente que prioriza a preparação para a alfabetização e o Ensino Fundamental, uma linha de trabalho que se organiza pelas datas comemorativas, e outra linha de ampliação cultural das crianças.

A Escola A foi identificada com a vertente da ampliação cultural das crianças, e de acordo com a professora Virgínia, “não adianta a professora querer trabalhar de uma forma diferente e se não tiver o respaldo da escola. Graças a Deus, aqui a gente tem esse amparo maravilhoso”. Segundo a mesma, “tem todo o amparo

que precisa para trabalhar e sempre tem um aumento de conhecimento. Aqui, cada bimestre tem um projeto diferente. Então, consegue trabalhar bem o ano inteiro com a parte cultural, atividades diversas com base nesse tema” (Virgínia, Escola A).

Nesse sentido se coloca Joana, apontando a razão de ter optado por essa escola: “Por isso deixei uma escola que eu estava há nove anos e vim para cá. Porque foram nove anos assim, de bater e falar, eu quero brigar, eu quero fazer. E você tinha que falar com direção, com coordenação” (Joana, Escola A).

Segundo a entrevistada, a escola anterior em que trabalhou (uma escola municipal de Ensino Fundamental com Educação Infantil),

passou pela vertente das datas comemorativas porque a gente tinha que fazer aquelas coisas lindas para os pais verem, a gente era obrigada a fazer isso. Depois teve essa coisa de preparar para o Fundamental. Mas, nunca foi encarado que naquela escola havia Educação Infantil que iria trabalhar com a criança como um ser produtor de cultura, um ser produtor de conhecimento, essa concepção como parte da escola (Joana, Escola A).

E complementa,

Assim é muito difícil trabalhar, porque a gente tinha que estar mostrando o tempo inteiro que a Educação Infantil existia, que as crianças existiam e que elas produziam. Por fim, depois de muita luta, eu falei: agora eu tenho que trabalhar onde eu possa estar bem, em paz, me juntar com gente que pensa igual a mim e começar a trabalhar de uma forma mais prazerosa. E por acreditar nessa ampliação de cultura, que a criança, seu conhecimento, ver que ele vai ser um cidadão, por isso eu vim para cá. De uma forma prazerosa e estou (Joana, Escola A).

Flávia diz se identificar mais com a preparação para a alfabetização e o Ensino Fundamental:

A maneira que eu trabalho lá nessa vertente, eu acho legal assim. Ver a evolução mesmo da escrita, o interesse deles pela escrita, pela leitura. Eles gostam de pegar o livro, de ficar lendo, eles contam histórias, quer dizer vendo as imagens. Eles não leem, mas eles gostam muito de pegar os livros. Eles contam as histórias para os colegas, na hora que estão contando a história fico observando que é a mesma maneira que conto as histórias para eles. Então, é muito legal observar isso, e a evolução deles do início do ano (Flávia, Escola B).

Como foi professora do mesmo grupo dois anos seguidos, Flávia acrescenta:

Eles foram meus, ano passado, eu vi como era a escrita deles, o desenho, e vejo como que está sendo a evolução deles. Esses dias dei o telhadinho lá para um aluno escrever o nome dele e sem eu precisar ficar apontando qual era a letra, ele foi escrevendo o nome todinho. Quando terminou, viu tinha terminado, quando viu que consegui, por conta dele, ficou em uma felicidade enorme. E eu mais ainda. Ano passado esse aluno era uma criança muito insegura. Dizia para mim que não sabia fazer: Ah, mas eu não sei fazer isso! Mas vamos tentar, vem cá, vamos fazer. E sei que quando ele fazia assim, ele não acreditava que era ele quem tinha feito.

Esse ano ele já está bem mais confiante, tanto que quando escreveu o nome todo fez uma festa danada. Isso é muito legal (Flávia, Escola B).

Liliane (Escola B) aponta que sua vertente de trabalho é a ampliação cultural. Letícia (Escola B) diz que trabalha com as três vertentes. Para Joana (Escola A), a ampliação cultural pode comportar as outras formas, preparatória e por datas:

Trabalhando com a terceira, quando eu tenho um alfabeto no quadro e a gente conversa sobre o palhaço Arrelia e a gente fala assim: A R R E L I A! Qual será a letra do Arrelia? Vai lá e bota no alfabeto que é o A. Eu não preciso falar, apresentar para eles a letra A, ele já tem o alfabeto ali na sala, já está visualizando o mundo letrado. Então, a terceira pode ter as outras duas. Eu posso trabalhar uma data comemorativa, mas fazendo com que a criança tenha aquela visão crítica sobre aquela data comemorativa, em que aquilo afeta a vida dela enquanto cidadã. Então a terceira é muito mais ampla (Joana, Escola A).

Nesse sentido, Adriana (Escola A), também conta:

Ela (a ampliação cultural), contempla muitas coisas do que limitar só a datas comemorativas. Se eu falar para a minha criança: 'hoje é o Dia do Índio'. Índio? São indígenas, são vários, são diferentes, índio não fica mais lá pintando o rosto não, ele vai lá pedir pedágio para os caminhoneiros. Então eu vou ampliar muito isso se estiver na terceira vertente. E a primeira e a segunda vão estar incluídas, vai ser incluído, porque ele vai vivenciar tudo isso, mas de uma forma significativa. Ele vai entender o porquê, o mais importante é entender o porquê dos conflitos indígenas, a escravidão, do que entender "hoje é o Dia do Índio" (Adriana, Escola A).

Uma vez que afirmam ser possível trabalhar as três vertentes entrelaçadas, busco saber como é possível identificar a predominância de uma ou outra.

A vertente um, é quando você tem aquela preocupação de que o aluno tem que aprender a ler e escrever, os número e tal, para ele ir para o Fundamental. Então, tem os trabalhos dos alunos voltados para a letra cursiva, ele tem que aprender o nome todo, as atividades do aluno você vê que é assim. A segunda foi o que ela falou, se fala sobre as datas comemorativas, mas nem sempre de uma forma contextualizada, e faz o Dia do Índio, mas ele não sabe o porquê que ele está indo de índio para casa. E a terceira é interdisciplinar e já é contextualizada, é partindo da realidade do aluno, daquilo que ele sabe, daquilo que ele aprende, o porquê que ele tem que aprender e isso reflete nas produções do aluno e na sala de aula, na escola (Joana, Escola A).

Virgínia (Escola A), complementa: “Não trazer o material pronto também, para a criança fazer”. Assim como Adriana (Escola A): “O diferencial eu acho que é como será o foco que vai ser trabalhado por essas vertentes. Eu acho que, se eu fosse trabalhar a primeira ou a segunda eu não conseguiria me reter apenas a ela, seria difícil para mim, porque o meu foco é a criança”.

Letícia reafirma: “Eu estou inserida nas três”. E complementa:

A gente trabalha os três, cada um com seus objetivos, cada uma de uma forma diferente. Quando eu vou trabalhar data comemorativa, Dia das Mães vamos supor, Dia das Mães é uma data comemorativa claro, você vai trabalhar linguagem textual, tem como você fazer uma mensagem, um monte de coisa. A gente extrai das três, você não tem que separar, é igual educar e ensinar é tudo igual, é tudo junto ali. Agora, se for me falar dessas três você tem que escolher uma, eu estou com a colega, é a primeira (Letícia, Escola B).

Expõe sua experiência com a Educação Infantil e Ensino Fundamental na perspectiva preparatória, sob o olhar da falta:

Ano passado eu trabalhei com o Pré, esse ano eu estou com o 2º ano. O meu 2º ano é reflexo de quê? Do primeiro. Eu estou vendo como a criança vem com dificuldade, então eu quero ajudar o meu colega do 3º ano. Eu vou trabalhar com o meu 2º ano de maneira que ele chegue no 3º ano melhor. Com a capacidade do pensamento mais evoluído, a maneira de olhar, de se dar, de aprender, de cooperar (Letícia, Escola B).

Joana fala sobre a mudança de foco entre Educação Infantil e Ensino Fundamental:

Naquela hora em que eu falei que a gente deveria mudar um pouquinho o foco de visão, parar um pouco de olhar para o Fundamental e o Fundamental olhar um pouquinho para a Educação Infantil. Se a gente se preocupar que tem que preparar o aluno para o Fundamental, a gente acaba trazendo o Fundamental para dentro da Educação Infantil. E a Educação Infantil ela tem características próprias, ela não tem esse caráter de preparar o aluno para o Ensino Fundamental. Se a gente tornar a Educação Infantil em Fundamental, é preocupante, a gente vai tirar essa característica do que é Educação Infantil (Joana, Escola A).

...e recupera um pouco a questão da identidade da Educação Infantil,

O Ensino Fundamental tem que olhar para a Educação Infantil e também partir do trabalho da Educação Infantil. Ele tem que aprender a olhar gente. A gente tem que começar a pensar, a pesquisar porque todas as profissões evoluem e a nossa também tem que evoluir, a gente tem que começar a repensar as mudanças (Joana, Escola A).

A Educação Infantil como base volta a aparecer nas palavras de Virgínia, que defende um trabalho amplo, que, sem estar atrelado ao Ensino Fundamental, contribui para o sucesso da criança lá.

A criança consegue se desenvolver, tem uma boa base na Educação Infantil. Ela consegue escrever com a letra cursiva, ela consegue escrever com a de bastão, tudo, mas não necessariamente tendo que ser ensinado obrigatoriamente na Educação Infantil. Ela até aprende, que criança, não adianta, você ensina e ela vai além daquilo, ela aprende mais do que você coloca, na curiosidade, até de casa já vem com letra cursiva (Virgínia, Escola A).

A argumentação se entrelaça a diferentes vertentes, expressando o senso comum que transita na Educação Infantil.

Não adianta uma criança chegar no primeiro ano do Fundamental sabendo escrever direitinho com a letra cursiva, sabendo fazer as junções, se não sabe nem mesmo ficar sentadinho, ele não tem concentração porque ele não viveu, ele não brincou. Na Educação Infantil ele não brincou, ele não compartilhou, ele não socializou, ele só ficou ali, repetindo letras, vendo junções, preparando, preparando e esqueceu de fazer um monte de coisas (Joana, Escola A)

Da forma colocada, o brincar é preparatório, logo, a questão não seria preparar ou não, mas como preparar a criança para ser bem sucedida no Ensino Fundamental.

Foi isso que eu falei no início. Eu já trabalhei com o primeiro ano e eu não dou aula mais para o primeiro ano. Não dou porque a escola era uma escola que não tinha Educação Infantil, então as crianças vinham de casa cruas. As crianças não tinham a noção de como se comportar na escola. Hoje em dia, no meu Pré II, eu trabalho sim com essa vertente de preparar o aluno para o Ensino Fundamental, mas eu não deixo de trabalhar a adaptação dele, o movimento de sentar para ouvir história, o movimento de saber ouvir, de saber falar (Flávia, Escola B).

Joana puxa o eixo da conversa para a continuidade em contraposição à ruptura e ao atrelamento:

Você dizer onde a criança está (Educação Infantil/Ensino Fundamental), também limita muito o desenvolvimento da criança e do professor. Porque se a criança estivesse em um espaço educativo, onde ao longo da sua vida escolar ele fosse se desenvolvendo, esse trabalho não teria uma quebra, esse trabalho ele iria construir até o final (Joana, Escola A).

Letícia registra que:

A criança na Educação Infantil constrói texto. Eu posso fazer um relatório no quadro, a criança não sabe ler, mas ela entende que eu estou escrevendo, relatando o que ela está escrevendo, para ela isso vai ser importante. Aquilo vai estimular a criança a querer, a chegar ao ponto de escrever o texto e aprender a letreirinha, aprender a ler, querer aprender (Letícia, Escola B).

Já Adriana dá outro tom à conversa ao afirmar a fragmentação entre Educação Infantil e Ensino fundamental.

Eu acho que o maior equívoco é a ideia de que a Educação Infantil é uma educação Pré-escolar. A Educação Infantil não é Pré-escolar, não é uma pré-escolarização para chegar à escolarização pronta. Tanto que existem ciclos, o Ensino Fundamental é um ciclo, a Educação Infantil é outro. Não tem que necessariamente a criança, sendo a Educação Infantil, chegar lá no Ensino Fundamental pré-escolarizada, pronta. Ela não tem que chegar lá com aspectos da Educação Infantil vivenciados, se ela vivenciou aspectos da Educação Infantil, vai nortear para muitas outras coisas (Adriana, Escola A).

Continua:

Todas nós sabemos que na Educação Infantil, a nossa preocupação, o nosso foco tem que ser a criança. Aquela que está ali para construir com e não para receber. Eu não posso preparar a criança para saber o que ela precisa para daqui a três anos estar apta para o Ensino Fundamental. A Pré-escola já acabou muito tempo com essa visão, já caiu há muito tempo. Hoje é Educação Infantil e quando o nome mudou eu acho que muita gente não se deu conta de que outra visão se abriu, outras visões se abriram (Adriana, Escola A).

Transitando entre três concepções que são específicas, as entrevistadas expõem como essas concepções se entrelaçam nas práticas, muitas vezes sem essa percepção por elas mesmas. Ainda que buscando realizar uma prática na qual se sintam mais satisfeitas e percebam a criança mais contemplada em seus interesses, é possível observar o quanto a tradição preparatória e socializadora impregna as falas e práticas. Ter a criança no centro ainda aparece como um pouco de novidade e ousadia.

4.3.5 – “É estímulo, é desafio”: Um currículo que parte da criança

Sendo a criança o foco da atenção na Educação Infantil, as entrevistadas foram provocadas a falar sobre ter dificuldade para organizar o currículo a partir das curiosidades das crianças.

Para todas as entrevistadas não há ou não haveria dificuldade em trabalhar com um currículo construído com a criança. Segundo Adriana (Escola A), isso já é a prática: “Eu já faço isso”. Explica que, quando faz uma proposta de projeto em turmas diferentes, ele nunca acontece da mesma forma porque é construído de acordo com as curiosidades das crianças. Flávia (Escola B) relata sua experiência com o boneco construído com eles que se tornou o amigo da turma e reitera: “Quando acontece alguma situação de curiosidade da criança, eu deixo o meu planejamento de lado e vou trabalhar com o que a criança está trazendo para mim. É uma necessidade da criança”.

Aqui há uma nuance que muda a perspectiva. Há uma diferença entre organizar o currículo a partir das crianças, suas demandas e necessidades e abrir uma brecha no planejamento quando há uma necessidade. No primeiro a centralidade é a criança, no segundo é o planejamento.

Liliane (Escola B), “não teria dificuldade de trabalhar o currículo nessa vertente porque trabalharia mais o imaginário da criança”. Ela narra uma situação vivida:

Ano passado eu tive um aluno que gostava muito de um livro “Tem um monstro no meu jardim”. Toda vez que eu lia, que eu ia contar história, ele já ia em cima daquele livro. Toda vez ele queria só aquele livro. Porque, com aquele livro ali a mente dele ia fluindo, fluindo, fluindo e quando a história terminava ele dava continuidade à história. A história dele nunca acabava, se eu deixasse a aula ia ser só ele contando, contando a história, porque o imaginário da criança é muito rico (Liliane, Escola B).

Para Joana, essa forma de trabalho “é estímulo, é desafio”. Virgínia, embora não tenha “dificuldade de trabalhar com o novo”, registra que é “necessária a percepção na hora que estiver ocorrendo, aí que entra a mediação. Não é a todo momento, dependendo da situação” (Virgínia, Escola A).

Adriana e Joana lembram que não é fazer qualquer coisa, não ter parâmetros:

Você tem o planejamento a princípio daquilo que você pretende trabalhar com o aluno. Tem a previsão, mas a gente tem a rodinha... o aluno... ele senta... a gente tem que ter o ouvido sensível para ouvir o que o aluno fala nessa rodinha. Ele vai falar, ele vai contar as suas experiências, então ele vai esperar a sua vez de falar, vai respeitar o outro e a gente vai levando, mediando para que ali surja um centro de interesse onde todos se interessem pelo assunto. Daí você vai começar a planejar e também a relatar o que aconteceu (Joana, Escola A).

Letícia afirma “Eu concordo com as colegas todas”. E aproveita para registrar:

Eu detesto fazer plano de aula. Quando eu lecionei no quarto ano eu fazia aquela, até porque foi o meu primeiro ano. Tentava seguir à risca, ficava no desespero quando eu via o horário se aproximando e eu não conseguia cumprir aquilo ali, agora eu dou aula depois eu faço o plano de aula. Foi o que ela falou, o diário de bordo (Letícia, Escola B).

4.3.6. “Será que ela é espiã?”: Acolher uma estranha, dialogar entre pares

Encerrando a entrevista, foi o momento de falar sobre a experiência de ter a pesquisadora observando em sala e de dialogar com os pares nessa entrevista.

A fala predominante foi de estranhamento e constrangimento inicial em ter alguém de fora em sala. O que foi se desfazendo com a convivência, o acolhimento das crianças. Uma grande preocupação era a escrita e foi expresso o desejo em ler na hora o que era registrado.

Para Virgínia, ter outra pessoa em sala é algo que ela começou a vivenciar nessa escola, na qual tem auxiliar e professora de apoio ao aluno com NEE. A chegada da pesquisadora se deu em meio a sua adaptação a esses novos sujeitos em seu cotidiano. “A minha turma era uma turma muito agitada e, realmente, eu vou ser sincera, eu ficava preocupada, a princípio eu fiquei nervosa, até às vezes eu gaguejava ao falar, mas depois aprendi a relaxar” (Virgínia, Escola A).

Flávia conta que teve medo que seu trabalho fosse avaliado, ficou meio tensa e curiosa com a escrita, “ficava passando toda hora perto de você e eu ia tentar ler o que você estava escrevendo” (Flávia, Escola B).

Letícia, que tinha apenas seis meses de magistério na Educação Infantil, narra que pensou: “será que ela é espiã?” Mas depois resolveu tirar “proveito” da presença da pesquisadora para quando tinha que dar uma “saidinha”.

Para Liliane a maior preocupação também foi a escrita; relata que gostou de ter a pesquisadora em sala e que aprendeu com ela.

Joana conta ter conhecido a pesquisadora no ano anterior na própria escola, o que facilitou a sua recepção em sala, a não ser pela preocupação que também teve com sua escrita. Já para Adriana não houve preocupações, a não ser quando soube quem era a orientadora da pesquisa.

Quanto à entrevista coletiva, os relatos foram de maior nervosismo por ser mais formal, “ter que se abrir”, por que tem pessoas ouvindo, por que estava gravando, alguém vai poder ouvir, avaliar. Mas, no desenrolar da conversa, “depois fui me soltando, me empolguei” (Flávia, Escola B), “Eu adorei para mim tudo é experiência, eu adorei. Até os debates aqui eu adorei”. (Letícia, Escola B).

4.4. No encontro da palavra de crianças e adultos: o currículo.

O agir ético supõe afirmar deixar as marcas da nossa atuação de modo que os rastros da história não sejam apagados.
(KRAMER, 2013, p. 33)

Este capítulo se compõe de palavras. Palavras ouvidas na dinâmica que se observa, palavras que explicam essa dinâmica, a justificam, a delinham. Palavras que expressam a compreensão e a incompreensão, o desejo e a falta dele, o sonho e a realidade.

Nas palavras dos sujeitos da pesquisa, crianças e adultos, se revelam um currículo, ou currículos, do qual trataremos agora na sua relação com o tema da tese e com a concepção de currículo por ela assumida.

A recepção da pesquisa e da pesquisadora nas duas escolas foi positiva, por parte de crianças e adultos. Porém, a entrevista revela as preocupações e as angústias que a presença do outro pode trazer aos profissionais, a insegurança diante de alguém que chega, se põe a observar e fazer registros os quais não serão socializados de imediato. Transparece aqui o desconforto que a possibilidade de ser avaliado pelo outro pode causar, a pouca segurança que muitas vezes o profissional tem sobre o seu fazer cotidiano.

Chama a atenção o fato de nenhum desses profissionais ter questionado essa presença uma vez que se sentiam inseguros. Houve quem não questionasse porque não se importava em ter alguém de fora em sala, mas talvez tenha havido quem apenas silenciasse seu incômodo. Esse silenciamento teria ocorrido por ter considerado uma insegurança pessoal e desnecessária, por ter vergonha de se expor ao expor sua fragilidade ou por estar acostumada a acatar as decisões sobre seu próprio trabalho?

A observação das práticas nos oito grupos de crianças das duas unidades expõe **diferenças existentes entre uma escola específica de Educação Infantil e uma escola de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil**. Ser exclusiva não garante que seja uma boa escola de Educação Infantil, mas dela pode esperar-se que todas as ações e projetos sejam derivados das necessidades e demandas das crianças, que suas práticas girem em torno das crianças.

Essas diferenças entre as duas formas de oferta, exclusiva e não exclusiva, se evidenciaram na escuta das crianças durante a sondagem e as rodas de conversa e se confirmaram na entrevista coletiva que também oportunizou a percepção de contradições nas quais os profissionais ouvidos estão imersos.

Por um lado, encontramos **questões estruturais** que contribuem para demarcar e acirrar diferenças entre os tipos de oferta. São elas o espaço físico, os materiais e as formas de os dispor, o número de profissionais para atender às crianças, a variedade e diversidade de atividades ‘extraclasse’ oferecidas que foram identificadas como mais adequadas na escola exclusiva. As questões estruturais que se sobrepõem às escolas, como orientações da coordenação da rede ou a escassez

delas, as demandas da profissionalidade de docentes⁵⁵ e funcionários que são desrespeitadas de forma intensiva, afetam ambas as escolas, mas sobretudo a escola não exclusiva de Educação Infantil.

A **Escola A** (exclusiva de Educação Infantil), tem a característica de ter profissionais que escolheram estar lá pelo desejo de **fazer um trabalho que não se limite a execução do já estabelecido**. A maior parte das profissionais observadas e todas as entrevistadas desta escola se propõe a ter uma prática que escute a criança e suas demandas.

No entanto, mesmo tendo a criança como centralidade de seu trabalho, as professoras da Escola A também revelam, tanto em suas práticas como na entrevista, que não é fácil desprender-se de conceitos e condutas internalizados e tornados senso comum na escola. Assim, convivem nas práticas e discursos uma escola de Educação Infantil que se afina a atualização legal/teórica da área e práticas que designamos como recorrentes.

As profissionais da **Escola B** (não exclusiva), também apresentam essas contradições, sendo que numa proporção inversa. Domina as práticas e os discursos **a manutenção de uma Educação Infantil preparatória e socializadora**, ainda que com ensejos de realizar e defender um trabalho mais aproximado do que se anuncia em leis e no discurso acadêmico que chega à escola.

Tal contradição é encontrada também nas **formas de tratamento** entre os adultos e entre os adultos e as crianças. Na **Escola A**, apesar de sua atualidade, o tratamento entre os adultos é de “tia/tio”, forma infantilizada e empobrecida de tratarem-se adultos que desejam ter reconhecimento profissional. Na **Escola B**, diminutivos e apelidos que poderiam significar uma aproximação entre adultos e crianças são parte de uma relação hierárquica e verticalizada, na qual a criança ouve, atende, obedece, se comporta.

Tal contradição, expõe, possivelmente as próprias professoras, uma outra possibilidade de fazer pedagógico no seu cotidiano. Para Kramer (2013, p.37), a contradição é a fresta pela qual percebo o outro, o diferente em mim. Esse outro,

⁵⁵ Para informações sobre o tema ver, entre outros: LÜDKE, M. BOING, L. A. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004

que me constitui e através do qual me constituo, aponta em mim e para mim a ambivalência que me habita.

A **Escola A** realiza e anuncia um currículo que se identifica com a concepção assumida nesta tese e que converge com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Um **currículo que se constrói no encontro de diferentes perspectivas que dialogam na escola.**

A **Escola B** executa um currículo que se distancia muito da concepção assumida nesta tese e do disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Executa um conjunto de práticas, contando com a adesão das profissionais, que **mantém a Educação Infantil da unidade situada em concepções** sobre infâncias, criança, Educação Infantil, conhecimento, aprendizagem **que vêm sendo superadas** no debate acadêmico, nas pesquisas, na legislação e nos documentos orientadores.

Quando as entrevistadas falam das datas e das vertentes com que identificam o próprio trabalho, anunciam a possibilidade de conter uma vertente em outra (datas e ampliação cultural). A presença de datas comemorativas no currículo pode reafirmar uma perspectiva de mundo e de sujeitos ou anunciar uma outra possibilidade de constituição desse mundo e seus sujeitos.

Ambas as escolas têm as **datas comemorativas** presentes em seus currículos de formas diferentes. Em conformidade com o currículo que executa, a Escola B tem em seu trabalho cotidiano o cumprimento do calendário civil e religioso de forma tradicional e conservadora. A Escola A, destoando do conjunto do currículo trabalhado, tem algumas datas trabalhadas sob enfoques diferentes, inclusive construindo a data relacionada ao trabalho realizado.

4.5. Currículos: Conservadores ou Atualizados e suas Ambivalências

Eu acho que o maior equívoco é a ideia de que a Educação Infantil é uma educação Pré-escolar (Adriana, Escola A, 2015).

Segundo Bakhtin (2012), “A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (p.38), sendo também “o modo mais puro e sensível de relação social” (p.36). Logo, o exercício de compreensão e

interpretação da pesquisa teórica e de campo exige/provoca a busca de palavras que representem as agudas ou tênues diferenças entre essas concepções de currículo.

As palavras que representam e categorizam os currículos aqui analisados são **Conservadores e Atualizados**. Essas categorias resultam da análise dos PPP, da observação das práticas e da escuta dos sujeitos da pesquisa em diálogo com a literatura sobre currículo analisada no capítulo 1 e as conversas com especialistas apresentadas no capítulo 2.

Como **Conservadores** são considerados os currículos e as práticas deles procedentes que primam por uma Educação Infantil preparatória para a vida e/o Ensino Fundamental e por compreenderem a infância como uma etapa que antecede e define o adulto. Nessa categoria se incluem os currículos organizados em torno ou com datas comemorativas do calendário civil e religioso oficial. São conservadores também por não apontarem as inconstâncias, dúvidas, incertezas que permeiam o processo pedagógico e a formação humana. São currículos préorganizados para a aplicação pelo professor a uma criança generalizada. Seu objetivo é, como diz a própria palavra, conservar, manter o que já está posto e anunciado.

São considerados conservadores **todos os currículos analisados através dos PPP**. A análise dos PPP tinha como finalidade conhecer um pouco mais sobre o currículo da Educação Infantil da rede, observando possíveis diferenças expressas nesses projetos entre escolas exclusivas e escolas que têm classes de Educação Infantil, assim como identificar, além de outros possíveis marcadores dos currículos, se as datas comemorativas constavam nos mesmos. A pequena amostra de PPP não viabilizou uma análise mais consistente que permitisse uma visão ampliada sobre o currículo expresso documentalmente na rede. Essa amostra precária revela que pouco se documenta esse currículo, possivelmente porque ele se conserva inalterado, como também há pouco controle dessa documentação.

Demonstrou esse mesmo **conservadorismo**, tanto no PPP quanto na observação das práticas e na escuta de crianças e adultos, o currículo **da Escola B**.

Atualizados são considerados os currículos que se afinam aos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e compreendem a criança na sua singularidade e como sujeitos de direitos e a Educação Infantil local de encontro entre culturas e conhecimentos. A escolha da

palavra atualizado se deve a perspectiva de não acabamento, um currículo atualizado não se fecha, ele se atualiza à medida em que a realidade assim o exija. Assim como ele não é inaugural, não abandona tudo o que lhe antecede, parte do que já está estabelecido e avança, caminha, se atualiza. O currículo da **Escola A** se encontra na categoria de **atualizado**.

Ainda que categorizados de formas distintas e quase opostas, ambos os currículos analisados apresentam o movimento de **Ambivalência**. A Ambivalência que é consequência do reconhecimento da nossa **incompletude** e **ambiguidades**. A ambivalência se pode observar porque, mesmo prioritariamente identificados como currículos conservadores ou atualizados, há nuances de um ou do outro. Um currículo que prioriza a conservação das práticas pode ser afetado por ideias e práticas novas, assim como um currículo atualizado pode conter fortes marcas de práticas conservadoras. Tanto os currículos conservadores quanto os atualizados apresentam ou podem apresentar ambivalências.

A ambivalência, segundo Bakhtin (1999), é a superação da dicotomia certo/errado, pode/não pode, que nos mantém em mudança e aprendizagem. Assumir a ambivalência não é aceitar que ajamos irresponsavelmente, pois tudo é possível e aceitável. Ambivalência é se assumir inacabado, aprendiz, aberto a compreender outras formas de ser e fazer, mas esse inacabamento, que constitui a singularidade, marca a forma única e responsável de estar no mundo.

Em contínua construção no encontro/desencontro com o outro, ambos os currículos apresentam **ambivalências**. Em ambas as escolas, a **B** tendendo mais para a conservação das práticas e a **A** para a renovação destas, é bastante palpável a contradição, a ambivalência, um estar certo de algumas coisas, mas também defender outras. Esse entre caminho, esse estar aqui e/ou ali é um anúncio da possibilidade de mudança, de aprendizagem.

É possível afirmar que: estar mais preso a um conservadorismo ou estar mais atualizado tem a ver, no âmbito deste estudo, com o fato de ser uma escola exclusiva de Educação Infantil ou ser uma escola de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil. Esse dado estrutural parece ser decisivo na centralidade que a criança tem nos currículos e nas práticas, ou não. Quando o **currículo é voltado prioritariamente para as crianças, quando elas têm centralidade no currículo,**

elas **têm mais a dizer sobre o que realizam na escola**, sobre as práticas com e para elas realizadas.

Além da **exclusividade no atendimento**, a pesquisa reitera o que Maia (2011) aponta sobre essa mesma rede de ensino: a estrutura e gestão da rede não oferecem condições de trabalho, carreira e profissionalidade aos docentes e outros profissionais que compõem os quadros das escolas. Prédios não adequados ao nível de atendimento, com problemas estruturais e de manutenção, diferentes tipos de vínculos e salários para a mesma função, terceirização de serviços, falta de profissionais, indefinições de ordem política que incidem sobre a educação, baixos salários, não cumprimento de plano de carreira, ausência de diálogo entre profissionais e gestão política, relações verticais e hierárquicas, são algumas das condições impróprias a oferta de um serviço público ao nível que têm direito o cidadão, no caso, crianças de zero a seis anos e suas famílias.

Essas condições contribuem para o fato das professoras participantes da pesquisa possuírem dois vínculos profissionais, nem sempre na mesma escola, rede, nível ou área. Mesmo na escola exclusiva, a professora não é necessariamente exclusiva daquela rede, escola, função ou grupo de crianças.

Analisar informações específicas das professoras permite afirmar que a **idade não é um fator importante em relação ao tipo de currículo**. Já a **formação inicial e continuada importa**, mas não é determinante, assim como o tempo de magistério. **Tempo de atuação na Educação Infantil e ter exclusividade na área e nível** aparecem como determinantes em relação ao currículo trabalhado. O tempo na Educação Infantil e a dedicação exclusiva a esse nível de atendimento remete ao que aponta Oliveira (2014, p.7), sobre a necessidade de **formação continuada em serviço em um ambiente escolar reflexivo**. Estar exposto a um ambiente que o faz **pensar sobre as práticas, estudar para buscar respostas** para suas dúvidas e preocupações, **inteirar-se de estudos sobre a área** ao longo da sua vida profissional, tudo isso promove um **conhecimento possivelmente mais sólido e específico sobre a Educação infantil**.

Oliveira, Nunes e Leite Filho, em entrevistas concedidas para esta tese e apresentadas no Capítulo 2, demonstram a preocupação com a formação desses profissionais e a relação direta com a prática. Apontam que a formação inicial não é suficiente para a qualificação dos professores de Educação Infantil e que esta

necessita ter outro olhar sobre a infância, a criança e o conhecimento. Leite Filho (2014, p. 10) ressalta que a **boa formação inicial é aquela que incita o professor a querer aprender com o aluno e a conhecer os saberes desse aluno**. Logo, o prepara para viver um currículo atualizado, aberto a aventura de se reconstruir continuamente.