



O OLHAR DAS PROFESSORAS SOBRE O CURRÍCULO PARA CRIANÇAS DE 3 ANOS

SILVA, Fernanda Alves da –UEPB
Email: fernanda-alves800@hotmail.com

SANTOS, Isabela Ferreira dos – UEPB
Email: isabela_ferreiradossantos@yahoo.com.br
Dra. Lenilda Cordeiro Macêdo
Email: lenildamacedo@ig.com.br

Resumo

O presente trabalho consiste em uma pesquisa desenvolvida em instituições de educação infantil situadas na cidade de Campina Grande – PB, instituições, que atendem às duas etapas da educação infantil (creche e pré-escola). Buscamos analisar quais concepções de currículo permeiam a prática pedagógica das professoras que atuam nessas instituições. O estudo é de caráter quali-quantitativo. As técnicas de produção de dados constituíram-se de: aplicação de questionários sócio acadêmicos, realização de entrevistas semiestruturadas. Divulgamos neste artigo os dados referentes a 21 questionários e 13 entrevistas realizadas com professores que atuam com crianças de 03 anos. Os dados foram analisados através da estatística simples e análise de conteúdo. Constatamos, a partir dos dados dos questionários, que as professoras têm conhecimento de que o Projeto Político Pedagógico é o centro do trabalho pedagógico, porém não conseguem falar do conteúdo deste documento, além disso as concepções de currículo são diversas. As entrevistas nos revelaram que as questões curriculares não estão claras ou não estão sendo discutidas no âmbito da creche. O currículo não é elaborado levando em consideração as necessidades, especificidades e interesses das crianças, pois as propostas são elaboradas pela secretaria de educação. Por fim, os resultados sugerem reflexões sobre a política de formação inicial e continuada oferecidas às professoras da educação infantil, assim como a necessidade de discussões, com o corpo docente, sobre o projeto pedagógico para essa etapa de educação e a respeito das DCNEI, documento orientador, para elaborar a proposta pedagógica e nortear suas práticas.

Palavras-Chaves: Educação Infantil, Currículo, Culturas Infantis.

Introdução

Por muito tempo a criança foi vista como um ser incompleto e incapaz, ou seja, era considerada como um sujeito passivo na sociedade. Além dessa concepção, na área da educação, a dicotomia entre cuidar/educar se fez presente por muito tempo, tendo em vista o caráter assistencialista que as creches apresentavam em sua origem. Já no outro extremo a pré-escola se limitava em preparar para o ingresso no ensino fundamental.

Quando a criança passou a ser concebida como um sujeito distinto do adulto, sendo percebida por suas especificidades e como um agente ativo na sociedade, capaz de produzir culturas, surge a preocupação em oferecer uma educação apropriada que suprisse as necessidades do grupo infantil.

Todavia, não foi de imediato que a criança passou a ser o centro de interesse educativo dos



adultos e passou a ser vista como sujeito de cuidados, pois a cultura escolar jesuítica, por exemplo, era tipicamente estruturada em classes e havia um forte controle e disciplinamento sobre o comportamento infantil.

Percebe-se, então, que na época o currículo da escola tinha o seguinte formato: a criança era educada para o futuro e não era vista no presente, pois se buscava, de maneira ideal, o futuro adulto civilizado. Essa mentalidade emerge das instituições de educação infantil que, segundo Bujes (2001), surgiram com o aparecimento das escolas para crianças no início do pensamento pedagógico em meados dos séculos XVI e XVII. Na época, a escolarização das crianças teria uma função mais civilizadora. Bujes (2001 p.14) aponta como fator importante para a expansão das creches e pré-escolas, o ingresso da mulher no trabalho assalariado a partir da Revolução Industrial, pois assim as mães precisavam deixar os seus filhos em um espaço de cuidado.

Segundo Alves (2011) foi entre os anos de 1970 e 1980 que a educação para as crianças recebeu uma atenção especial, principalmente no final da década de 80, com a Constituição Federal do Brasil de 1988. Portanto, foi a partir dos marcos legais nacionais que a criança passou a ser vista como cidadã de direitos, inclusive à educação e à proteção desde o nascimento (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, no Brasil, quando a educação infantil passou a constituir a primeira etapa da educação básica, com a LDB em 1996 (Lei de Diretrizes e Bases). Nesse período, segundo Oliveira (2011, p.181), as discussões sobre o que seria uma proposta pedagógica para creches e pré-escolas foram evidenciadas, surgindo, como aponta Stemmer (2012), novos conceitos sobre a educação das crianças dessas instituições, sendo uma delas a indissociabilidade entre a educação e o cuidado.

Dessa forma, apresenta-se a necessidade da construção de propostas pedagógico-curriculares que fundamentem as práticas no cotidiano das instituições para crianças pequenas.

O RCNEI -Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1988) foi elaborado com o intuito de orientar as instituições para que garantissem o desenvolvimento integral das crianças e incorporassem as funções de cuidar e educar de maneira simultânea. A partir daí ele passou a ser considerado como proposta curricular nacional.

Entretanto, o RCNEI (BRASIL, 1998) seguiu um rumo diferente do planejado. O documento foi elaborado com a intenção de colaborar na elaboração das propostas pedagógicas, levando em consideração o contexto de cada instituição de educação infantil, mas assumiu o caráter de currículo nacional, não correspondendo às expectativas de ser um currículo descentralizado, apenas um referencial/norte.

Diante disso, com as críticas feitas pela comunidade científica da área, o MEC elaborou, em



1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, mas dez anos depois foi reafirmada a necessidade de elaborar as novas DCNEI (2009). De acordo com a LDB e as DCNEI, as instituições de Educação Infantil devem garantir o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psíquico, cognitivo, social e afetivo.

As DCNEI (BRASIL, 2010, p. 19) destacam que o objetivo das propostas pedagógicas deve ser garantir à criança “(...) o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira e a interação com outras crianças”.

Além disso, esse documento traz a concepção de proposta pedagógica, explicitando que, além de outras garantias, as instituições de educação infantil devem assumir a responsabilidade de complementar a educação e o cuidado das crianças junto à família. Orienta, ainda, que tais propostas devem garantir às crianças de 0 a 5 anos de idade o “(...) acesso ao conhecimento, a aprendizagem das diferentes linguagens, seus direitos de cidadãos e a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes” (BRASIL, 2010, p.18).

Soares (2001) sustenta que uma perspectiva relativamente recente, que se contrapõe ao binarismo assistencialismo/preparação e que potencializa novos sentidos de ensinar e aprender na educação infantil é a Sociologia da Infância. De acordo com a autora, para essa vertente sociológica a infância é uma construção social e que as crianças são atores sociais produtores de culturas infantis.

Portanto, o nosso ponto de partida para este estudo foi a concepção de criança como cidadã, sujeito capaz, que não reproduz apenas a cultura dos adultos, mas as influencia e que também produz culturas infantis. Sendo assim, objetivamos com esse trabalho, analisar quais as concepções de currículo de professores¹ de educação infantil.

Metodologia

A nossa pesquisa foi realizada em duas etapas: na primeira participaram dos estudos 09 creches públicas distribuímos 30 questionários sócio acadêmicos, para que as professoras que atuam na etapa maternal respondessem dos quais recebemos 21 (70%). A segunda etapa dos nossos estudos constituiu-se na realização das entrevistas com as professoras de 08 creches. Das 21

¹ Neste trabalho consideramos o termo professor(a) como educador(a) e docente.

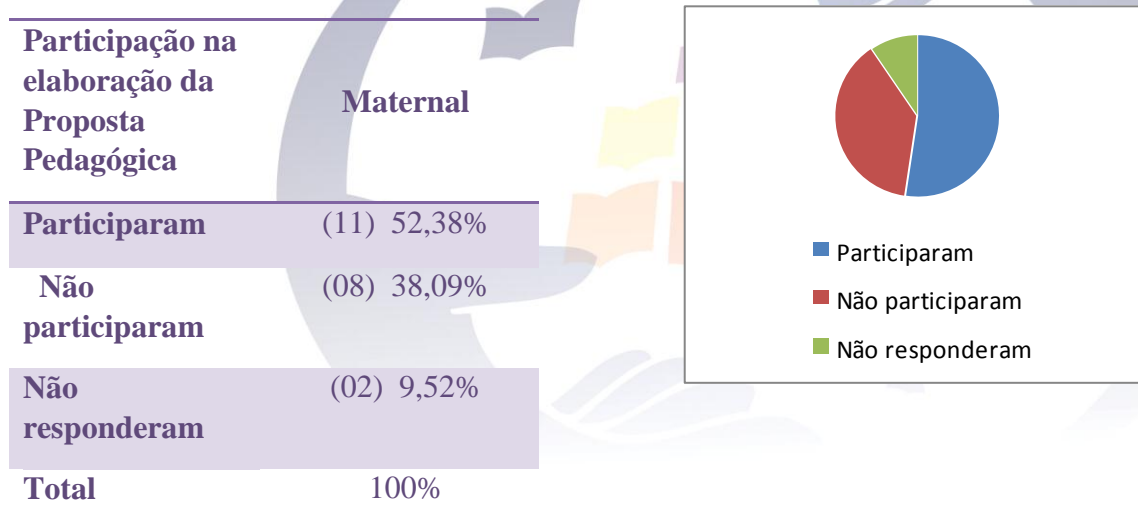
professoras² que responderam ao questionário, 13 foram entrevistadas e, para isso, utilizamos um gravador de voz portátil com base em critérios pré-estabelecidos: ter formação em nível superior e ter participado da elaboração da proposta pedagógica das instituições em que atuam.

O estudo é de caráter qualiquantitativo, cujas técnicas de produção de dados escolhidas foram a aplicação de questionários sócio acadêmicos, realização de entrevistas semiestruturadas que foram gravadas com o auxílio de um gravador de voz portátil. Divulgamos, neste trabalho, os dados referentes a 21 questionários e 13 entrevistas realizadas com professores que atuam com crianças de 03 anos. Os dados foram analisados através da estatística simples e análise de conteúdo.

Análise e Discussão dos Questionários

Iniciaremos nossa análise apresentando um recorte acerca dos dados e as análises referentes aos questionários respondidos por 13 professoras do maternal. Os valores convertidos em porcentagem, correspondentes às respostas das participantes da pesquisa, estão apresentados na tabela abaixo.

Quadro 1: Participação na elaboração da Proposta Pedagógica



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

As professoras que não participaram da elaboração do documento justificaram a não participação afirmando que eram novatas na instituição, não estavam na instituição quando da elaboração do mesmo. Lamentavelmente, ainda há uma quantidade considerável de professoras que não estão participando da construção da proposta ou projeto pedagógico.

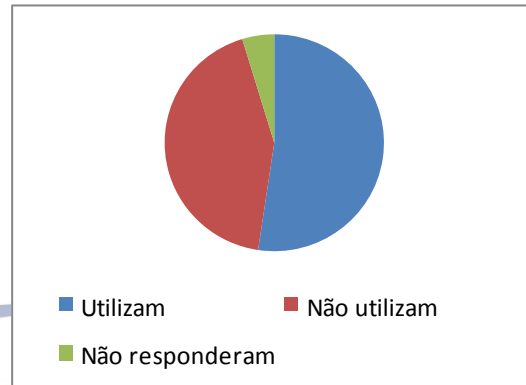
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (Lei 9394/96) afirma, no artigo 13, que os professores têm como atribuição, além do ensino, a participação na elaboração do projeto



político pedagógico. Isso porque, sendo o currículo o centro do processo educacional e pedagógico, o professor é um dos grandes artífices em sua construção. Não participar desse processo implica alienação, ou seja, torna o professor, de certa forma, um tarefeiro, alguém que executa o que outros pensaram.

Quadro 2: Utilização da proposta pedagógica na elaboração do planejamento

Utilização do PPP na prática pedagógica	Maternal
Utilizam	(11) 52,38%
Não utilizam	(09) 42,85%
Não responderam	(01) 4,76%
Total	100%



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

As professoras que afirmaram fazer uso do projeto pedagógico justificaram que buscam se basear nesse documento, tendo em vista que faz parte da elaboração do planejamento, porque é um suporte para consultar metas e é preciso estar informado sobre a proposta.

Quadro 3: Concepções de currículo

Concepções de currículo	Maternal
Norte/caminho	(4) 19,04%
Objetivos e métodos	(1) 4,76%
Atividades para atingir habilidades	(2) 9,52%
Prática/ação pedagógica sistematizada	(3) 14,28%
Conjunto de experiências culturais	(1) 4,76%
Conjunto de conhecimentos e	





habilidades	(1) 4,76%
Outras definições	(4) 19,04%
Não responderam	(5) 23,80%
Total	100%

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Mediante os dados analisados, constatamos concepções diversas de currículo. Acreditamos que as professoras, certamente, por possuírem um bom nível de formação acadêmica, são conhecedoras daquilo que é o centro do trabalho pedagógico:

É o meio pelo qual o educador elabora suas atividades para atingir as habilidades que venha desenvolver com as crianças. (C2, P5).

Alguns pontos foram frequentes nas evocações das professoras, tais como: o currículo deve ser sistematizado por faixa etária e primar pelo desenvolvimento integral das crianças, além disso, também deve contemplar sua realidade.

Análise e discussão das entrevistas

Pedimos para falarem dos eixos e princípios das propostas curriculares das instituições nas quais atuam: a maioria das professoras, (12) 92,30%, confundem os eixos da educação infantil, que consistem nas brincadeiras e interações, com os eixos temáticos elaborados pela secretaria de educação do município.

Os nossos eixos pedagógico são determinado pela secretaria de educação, mas tem o nosso cunho também no final do ano (...) (C6; P3, 13/03/2015).

As DCNEI definem currículo na educação infantil como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (...)” (BRASIL, 2010, p.12). Todavia, analisando as falas das entrevistadas, é notável que não têm autonomia para falar das propostas pedagógicas das creches. Percebe-se, também, que a concepção de currículo apresentada é tecnicista, ou seja, uma sistematização de conteúdos.

Bom, nós costumamos trabalhar com os princípios, os três princípios que norteiam né? o ético, o político e o estético (...) (C5; P2, 17/03/2015)

Na fala acima, nota-se que a professora conseguiu citar os princípios éticos, estéticos e políticos presentes nas DCNEI (BRASIL, 2010, p. 16), os quais devem estar integrados no currículo



para educação infantil. Esse fato é positivo, tendo em vista que a professora demonstra ter conhecimento acerca da proposta que consta no documento.

Olha, a gente ver. Você sabe que a gente trabalha né? Por projetos, nós temos projetos né? Os eixos temáticos vai de acordo com os projetos que são desenvolvidos (...) (C1;P2, 04/03/2015); Mulher isso eu não vou saber informar não Visse? (C2;P6, 11/03/2015)

A partir do trecho acima, podemos perceber a insegurança que as professoras têm em discutir o conteúdo das propostas curriculares das creches em que atuam e isso é explicado quando analisamos os dados dos questionários, nos quais (09) 42,85% delas afirmaram não utilizar a proposta pedagógica para o planejamento de suas práticas, (11) 52,38% responderam que a utilizam e (01) 4,76% não responderam.

Há um número considerável de professoras que não se preocupam em consultar a proposta curricular da creche, por isso não conseguem afirmar quais conteúdos são trabalhados com os pequenos. É contraditória a resposta da professora C2, P6, pois ela está entre as que afirmaram, no questionário, que consulta a proposta, porém não conseguiu responder essa questão durante a entrevista.

Nesse sentido, é questionável o tipo de discussão que está sendo feita nas instituições sobre a proposta pedagógica e até que ponto as professoras têm participação autônoma na elaboração e discussão do currículo, pois trabalham com projetos recomendados pela Secretaria de Educação, os quais, segundo elas, englobam assuntos como meio ambiente, família, saúde e cultura. Percebemos, ainda, que as professoras fazem referência à proposta pedagógica, mas não tivemos a oportunidade de analisá-las, pois não nos foram disponibilizadas.

No tocante ao que é fundamental no currículo para a educação infantil, surgiram muitos elementos, mas o brincar foi o mais enfatizado, (03) (23,07%).

Em primeiro lugar a questão do brincar, né? Que a criança, ela se desenvolve através do brincar. Porque assim, a gente sabe que a criança é... aprende através do brincar, né? (C2;P3, 11/03/2015)

As professoras têm conhecimento de que o brincar é uma cultura infantil, portanto é necessário que o currículo contemple esse elemento, já que o brincar é um dos eixos que as DCNEI trazem como norteador da prática pedagógica (BRASIL, 2010, p. 25).

(...) currículo é tudo. Ele é desde o olhar a criança estar na sala de aula, desenvolvimento das atividades que é feita com elas, atividades essas que não precisa ser escrita, leitura, mas que sim, ela tem que tá entre a escrita e a leitura, que a leitura é muito importante pra criança, então currículo abrange a todo (...) (C6; P3, 13/03/2015).



No trecho acima transcrito, a professora apresenta uma clara concepção de currículo, ou seja, o currículo não se restringe à uma lista de conteúdos, mas são todas as práticas vivenciadas por toda a comunidade escolar, desde a atuação da creche até a participação da família.

É... primeiramente assim, a família né? sempre tá presente pra criança ter mais apoio, o que mais? ... É sempre, como aqui já trabalha, sempre trabalhar em projeto, porque ajuda bastante (C4;P6, 02/03/2015).

A presença da família também é muito lembrada pelas professoras. Para Oliveira (2011), a família merece uma atenção especial no currículo, quando destaca que “os pais precisam conhecer e discutir os objetivos da proposta pedagógica e os meios organizados para atingi-los, além de trocar opiniões sobre como o cotidiano escolar se liga a esse plano.” (p. 177).

Leitura, identidade e autonomia também são elencados pelas professoras, esses temas são abordados no RCNEI (BRASIL, 1998). A respeito disso, nossos dados revelaram que 8% das professoras relacionam currículo aos (Parâmetros Curriculares Nacionais) e 4% relacionam currículo à Proposta pedagógica. Infere-se, portanto, que o RCNEI é mais utilizado para elaboração das práticas curriculares do que a proposta pedagógica da instituição. Confirmam-se, portanto, o resultado dos questionários, os quais demonstram que 76,19% das professoras fazem consulta a este documento e, em contrapartida, 52,38% consultam a proposta pedagógica da instituição.

Quando foram indagadas a respeito das propostas das DCNEI, todas as professoras afirmaram que as conhecem, porém 61,53% das entrevistadas não conseguiram discorrer a respeito dessas propostas. Entre os aspectos que foram lembrados como propostas presentes nas DCNEI estão o cuidar, os princípios éticos e estéticos, o respeito à criança e os direitos da criança.

[...]Bom, as diretrizes vieram mais assim, como um suporte né? porque eu considero a Bíblia da educação infantil, o RCNEI, é um livro mais antigo, algumas pessoas até costumam esquecê-los, mas as diretrizes já surgiram a partir dele, foi um complemento, e eu vejo tudo o que tem ali, nas diretrizes, (...) Como os princípios éticos, estéticos, tudo isso eu acho muito interessante e importante pra formação do cidadão. (C3;P8, 17/03/2015)

Percebemos, pois, que as professoras têm conhecimento das DCNEI, mas ainda há um número considerável de profissionais que demonstrou não lembrar o que o documento propõe para a educação infantil. Tal constatação é preocupante, pois sabemos que as Diretrizes foram construídas com o intuito de orientar na elaboração e avaliação de propostas pedagógicas da educação infantil (BRASIL, 2010, p. 11), e que as orientações presentes no documento são muito importantes para garantir o atendimento e desenvolvimento significativos das crianças de 0 a 5 anos.



Conheço. Agora, assim... ultimamente eu não tô meio a par. Porque eu não tenho lido, mas eu conheço algumas. Agora tu me pegou... (Risos). Não, no momento eu não tô lembrada (C2; P3, 11/03/2015).

Analisando as falas acima apresentadas, ficou confirmado que nem sempre as DCNEI são utilizadas para planejar a prática pedagógica, assim como para organizar a proposta curricular pedagógica da instituição, a fim de promover o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2010, p.12).

Nesse sentido, é válido refletirmos sobre qual é a proposta de formação continuada que o sistema está oferecendo para essas professoras, pois partir dos dados obtidos nas entrevistas, é notável a necessidade de uma discussão entre as professoras sobre as propostas das DCNEI.

Macêdo e Dias (2013) ressaltam, ainda, que “(...) a formação continuada deve estar pautada na proposta pedagógica da escola e deve disponibilizar espaço, tempo e conhecimentos.” (p. 13)

Sim, os currículos nacionais ele exigem que a criança seja respeitada, que os direitos da criança têm que prevalecer, ela precisa ser cuidada, precisa da família, precisa da presença do adulto pra protegê-la, o adulto é pra proteger e não pra fazer medo, nem acusá-la e nem de certa forma deixá-la insegura. Então pra mim o principal é o cuidar da família, da escola e da sociedade. A criança precisa desse cuidado. (C3;P5, 02/03/2015)

Assim, podemos verificar, como mostra o exemplo acima, que, mesmo não sendo citada nas propostas das DCNEI, a família foi evocada nas respostas de 40% das professoras. No entanto, essa instituição formadora não é mencionada nas DCNEI, mas sim no Artigo 29 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96), o qual define que a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo garantir o desenvolvimento integral das crianças e sendo uma complementação da ação da família. Em outras palavras as professoras confundiram-se ao citar o conteúdo do Artigo 29 da LDB como proposta das DCNEI.

[...] é a questão da família, família e escola né? assim, eu vejo a importância de a família perceber né? Que a escola vem como a complementação da instituição né? Ela vem complementar algo que hoje as famílias deixam muito a desejar, porque quando a gente tá assim em sala de aula a gente vê muito que hoje infelizmente as famílias têm deixado a desejar nesse sentido(...) (C5; P2, 17/03/2015).

Analisando o trecho acima, fica claro, portanto, a importância que as professoras depositam no papel da família junto à instituição de educação infantil, ou seja, há uma cobrança, por parte da comunidade escolar, de que a família faça o seu papel de educar.

Diante das colocações das professoras, ainda no tocante à família, é possível enxergar o que Oliveira (2011, p. 173), considera como recíprocas acusações, ao invés de destacar uma busca comum por soluções. Diante disso, nos indagamos sobre o que as instituições educativas estão



fazendo para que a família se sinta parte responsável do processo educativo. Aqui, consideramos importante que no momento de repensar a proposta pedagógica, um espaço seja aberto para a instituição familiar.

Por fim, questionamos se os temas/conteúdos presentes nas propostas pedagógicas das instituições estão especificados, levando em consideração cada etapa da educação infantil. O resultado foi que (09) 81,81% afirmaram que estão, (01) 9,09% responderam que os temas/conteúdos não estão especificados e (01) 9,09% afirmaram que apenas os temas são especificados para cada etapa.

São justamente esses que te falei. Pronto... a educação infantil a gente começou... Nós estamos no maternal II, nos estamos trabalhando o "eu" a identidade com o nome, porque nós ainda estamos esperando receber da prefeitura, a proposta para 2015. Então a gente está trabalhando em relação ao que trabalhou ano passado, pra não ficar o planejamento solto, essa semana, só identidade (C7; P1, 04/03/2015).

Ainda a respeito da especificação dos conteúdos, verificamos que os temas são enviados pela Secretaria de Educação do município, porém entendemos que deveriam ser escolhidos pelas professoras, as quais fariam escolhas que considerassem, também, o que as próprias crianças apontassem como necessidade.

Os conteúdos não. Os temas nós especificamos. Nós temos um calendário anual que a partir dele a gente divide os temas por bimestres e dentro daquele tema a gente seleciona os subtemas né? que vamos trabalhar a partir das datas comemorativas, a partir das necessidades que a prefeitura exige aí a gente engloba tudo naquele tema, mas os conteúdos não, os conteúdos... eu acho que seria, eu acho não, seria muito interessante que a gente tivesse no calendário, porque aí o professor não tinha como se perder e dizer que não fez determinada atividade porque não sabia que seria aquilo. Mas os conteúdos ainda ficam muito a critério do professor (C3;P8, 17/03/2015).

Analisando as respostas das professoras, é notável que o currículo das instituições de educação infantil nas quais atuam não tem a participação autônoma dessas profissionais, pois elas destacam que os temas já vêm elencados por um órgão gestor e que têm apenas o trabalho de especificar os conteúdos de acordo com cada etapa.

A maioria das entrevistadas, (10) 90,90%, acham importante que os temas/conteúdos estejam especificados para cada etapa da educação infantil e 9,09% responderam que não acham importante.

As professoras que julgam importantes justificaram que com os temas e conteúdos especificados, de acordo com a faixa etária, o trabalho delas é facilitado, pois têm um norte, assim como facilita a aprendizagem das crianças. Dentre as repostas das que não considera importante aparece a justificativa de que alguns temas são repetitivos.



Por fim, considerando a concepção de criança a partir da Sociologia da Infância, a qual defende que a infância é uma categoria social com vez e voz na sociedade, acreditamos que as crianças deveriam ser ouvidas na construção da proposta curricular de cada instituição, no sentido de oferecer mais atenção e respeito às suas linguagens e necessidades. Dessa forma, pensamos um currículo construído de baixo para cima, considerando a autonomia das crianças, tão defendida nas teorias por nós sustentadas.

Conclusões

A revisão bibliográfica e os dados analisados nos levam a constatar que o currículo pensado para as crianças de 03 anos tem um caráter compensatório e que as questões curriculares não estão claras ou não estão sendo discutidas no âmbito das creches.

O currículo não é pensado de forma a considerar as necessidades das crianças, suas especificidades e interesses já que as propostas são elaboradas pela Secretaria de Educação, por isso, compreendemos o porquê das professoras não terem/exercerem autonomia; suas ações se limitam a cumprir o que foi/ estabelecido pelo órgão gestor da educação no município.

Em outras palavras, as professoras não têm autonomia na elaboração do currículo porque a proposta chega até elas já construída e pronta para ser colocada em prática; em suas falas percebemos insegurança para discutir o conteúdo presente nessas propostas.

Dessa forma, consideramos que a proposta pedagógica perde o sentido, pois esse documento não deve ser considerado apenas como algo a ser cumprido como exigências do órgão gestor.

Ademais, percebemos fragilidade nos discursos sobre as propostas das DCNEI, documento importante para subsidiar as práticas na educação infantil. A respeito disso, as professoras se confundem, se perdem nas respostas quando são convidadas a falar do conteúdo das DCNEI, demonstrando, assim, não conhecê-lo totalmente, o que pode ser compreendido/interpretado, também, como consequência do excesso de controle por parte da secretaria e ausência de condições materiais para estudarem/refletirem sobre as questões curriculares na educação infantil e, em especial, para as crianças do maternal.

Por fim, esse estudo sugere reflexões sobre a formação inicial e continuada implementada para a educação infantil, assim como a necessidade de discussões sobre o projeto pedagógico para essa etapa da educação e a respeito das DCNEI, documento orientador para a elaboração da Proposta Pedagógica e norteador da prática das professoras em instituições de educação infantil.



Referências Bibliográficas

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos legais e pedagógicos. In: **Revista Aleph**. n. 16. Nov, 2011. Disponível em: <http://uff.br/revistaleph/pdf/art8.pdf>. Acesso em: 20 Ago. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Constituição Federal da República**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2006.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: **Educação infantil: pra que te quero?** CRAIDY, Carmen. KAERCHER, Gládis E. (Orgs.) Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro. DIAS, Adelaide Alves. **Formação continuada de professores da educação infantil: tendências e contradições**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 21. 2013. Recife. *Anais...Recife*: Universidade Federal de Pernambuco, 2013. CD.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Natália Fernandes. **Outras infâncias...** A situação social das crianças atendidas numa comissão de proteção de menores. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2001.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação infantil: gênese e perspectivas. In. **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. ARCE, Alessandra. JACOMELI, Mara Regina Martins. (Orgs.). Campinas, SP: Atores Associados, 2012.

