

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDINÉIA CASTILHO RIBEIRO.**

**PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: um  
olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental**

Juiz de Fora  
2014

EDINÉIA CASTILHO RIBEIRO

**PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: um  
olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Juiz de Fora

2014

Ficha cartográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pela autora

Ribeiro, Edinéia Castilho.

PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental/ Edinéia Castilho Ribeiro. - 2014.

127 p.: il.

Orientadora Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Dissertação (Mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Currículo. 2. Educação Infantil. 3. Transição entre educação infantil e ensino fundamental. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, orient. II. Título

EDINÉIA CASTILHO RIBEIRO

**PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: um  
olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (Orientadora)  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Beatriz de Basto Teixeira  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Corsino  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

## AGRADECIMENTOS

No decurso e desdobramento da pesquisa, pude contar com o apoio, cooperação, compreensão daqueles que partilharam comigo esta caminhada.

Entendo que essas palavras de agradecimento não alcançam a minha intenção de retribuir tudo o que alcancei nessa caminhada.

À professora Dr<sup>a</sup>. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, por sua atenção, orientação, empenho, disposição, carinho, incentivo e dedicação.

À minha amiga Maria Cristina Fontes Amaral, com quem dividi as alegrias de cada conquista e que muito me apoiou nos momentos mais difíceis desse percurso.

Aos amigos Marcio Fagundes e Karla Gabriel, pela confiança e pelas palavras de estímulo que me fizeram seguir sempre em frente.

Aos professores do PPGE, que colaboraram e participaram desse meu processo de formação.

À minha mãe, Maria, por seu amor, compreensão e por me dar forças para continuar caminhando.

Ao meu pai José Flávio (in memoriam), por seu amor, pela sua dedicação e pelo incentivo.

Ao meu companheiro, Sebastião, e ao meu filho, Gustavo, pelo amor, apoio, força, tolerância e esforço que me permitiram ter condições de trabalho e, sobretudo, por terem estado comigo nesta caminhada.

Aos meus irmãos, familiares e amigos, que torceram por mim e mostraram-se sempre dispostos a me ajudar.

À CAPES, pelos auxílios e bolsas fundamentais para realização deste trabalho.

A todos aqueles que, mesmo não mencionados aqui, contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

E a Deus, base fundamental de força e encorajamento para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Esta dissertação se insere na linha de Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF – Minas Gerais. A questão central deste estudo é compreender *como a Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora contempla a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental*. O olhar sobre a construção da Proposta Curricular da rede pública municipal de Juiz de Fora não visa apenas a descrever a gênese, a trajetória e a organização do documento. Busca-se, sobretudo, analisar tal proposta como artefato cultural que se constrói dentro de um movimento histórico mais amplo, do qual são elementos constituintes concepções de infância e de educação. O aporte teórico da psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski orienta as análises apresentadas, uma vez que o currículo e seu processo de construção são abordados em sua historicidade. A metodologia adotada no estudo, de abordagem qualitativa, conjuga a pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas abertas e questionários respondidos pelos atores envolvidos na construção da proposta curricular. Os resultados apontam que a dicotomização da Educação Básica não favorece a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. Demonstram também a urgência de uma reflexão para a superação desses enquadramentos, que não favorecem a percepção da criança em sua totalidade, como aquele que brinca e, também, aprende.

Palavras-chave: Currículo. Educação Infantil. Transição educação infantil - ensino fundamental.

## ABSTRACT

This dissertation pursues the approach to Language, Knowledge and Teacher Training of Postgraduate Program in Education of Federal University of Juiz de Fora (UFJF), Brazilian state of Minas Gerais. The central question of this study is to understand *how the Curricular Proposal, of Early Childhood Education and Elementary Education from City Network of Juiz de Fora, contemplates the transition from Early Childhood Education to first year of elementary school*. The sight on the construction of Curricular Proposal for public educational network of Juiz de Fora seeks not only to describe the genesis, the history and organization of the document. It aims, after all, to analyze such proposal as cultural artefact that constructs itself in a wider historic movement, from which conceptions of childhood and education are constituent elements. The theoretical contribution from Lev Vygotsky's historic-cultural psychology guides the analysis presented, once the curriculum and its building process are addressed in its historicity. The methodology adopted in the study with qualitative approach combines bibliographic and documental researches, open interviews and questionnaires, answered by the characters involved in the construction of the curriculum proposal. The results show that the dichotomy of the basic education does not promote the articulation between early childhood education and fundamental instruction. They show also the urgent need of reflection to surpass those scopes, that do not benefit the perception of the child as a whole, as one who plays and also learns.

**Key-words:** Curriculum; Early childhood education; Transition early childhood education – fundamental instruction.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEMEC	Delegacias Regionais do Ministério da Educação
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
FACED	Faculdade de Educação
FALE	Formação de Professores Alfabetização, Linguagem e Ensino
FAPEB	Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEFoPI	Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância
MEC	Ministério da Educação

EEL	Núcleo de Estudos de Educação e Linguagens
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SE	Secretaria de Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01 .....	79
Imagem 02 .....	80
Imagem 03 .....	80
Imagem 04 .....	81
Imagem 05 .....	81
Imagem 06 .....	94

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quantitativo de dissertações de mestrado e doutorado encontrados no banco de teses da CAPES entre os anos de 2011 e 1996 .....	021
Quadro 2	Quantitativo de trabalhos publicados nas 23 <sup>a</sup> a 34 <sup>a</sup> Reuniões anuais da ANPED .	022
Quadro 3	Quantitativo de trabalhos publicados na ANPED nos GT 07, GT12 .....	027
Quadro 4	As grandes categorias de teoria do currículo .....	032
Quadro 5	Propostas Curriculares para a EI na rede pública municipal de Juiz de Fora .....	065
Quadro 6	Comparativo de pesquisa qualitativa de orientação histórico-cultural com as características da presente pesquisa .....	071
Quadro 7	Quantitativo das escolas da educação básica do município de Juiz de Fora .....	076
Quadro 8	Quantitativo de escolas de tempo integral e parcial do município de Juiz de Fora .....	077
Quadro 9	Quantitativo de escolas da de zona urbana e rural do município de Juiz de Fora	077
Quadro 10	<i>Layout</i> das propostas da rede municipal de Juiz de Fora .....	078
Quadro 11	Ocorrência do termo criança e aluno, por página, nas propostas curriculares de Juiz de Fora .....	084
Quadro 12	Quantitativo de ocorrência das unidades de registro, selecionadas nas DCNEI, nas propostas curriculares da rede municipal de Juiz de Fora para o EF .....	086
Quadro 13	Resultado do questionário de múltipla escolha .....	105

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	013
<b>1 TRILHANDO CAMINHOS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	020
1.1 O CURRÍCULO IDEAL E O POSSÍVEL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	023
1.2 O CURRÍCULO COMO MODO DE SUBJETIVAÇÃO E/OU CONTROLE	024
1.3 O CURRÍCULO COMO EXPRESSÃO DE CONCEPÇÕES E CONCEITOS	025
1.4 O CURRÍCULO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL	0 026
<b>2 ALGUMAS DEFINIÇÕES SOBRE CURRÍCULO</b>	031
2.1 RUMOS INICIAIS DOS ESTUDOS DE CURRÍCULO NO BRASIL	037
2.2 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL	041
2.3 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR E APRENDER? BRINCAR E APRENDER	0 051
<b>3 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA</b>	0 056
<b>4 TRAJETÓRIA DA ANÁLISE</b>	068
4.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO	069
4.2 A ENTRADA EM CAMPO	071
4.3 JUIZ DE FORA: O MUNICÍPIO INVESTIGADO	075
4.4 ANÁLISE COMPARATIVA DAS PROPOSTAS PARA EF E EI	078
4.4.1 <i>Layout do conjunto de propostas curriculares</i>	078
4.4.2 <i>Um olhar para o conteúdo das propostas curriculares</i>	083
4.4.3 <i>Unidades de registro</i>	085
4.5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	095

4.6	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	103
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	110
	<b>REFERÊNCIAS</b>	117
	<b>ANEXOS</b>	127

## INTRODUÇÃO

*Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. (LARROSA, 2006)*

A epígrafe que introduz este texto possibilita reflexões acerca do início do meu trabalho como professora, quando me vi diante da tarefa árdua de desconstrução de uma realidade embasada em práticas tradicionais e cristalizadas de uma escola em que, durante alguns anos, estive imersa na condição de aluna e, hoje, como professora.

Após alguns anos distante do cenário escolar, no ano de 2003, retornei à educação, pleiteando uma vaga de professora regente na rede pública municipal de Juiz de Fora. O edital daquele concurso não exigia formação de nível superior, no entanto já imaginava que o Curso de Magistério, concluído em 1988, organizado sob uma perspectiva de certezas e tradições inquestionáveis, não impulsionaria uma reflexão acerca dos novos desafios impostos pela escola pública contemporânea. Após ser aprovada no concurso público, tive os primeiros limites impostos a partir da realidade constituída no cotidiano da prática docente. Em linhas gerais, tais limites e desafios se relacionavam às questões curriculares, tais como a seleção do que ensinar e como ensinar às crianças.

Já em 2004, no meu primeiro ano como professora, tais desafios se impuseram quando, trabalhando com uma turma do 3º período da Educação Infantil, recebi a notícia da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos de idade na primeira etapa da educação básica. Nem bem havia me inteirado da proposta de trabalho para o 3º período da Educação Infantil e já sentia as contradições em torno do currículo nessa transição entre educação infantil e ensino fundamental.

Objetivando ampliar meus conhecimentos acerca das novas demandas educacionais, ingressei no Curso Normal Superior da Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), procurando respostas a novos questionamentos. Após conclusão de minha graduação, me inscrevi no Programa de Pós-graduação *Lato sensu* em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora. A monografia apresentada ao final do curso teve como temática “A constituição do número e a criança pequena: um olhar sobre a Educação Infantil”. Esse estudo contribuiu para avançar nos conhecimentos da área da educação infantil que eu já vinha

construindo, a partir da busca por respostas a novas questões sobre a infância, tão urgentes na prática pedagógica. Qual o melhor currículo? Qual o papel da brincadeira e do lúdico nesse currículo?

Buscando avançar ainda mais em meus estudos acerca da infância, no ano de 2010, fui aprovada para desenvolver o projeto intitulado “O lúdico no trabalho de Educação Matemática com crianças da educação infantil”, financiado pelo FAPEB<sup>1</sup> - Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica. Esse projeto reafirmou a importância que eu já vinha percebendo, a partir de meus estudos, do relevante papel do professor-pesquisador. Este binômio – docência e pesquisa – é indissociável quando o que está em jogo é a formação de um professor, que se constitui sempre inacabada. Assim, considero que desenvolver uma pesquisa a partir de minha própria prática pedagógica foi extremamente relevante para minha constituição identitária enquanto professora e para minha formação acadêmica, enquanto pesquisadora.

Nessa pesquisa, financiada pelo FAPEB, foi possível chegar a algumas conclusões relacionadas à brincadeira e ao jogo como um modo de viabilizar ações e atitudes das crianças no ambiente institucional: o respeito às regras, a atenção, o desenvolvimento de estratégias. Assim, foi possível perceber que a criança, ao recriar a cultura lúdica, enriquece-se com ela. O estímulo às brincadeiras proporcionou um trabalho de pesquisa e investigação da realidade social das crianças à medida que foram desafiadas a trazer exemplos de brincadeiras que faziam parte dos costumes de seus familiares e adultos com os quais conviviam. Esse foi um exemplo de como a realidade de vida das crianças pode ser incorporada ao currículo da educação infantil. Nesse sentido, o jogo e a brincadeira são instrumentos culturais a partir dos quais advêm aprendizagens e desenvolvimento, já que, durante a atividade lúdica, foi possível articular os conhecimentos prévios das crianças com aqueles que pretendia trabalhar.

A partir da compreensão da importância da pesquisa para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais reflexiva, no ano de 2010, ingressei no Grupo de Estudos “Alfabetização e Letramento”, inserido no grupo de pesquisa FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino, da FAGED/UFJF, credenciado pelo CNPQ. No ano de 2011, buscando me aproximar ainda mais dos estudos voltados para a infância,

---

<sup>1</sup> O Fapeb é fruto de uma lei municipal de incentivo ao magistério (Lei nº 10.367 de 27/12/2002, regulamentada pelo Decreto nº 8.668, de 05/10/2005) que disponibiliza recursos para a aplicação em projetos educativos desenvolvidos por servidores do magistério municipal da cidade de Juiz de Fora.

ingressei no grupo de pesquisa LINFE<sup>2</sup> – Linguagem, Infâncias e Educação, parte do NEEL/FACED/ UFJF e que desenvolvia, à época, a pesquisa “Práticas de leitura na Educação Infantil e na passagem ao Ensino Fundamental”. A participação no grupo permitiu uma reflexão mais sistemática sobre os desafios impostos pela passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental.

Participar de um grupo de pesquisa foi e tem sido de grande importância para minha formação como professora atuante na educação infantil, uma vez que o envolvimento com a pesquisa abre possibilidades de diálogo entre a teoria e a prática docente. Esse diálogo tem possibilitado reflexões sobre as crianças e suas infâncias e também um repensar que tem se refletido em possibilidades outras de trabalho com os pequenos.

Desde minha efetivação na Rede Pública Municipal de Juiz de Fora, tenho atuado ora em turmas de EI, ora em turmas do 1º ano do EF, pois a escola onde atualmente leciono atendia apenas à Educação Infantil (incluídas nessa etapa, estavam também as crianças de seis anos). Porém, com a inclusão das crianças de seis anos no EF, instituída pela Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), a escola adquiriu a especificidade de atender tanto à EI (na faixa etária dos 4 e 5 anos) quanto ao 1º ano do EF. Portanto, uma das condições de minha atuação profissional é a de transitar entre essas duas etapas da educação básica: a educação infantil e o ensino fundamental.

Nesse sentido, destaco a importância do grupo de pesquisa no apoio ao trabalho dos professores. Essa aproximação tanto serviu para me familiarizar com a atividade de pesquisa em si quanto também para apoiar meu trabalho, ora com crianças da EI, ora com as crianças de 6 anos, que passaram a frequentar o primeiro ano do EF.

O trabalho com o primeiro ano do ensino fundamental apresenta especificidades, pois trata-se de crianças ainda muito pequenas. A esse respeito, o documento publicado pelo Ministério da Educação intitulado “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, orienta:

Os direitos sociais precisam ser assegurados e o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o

---

<sup>2</sup> À época, o grupo LINFE ainda não havia se constituído como um grupo de pesquisa independente, sendo parte do grupo LEFoPI - Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância.

trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. (BRASIL 2006b, p. 20)

Porém, as reflexões em torno dessa temática/direito estão longe de se concretizar no cotidiano das instituições de educação infantil, haja vista as reflexões trazidas no periódico “Educação e Pesquisa”, vol. 37, ano 2011, inteiramente dedicado ao processo de implantação do ensino fundamental de nove anos no Brasil. Os artigos apresentados revelam polêmicas intensas sobre o processo recente, e nem sempre bem conduzido, de implantação do ensino fundamental de nove anos em nosso país. O referido processo envolve o ingresso das crianças de seis anos, que até então eram atendidas na EI, no EF. A implementação dessa política, de um modo geral, fez emergirem algumas indefinições quanto aos objetivos do trabalho pedagógico na EI e no primeiro ano do EF, o que provoca reflexões acerca da transição entre essas duas etapas.

A inclusão da criança de seis anos no EF tem suscitado aos sistemas de ensino, às instituições escolares e aos professores novas demandas e reflexões sobre o currículo para essa etapa da educação e também sobre a antecedente, a EI. As dúvidas em torno do que se deve trabalhar na primeira etapa da educação básica estão presentes nos contextos educacionais: como deve ser o currículo para essa etapa da educação? Ele seria uma combinação dos conteúdos do último ano da educação infantil com os da antiga primeira série? Ou seria melhor que as crianças de seis anos estivessem incluídas no mesmo currículo da Educação infantil? Qual o papel e o lugar do brincar nesse processo de transição?

A partir de minha prática profissional e das reflexões advindas da participação no grupo de pesquisa LINFE, muitas questões com relação à infância, ao trabalho junto às crianças e à melhor forma de mediar seus processos de desenvolvimento emergiram. As questões relativas a essa faixa etária e aquelas sobre o currículo na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental têm me motivado a estudar e pesquisar sobre o referido tema, pois acredito que a formação profissional se dá num processo contínuo, e não apenas pontual.

Durante meus estudos, pude perceber que os questionamentos sobre currículo estão no bojo das discussões relativas tanto ao 1º ano do Ensino Fundamental quanto à educação infantil. Tais questionamentos se concretizaram, na realidade da rede pública municipal de Juiz de Fora, num movimento de reformulação das propostas curriculares de ambas as etapas da Educação Básica, iniciado no ano de 2010.

A construção dessas novas propostas curriculares se deu a partir das reflexões realizadas durante os “I e II Seminários Sobre Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora” que aconteceram no ano de 2010. Os debates foram intensos nos grupos de trabalho, constituídos por professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), diretores(as) da rede municipal, profissionais da Secretaria de Educação, mediadas por especialistas de diferentes áreas do conhecimento, convidados pela Secretaria de Educação para conduzir o processo de formulação das Propostas Curriculares da rede.

Minha participação nos referidos seminários, na condição de professora da rede, contribuiu para aumentar o meu interesse pelo tema do “Papel do currículo na transição entre educação infantil e ensino fundamental”.

Com o intuito de avançar nos estudos sobre currículo, frente às questões apresentadas e ao fato de me considerar participante desse processo de construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, elegi o tema do currículo na transição entre educação infantil e ensino fundamental como meu objeto de pesquisa, propondo-o ao ingressar no Mestrado em Educação da FAGED-UFJF.

Destaco que a questão central deste estudo é compreender *como as Propostas Curriculares para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora contemplam a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.*

Frente à nova realidade de inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental e especialmente no que se refere ao currículo para essa etapa de escolarização que tem suas especificidades contempladas em documentos oficiais, este estudo tem como objetivos:

- Identificar as percepções de diferentes profissionais envolvidos na formulação das propostas curriculares para a educação infantil e para o ensino fundamental sobre o modo como elas tratam o tema da transição entre as duas etapas da educação básica;
- Analisar como os documentos dialogam com as especificidades da educação infantil e do ensino fundamental, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo;
- Analisar as concepções de *infância, aprendizagem e brincadeira* presentes nas propostas Curriculares da EI e do EF.

- Compreender como tais Propostas Curriculares contemplam o brincar, apreendendo se e como os documentos abrem possibilidades de diálogo com professores da EI e do EF sobre a importância dessa linguagem;

As razões que levaram a definir o brincar como foco deste estudo encontram-se nas afirmações da própria Proposta Curricular para EI, na qual Vigotski (1991) é citado:

A brincadeira infantil constitui a principal atividade promotora do desenvolvimento da criança na educação infantil. Para o autor [Vigotski], é na brincadeira que constituímos nossa humanidade, nos singularizamos no mundo, experienciamos nosso encontro com outros e conosco mesmos. O *brincar* possibilita à criança se libertar de seu campo visual contínuo, permite que os objetos presentes em seu entorno percam sua força determinadora. (JUIZ DE FORA, 2010, p. 25, grifo no original)

Uma primeira leitura do documento destinado à educação infantil – “Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana” – propõe que a criança ganhe protagonismo e a brincadeira emerja como atividade guia para a faixa etária de zero aos cinco anos, reafirmando a necessidade de compreensão sobre a perspectiva a partir da qual a brincadeira é abordada nas práticas cotidianas dos professores. O documento acrescenta, ainda, que o debate e a reflexão são condições para que essas proposições sejam incorporadas efetivamente em planos de trabalho nas instituições de ensino da rede pública municipal, conforme o indicado pela própria Proposta.

A análise dos documentos curriculares da educação infantil e do ensino fundamental que empreendo neste trabalho fundamenta-se nos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural, focalizando principalmente Lev Vigotski. Essa abordagem permite compreender os fenômenos humanos como produzidos *nas* e *pelos* relações sociais, portanto historicamente situados, mediados pela linguagem, em um movimento que vai do plano social ao individual. Nesse sentido, a análise que proponho não se baseia apenas em dados frios e objetivos de um documento descolado de um contexto histórico e cultural. Entendo essas propostas curriculares como artefatos culturais, produzidos em um determinado movimento histórico. É a partir desse enfoque que pretendo abordar o tema nesta dissertação.

No capítulo 1, apresento levantamento de publicações acerca do currículo para a EI e na transição entre a EI e EF em dois veículos: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e os arquivos da ANPED – Associação Brasileira de Pós-Graduação em Educação, ambos entre os anos 1996 e 2011.

Em seguida, no capítulo 2, discorro sobre conceitos de currículo empregados por estudiosos da área curricular e sobre como as reflexões desses pesquisadores concorrem para o entendimento de que a definição de currículo é um processo histórico. Ainda nesse capítulo, aponto como o currículo para as crianças pequenas é abordado pelos documentos oficiais e por pesquisadores do campo da educação infantil e os dilemas envolvidos nesse debate.

No capítulo 3, exponho o movimento em que a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora foi construída, identificando sua gênese, apontando ainda os documentos municipais que a antecederam e os que subsidiaram sua construção.

O capítulo 4 foi destinado à apresentação da metodologia e dos instrumentos que utilizei na produção dos dados desta investigação. Na sequência, apresento a descrição e análises das propostas curriculares, dos questionários e entrevistas realizadas.

Sendo assim, inicio este percurso investigativo no capítulo 1 a seguir, com a apresentação dos resultados dos levantamentos da revisão bibliográfica empreendida nos bancos de dados selecionados para tal busca – portal CAPES e arquivos da ANPEd.

## 1 TRILHANDO CAMINHOS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo, faço um levantamento bibliográfico de trabalhos publicados na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de estudos/pesquisas referentes aos temas currículo, educação infantil e transição entre a EI e EF publicados nos últimos quinze anos. Meu objetivo é analisar essa produção acadêmica, visando a compreender como esses trabalhos abordam o tema das propostas curriculares para EI e também na transição para o EF.

Para Ferreira (2002), a revisão bibliográfica é um trabalho de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica, que, no caso deste estudo, trata sobre o tema das propostas curriculares para a educação infantil. Busco investigar os trabalhos que versam sobre a temática para analisá-los e agrupá-los a partir de algumas categorias sugeridas pelos próprios trabalhos.

Minha incursão se deu aos *sites* da CAPES e ANPED, nos quais busquei teses de doutorado, dissertações de mestrado e trabalhos publicados que dialogavam com o meu tema de interesse: o currículo na transição da educação infantil ao ensino fundamental. Os dados decorridos desse levantamento foram sistematizados e, posteriormente, analisados. A partir dessa análise, foi possível identificar o que era recorrente nesses trabalhos e agrupá-los por categorias.

Ao mapear e analisar a produção acadêmica que contempla o campo da educação infantil e do currículo para essa etapa da educação básica, levanto aspectos e dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados em dissertações de mestrado e teses de doutorado e, ainda, em trabalhos publicados na CAPES e ANPED .

Para realizar esse estudo, faço um recorte temporal, focando os trabalhos publicados entre 1996 a 2012 no banco de teses e dissertações da CAPES e também nas reuniões anuais da ANPED. A escolha desse recorte temporal se deu porque é no ano de 1996 que a educação infantil é integrada à educação básica. Minha hipótese é de que esse reconhecimento da EI como parte da EB motivou uma intensificação dos debates e estudos sobre currículo para essa etapa.

No levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES, utilizei como descritor a expressão exata: *currículo educação infantil*. Iniciei a busca, como já informado, no ano de 1996, selecionando as dissertações de mestrado e teses de doutorado até o ano de 2012.

No quadro abaixo, é possível ter uma visão quantitativa das teses de doutorado e dissertações de mestrado coletadas no banco de teses da CAPES entre os anos de 1996 e 2012, a partir dos descritores “currículo educação infantil”.

Quadro 1 - Quantitativo de dissertações de mestrado e doutorado encontrados no banco de teses da CAPES entre os anos de 2011 e 1996

Ano	Dissertações	Teses	Total
2011	5	8	13
2010	6	0	6
2009	3	0	3
2008	3	0	3
2007	5	0	5
2006	5	1	6
2005	2	0	2
2004	1	0	1
2003	1	0	1
2002	0	0	0
2001	0	2	2
1999	1	0	1
1998	1	0	1
1997	0	1	1
1996	0	0	0
Total	33	12	45

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES.

O quadro 1 revela que, no ano de 1996, não foram encontradas teses de doutorado ou dissertações de mestrado sobre o tema, o que confirma as proposições de Kramer (2003), que destaca em seu texto “Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate” que o debate sobre proposta pedagógica ou proposta curricular para a educação infantil teria se dado pela primeira vez no Brasil no ano de 1995. Naquele ano,

algumas pesquisadoras brasileiras, a pedido da COEDI - Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC – Ministério da Educação -, produziram textos que relacionavam currículo e educação infantil a partir da questão: “O que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”<sup>3</sup>

Como é possível perceber no quadro 1, a produção acadêmica sobre o tema se intensifica a partir de 2006, ano da lei que amplia o EF de oito para nove anos. Entendo que os desafios e as dúvidas que me foram apresentados no início da minha prática docente, que coincide com esse movimento de ampliação do EF, de certa forma também foram percebidos num contexto mais amplo, haja vista o crescente interesse pela temática percebido no aumento das publicações.

Na busca realizada nas reuniões anuais da ANPEd, considerei três modalidades de apresentação da produção acadêmica do evento: trabalhos apresentados, trabalhos encomendados e pôsteres. O material reunido e coletado da 23<sup>a</sup> a 34<sup>a</sup> reuniões da ANPEd foi delimitado tendo como foco dois Grupos de Trabalho: GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos – e GT 12 – Currículo. Nesses GTs, procurei por trabalhos que contemplassem os descritores utilizados também na busca realizada no banco de teses da CAPES.

No Quadro 2, podemos ter uma visão quantitativa dos trabalhos apresentados nas 23<sup>a</sup> a 34<sup>a</sup> Reuniões anuais da ANPEd que abordam a temática do currículo na educação infantil nos GTs anteriormente mencionados.

Quadro 2 - Quantitativo de trabalhos publicados nas 23<sup>a</sup> a 34<sup>a</sup> Reuniões anuais da ANPEd

Ano	GT07	GT12	Total
2011	0	1	1
2010	3	0	3
2009	2	0	2
2008	0	0	0
2007	0	0	0
2006	1	0	1
2005	2	0	2
2004	1	0	1

<sup>3</sup> Esse conjunto de textos deu origem ao documento *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil* publicado pelo COEDI no ano 1996, que será detalhado mais adiante nesta dissertação.

2003	0	0	0
2002	0	0	0
2001	2	0	2
2000	2	1	3
Total	13	2	15

Fonte: 23<sup>a</sup> a 34<sup>a</sup> Reuniões anuais da ANPEd

A partir do levantamento realizado, é possível perceber uma escassa produção de trabalhos em torno do tema currículo para a educação infantil, principalmente entre os anos de 1996 e 2005. No banco de teses da CAPES, encontrei, para os descritores supracitados, 17 trabalhos publicados em meio a teses de doutorado e dissertações de mestrado nos últimos 15 anos. Já nas reuniões anuais da ANPED, encontrei 15 trabalhos compreendidos entre as 23<sup>a</sup> e 35<sup>a</sup> reuniões anuais, ou seja, nos últimos 12 anos. O total não chega a 30, já que alguns trabalhos encontrados no banco de teses da CAPES acham-se também publicados em forma de artigo nos anais da ANPED. A quase totalidade de trabalhos sobre currículo para a educação infantil foi encontrada no GT7, de educação infantil, o que indica que este é um debate ainda restrito ao campo da educação infantil e pouco abordado pelos pesquisadores que discutem o tema do currículo de forma mais ampla.

Com a finalidade de facilitar as análises que pretendo realizar neste estudo, considero pontos em comum entre os trabalhos coletados que me permitiram agrupá-los em quatro categorias temáticas: *o currículo ideal e o possível na prática pedagógica; currículo como expressão de concepções e conceitos; currículo como modo de subjetivação e controle; currículo na transição da educação infantil ao ensino fundamental.*

### 1.1 O CURRÍCULO IDEAL E O POSSÍVEL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O primeiro grupo de trabalhos, que reuni sobre o tema *currículo ideal e o possível na prática pedagógica*, é o mais numeroso, composto por onze trabalhos, cada um com sua particularidade, mas com um ponto que os une: o foco na prática pedagógica. Esse maior número de trabalhos com ênfase na prática pedagógica reforça a perspectiva de que o currículo tem a ver com a vida da escola.

Nesse conjunto, Trindade (2011) e Rodrigues (2011) destacam que a valorização das experiências narradas e vividas por professoras são materializadoras do currículo praticado, ao passo que cursos oferecidos por Secretarias de Educação, por exemplo, produzem impactos inexpressivos na prática curricular. Essa formação, muitas vezes, é descontínua e deslocada dos saberes docentes que são construídos frente às exigências postas pela complexidade da realidade escolar. Por isso, tal formação não tem a força de impactar a prática docente e, conseqüentemente, o currículo praticado, ficando muitas vezes em segundo plano porque o que conta é o vivido.

Os trabalhos de Melo (2011), Souza (2011), Mazzini (2003), Conceição (2004), Maldonato (2011) Arruda (2007), Silva (2010a), Nogueira (2000) e Lyrio (2010) têm como objeto de investigação, guardadas as devidas especificidades, compreender como os professores traduzem na prática o currículo formal, ou seja, como é implementado o currículo no contexto da prática. Expressam os desafios enfrentados por professores na transposição do currículo, o que implica, muitas vezes, segundo os autores, processos criativos, negociações, traduções, burlas e leituras superficiais de documentos oficiais. O currículo vivido pelos sujeitos praticantes sinaliza caminhos outros que conduzem para além da mera execução de prescrições do currículo oficial. O vivenciado nos mostra como professores e alunos negociam e burlam o instituído. Assim, uma conclusão a que o conjunto desses trabalhos nos conduz é a de que é no cotidiano das instituições escolares que as possibilidades de interpretação, mediação e o *possível* do currículo emergem.

## 1.2 O CURRÍCULO COMO MODO DE SUBJETIVAÇÃO E/OU CONTROLE

No segundo agrupamento de trabalhos, considero o fio condutor que os une o *currículo como modo de subjetivação e/ou controle*.

Os trabalhos de Bujes (2001), Vieira (2006), Silva (2010b) e Uberti (2003) ressaltam o entendimento de que o currículo oficial não é neutro, podendo estimular o currículo praticado<sup>4</sup> de maneira que atenda a interesses hegemônicos, estando incorporados aos currículos dispositivos de governo e governabilidade da infância, além de formas de controlar condutas infantis, produzindo subjetividades governadas pela figura do adulto, uma vez que a

---

<sup>4</sup> Entendo por *currículo praticado* aquele que está efetivamente em andamento.

crecente visibilidade da infância como parte da população passa a ser alvo de projetos de governo. Nesse sentido, instituições médicas, religiosas, legais e educacionais se organizam com o propósito de governá-la. Os trabalhos desse grupo têm como referencial teórico a teoria da dominação de Foucault, destacando como os aparatos de verdade sobre a infância são produzidos nas práticas curriculares.

### 1.3 O CURRÍCULO COMO EXPRESSÃO DE CONCEPÇÕES E CONCEITOS

A categoria de *currículo como expressão de concepções e conceitos* me permitiu reunir as pesquisas de Kiehn (2007), Leal (2008), Wiggers (1999, 2001, 2007, 2009), Guthiá (2002), Sarti (2002), Barrocelli (2007), Fernandes (2011), Kramer (2003). De acordo com os trabalhos apresentados nesse grupo, as representações que atravessam os discursos presentes em propostas oficiais determinam posturas, crenças, práticas e condutas escolares, confirmando as ideologias e a força das representações que circulam. Ainda de acordo com esses autores, as concepções de criança nos documentos oficiais têm se aproximado mais da imagem de aluno.

O que é recorrente nesses trabalhos é a constatação de que as concepções contidas nas propostas pedagógicas consideram as instituições educacionais que atendem às crianças pequenas como escola e a criança como aluno. Enfatizam que a proposta pedagógica precisa ser construída coletivamente, como um elo de uma corrente: contínua, ininterrupta.

Esses trabalhos propõem que a construção do currículo para a educação infantil deve partir de discussões sobre teoria e prática que favoreçam pensar o currículo para a pequena infância, de maneira que as lacunas acerca dos conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças, provocadas pela escassez de informações nos documentos oficiais analisados nas referidas pesquisas, possam ser preenchidas. De acordo com Wiggers (2001, p. 79), a indefinição quanto ao caráter educativo que a educação infantil deve tomar “[...] abre possibilidades de se caminhar pelos desvios, ao se deparar com uma estrada bifurcada, se não sabemos pra onde ir, tanto faz o qual caminho a trilhar”.

#### 1.4 O CURRÍCULO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL

Na categoria *currículo na transição da educação infantil ao ensino fundamental*, encontrei quatro trabalhos: Amaral (2010), Silva (2010), Sinhori (2011) e Sarlé (2000). O fio condutor dos trabalhos desse grupo é a transição da educação infantil ao ensino fundamental. Farei uma breve descrição desses trabalhos, pois estes se relacionam mais diretamente ao meu interesse de investigação.

Amaral (2010), em seu estudo, busca compreender, a partir das perspectivas das crianças, o que é ser criança e viver a infância na escola, na etapa da transição da educação infantil ao ensino fundamental. A autora verificou estratégias que as crianças constroem entre elas e com os adultos para a apropriação dos processos educativos nessa transição e considera que a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental tem se caracterizado pela perda de espaços de brincadeira como o parquinho, por exemplo, e do direito de viver a infância.

Os efeitos percebidos na Educação Infantil com a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental é o que pesquisa Silva (2010). A autora investiga nove redes municipais de ensino do estado de Santa Catarina com o objetivo de compreender as estratégias administrativas e pedagógicas adotadas pelos municípios para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Destaca que a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental teve um impacto pouco significativo no aumento das vagas para a educação infantil e constata também que uma antecipação da escolarização com a inclusão de crianças com cinco anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental se traduziu numa incipiente articulação na passagem de uma etapa a outra.

A investigação realizada por Sinhori (2011) corrobora as considerações de Silva (2010), pois observa também que, no primeiro ano do ensino fundamental, a abordagem de conteúdos de ensino é privilegiada em detrimento do lúdico e das reais necessidades das crianças. Quanto ao espaço físico e à organização do tempo, tendo em mente a criança de 6 anos, sua investigação mostrou que não ocorreram mudanças significativas no EF que favorecessem o atendimento às especificidades da faixa etária.

De um modo geral, os trabalhos agrupados nessa categoria investigam como está acontecendo a implementação do ensino fundamental de nove anos. A partir da leitura desses trabalhos, constata-se que, por se tratar de um tema relativamente novo, estudos sobre a

transição da educação infantil para o ensino fundamental, que incluem crianças de seis anos, começam a aparecer só recentemente em publicações. O processo de inclusão das crianças de 6 anos no EF, apesar de já estar sinalizado desde 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 e de ter se transformado em meta em 2001, através da Lei nº. 10.172, somente em 2005 e 2006, através da promulgação das Leis nº. 11.114/2005 e nº. 11.274/2006, passou a se efetivar em âmbito nacional.

Além do levantamento sobre propostas curriculares para a EI, realizei também uma incursão aos trabalhos publicados na ANPEd e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES referentes ao currículo na passagem da EI ao EF, a partir do ano de 2004, já que foi naquele momento que a Resolução 001/2003<sup>5</sup> estabeleceu a gradativa inclusão das crianças de seis anos no EF de nove anos. Para esse levantamento, utilizei o descritor: *transições/educação infantil*. Na busca realizada entre a 27<sup>a</sup> a 34<sup>a</sup> reuniões da ANPED, ponderei também três modalidades de apresentação da produção acadêmica do evento: trabalhos apresentados, trabalhos encomendados e pôsteres. Pesquisei tendo como foco os Grupos de Trabalho: GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos – e GT 12 – Currículo. Nesses GTs, procurei por trabalhos que contemplassem de alguma forma a transição entre EI e EF.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, encontrei 07 (sete) trabalhos para o descritor "transições /educação infantil".

No Quadro 03, informo o quantitativo de trabalhos que tratam da transição da EI ao EF apresentados entre a 23<sup>a</sup> e 35<sup>a</sup> reuniões da ANPED:

Quadro 3 - Quantitativo de trabalhos publicados na ANPED no GT 07, GT 12

Reunião da ANPED	Total de trabalhos
23 <sup>a</sup>	0
24 <sup>a</sup>	0
25 <sup>a</sup>	0
26 <sup>a</sup>	0

<sup>5</sup> **Resolução 001/2003- Art 1º** - O Ensino Fundamental, no Município de Juiz de Fora terá a duração de 9 (nove) anos e poderá ser organizado em ciclos de formação ou em séries anuais de acordo com a Proposta Político-Pedagógica da escola.

**Art 2º** - A ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos dar-se-á de forma gradativa, iniciando nas escolas que já mantém o Ensino Fundamental e Educação Infantil, entrando em vigor a partir do ano letivo de 2004, desde que a escola tenha condições físicas para este atendimento.

**Parágrafo 1º.** A matrícula inicial no Ensino Fundamental dar-se-á a partir de 6 (seis) anos de idade, completos até 30 de abril do ano letivo em curso.

27 <sup>a</sup>	0
28 <sup>a</sup>	0
29 <sup>a</sup>	0
30 <sup>a</sup>	1
31 <sup>a</sup>	0
32 <sup>a</sup>	1
33 <sup>a</sup>	0
34 <sup>a</sup>	0
35 <sup>a</sup>	1
Total	03

Fonte: 23<sup>a</sup> a 35<sup>a</sup> Reuniões anuais da ANPED

Em minha incursão pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES e às reuniões anuais da ANPED, encontrei uma acanhada produção acadêmica a partir do descritor *transições educação infantil*, como é possível perceber observando os quadro 03.

No banco de teses da CAPES, encontrei 07 trabalhos publicados em meio a teses de doutorado e dissertações de mestrado. Já nas reuniões anuais da ANPED, encontrei 03 trabalhos compreendidos entre as 23<sup>a</sup> e 35<sup>a</sup> reuniões anuais. O total de trabalhos encontrados é de 09, já que um trabalho está publicado em forma de artigo na ANPED e também no banco de teses da CAPES.

Entre os trabalhos encontrados, a abordagem da transição entre a EI e o EF é bastante diversa. Os trabalhos de Mota (2006) e Aguiar (2011) tratam das transformações pelas quais as crianças passam na transição da EI ao EF. Aguiar (2011) trata as relações de poder que vão moldando os corpos e produzindo subjetividades infantis. A autora destaca que, apesar do modelo disciplinar da escola, as crianças escapam e criam linhas de fuga constantes. Mota (2006) trata da ação da cultura escolar sobre as culturas infantis, buscando compreender como os agentes sociais crianças são transformados em agentes sociais alunos.

Os trabalhos de Wey (2002) e Silva (2006) abordam questões de cunho desenvolvimentista. Silva (2006) demonstra, a partir de uma abordagem psicogenética, que o agrupamento, por características próprias de cada estágio de desenvolvimento, favorece o desempenho e interesse das crianças nas atividades com computadores. Wey (2002) realiza sua pesquisa em uma instituição de tempo integral. Objetiva compreender o sono nos

diferentes estágios de desenvolvimento – na EI, onde as crianças tem o tempo da "soneca", e no primeiro ano, quando o sono já não é mais permitido.

Souza (2011), Amaral (2010) e Correa (2012) abordam as perspectivas das crianças na transição da EI ao EF. Souza (2011), ao analisar as práticas de leitura e escrita na última etapa da EI e no primeiro ano do EF, busca conhecer o ponto de vista da criança em relação à transição entre essas duas etapas. Amaral (2010) aborda em seu trabalho as mudanças advindas da organização do trabalho pedagógico na escola, buscando identificar as perspectivas das crianças sobre “o que é ser criança e viver a infância na escola”, como já apresentado anteriormente nesse tópico. Correia (2012) analisa o impacto da implantação do EF de nove anos na organização do trabalho pedagógico na EI e no primeiro ano do EF. Os resultados apresentados pela autora se referem à visão de crianças de cinco anos de idade sobre suas vivências em uma instituição pública e sobre suas expectativas em relação ao EF.

Correa (2012) apresenta uma revisão da legislação educacional sobre a EI a partir de 1988, tendo como marco a Constituição Federal. Almeja demonstrar alguns dos desafios para o atendimento educacional de qualidade, no âmbito do EF, para a criança de seis anos de idade e aponta as principais orientações emanadas do Ministério da Educação (MEC) para a implantação do EF de nove anos.

Adorni (2001) objetiva em seu trabalho apreender como as práticas educativas se desenvolvem no cotidiano na EI e do primeiro ano do EF. Busca identificar as relações de progresso e continuidade. Para isso, utilizou instrumentos de avaliação psicopedagógica.

Santos (2006), em sua pesquisa, analisa como o conceito de autonomia é tratado nas DCNEI para perceber se a articulação entre a EI e EF é contemplada. Aponta como os documentos expressam as rupturas e continuidades desse período. Destaca que as Diretrizes, tendo em vista a ordem e a estrutura do documento, evidenciam que a adaptação e a autonomia são tratadas de maneira cindida e desarticulada, na opinião da autora, por enfatizarem os conteúdos voltados ao desenvolvimento cognitivo, apresentados por áreas de conhecimento, ao invés de apontar a necessária complementaridade entre eles. Menciona que os documentos, apesar de distinguirem as dimensões do desenvolvimento humano, reforçam práticas voltadas à adaptação, ou que se convertem em homogeneização. Os documentos revelam, ainda, que a transição das crianças da EI para o EF é marcada por um novo papel social, o de aluno.

Trabalhos que tratam da transição entre a EI ao EF, de um modo geral, ainda são escassos na produção acadêmica, como é possível notar no levantamento bibliográfico realizado. Mais reduzida ainda é a produção em torno de temas que de alguma forma tratem do currículo para essa etapa da educação básica. Nessa irrupção ao Banco de Teses da CAPES e nas reuniões anuais da ANPEd, apenas o trabalho de Santos (2006) se propunha uma investigação sobre o currículo nessa etapa. Considerando o que pude observar a partir dessa incursão, meu trabalho se justifica pela contribuição que poderá oferecer ao debate sobre ambos os temas: o currículo para a educação infantil e a transição entre as etapas EI e EF.

No próximo capítulo, contextualizei o trabalho no âmbito das reflexões atuais sobre currículo e, mais especificamente, sobre o currículo para a educação infantil.

## 2 ALGUMAS DEFINIÇÕES SOBRE CURRÍCULO

*O herói do mito, Teseu, realizou sua proeza dispondo de duas soluções para frustrar as armadilhas do Labirinto e vencer o obscuro: utilizar o fio de Ariadne e conduzir sua progressão em um indício luminoso, como o antigo navegador fazia com as indicações do firmamento. (BALANDIER, 1999, p. 22)*

Nesta seção, apresento algumas definições sobre currículo com o intuito de contextualizar a presente dissertação no âmbito dessas definições. Início ponderando sobre a fluidez do conceito e as distintas posições assumidas para o termo por pesquisadores da área como Apple (2006), Giroux (1987), Forquim (1993), Silva (1999), Moreira e Candau (2007), Pacheco (2005) e também aquelas contidas em documentos oficiais (BRASIL, 1996; 1998; 1999; 2006; 2010).

De acordo com Apple (2006), o currículo representa, de forma hegemônica, as estruturas econômicas e sociais mais amplas. Assim, o currículo não é neutro e desinteressado. O conhecimento por ele corporificado é um conhecimento particular, importando saber qual conhecimento é considerado verdadeiro, uma vez que a reprodução social não se dá de forma tranquila; há sempre um processo de contestação, conflito e resistência. Para este autor, portanto, o currículo é um campo de disputas.

Pacheco (2005) ressalta que, apesar dos múltiplos significados existentes para o termo currículo, podemos caracterizá-lo como um instrumento de formação, com um propósito definido, enfatiza tanto as práticas educativas quanto documentos oficiais.

Giroux (1987) concebe o currículo como política cultural. Acredita que o este não transmite apenas fatos e conhecimentos, mas também constrói significados e valores sociais e culturais, e percebe o currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação. Nessa perspectiva, o currículo tradicional está distante da realidade dos educandos, uma vez que deve conceber a experiência dos alunos como a fonte primária para temas significativos ou geradores.

Já Forquim (1993) conceitua currículo como sendo um “[...] conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’ e ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIM, 1993, p. 167). Também trabalha com a ideia

de currículo como seleção de saberes. Em seu entendimento, o currículo expressa o conjunto de conhecimentos eleitos em uma determinada época para serem transmitidos de uma geração a outra, o que inclui os conhecimentos considerados importantes ou necessários em determinado momento histórico. Teoriza, ainda, que o currículo escolar tem várias dimensões ou faces. A mais visível é a face “oficial”, também chamada “formal” ou “prescrita”, ou seja, o currículo formal ou oficial indica os conhecimentos que se pretende desenvolver.

Sacristán (1998) faz, em suas análises, uma outra abordagem sobre currículo em comparação ao pesquisador anteriormente citado. Pontua a existência de níveis ou fases dessa política curricular, quais sejam: currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo moldado pelos professores, currículo em ação e currículo avaliado.

Moreira e Candau (2007, p. 18) entendem o currículo como as experiências escolares que se abrem acerca do conhecimento, em meio a relações sociais que contribuem para a construção das identidades de nossos (as) estudantes. Nos termos dos autores, “[...] O currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas”.

Para Silva (1999, p. 14), definições acerca do currículo não revelam sua essência, apenas desvendam o que uma teoria julga ser o currículo. Dessa forma, para além das definições, há questões que toda teoria do currículo “[...] enfrenta: ‘qual conhecimento deve ser ensinado?’, ‘o que alunos (as) devem ser, ou melhor, que identidades construir?’, ‘com base em quais relações de poder serão essas perguntas respondidas?’”.

Silva (2002), ao ponderar acerca de questões concernentes às teorias do currículo – tais como: o que é teoria do currículo? O que distingue uma teoria do currículo de uma teoria educacional? Quais são as principais teorias do currículo? –, sintetiza as grandes categorias de teoria do currículo, de acordo com os conceitos que cada uma enfatiza.

No quadro n° 4 é possível observar como o autor categoriza as teorias relacionando-as aos conceitos:

Quadro 4 - As grandes categorias do currículo

<b>Teoria</b>	<b>Conceitos correlacionados</b>
<b>Teorias Tradicionais</b>	Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficácia, objetivos

<b>Teorias críticas</b>	Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência
<b>Teorias Pós-Críticas</b>	Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Fonte: Silva (2009)

Seguindo a mesma linha de indagações proposta por Silva (2009) ao apontar o fato de que a construção do currículo se dá em meio às relações de poder, não sendo neutro nem desinteressado, conforme afirma Apple (2006), nos indagamos: na disputa entre os vários atores que participam da constituição do currículo, quais são realmente escutados, atuando como protagonistas? O peso de decisão tem a mesma medida para todos que participam desse processo? Entre esses atores, quais terão suas vozes ouvidas ou silenciadas? E qual peso a reflexão teórica, epistemológica, terá na definição daquilo que entra efetivamente no texto final desse documento e naquilo que é efetivamente praticado, constituindo-se em currículo real?

Refletindo no sentido para o qual as indagações supracitadas apontam, fica difícil declarar uma naturalidade/neutralidade a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular a ser transmitido em instituições educacionais. O currículo, nesse sentido, não é apenas uma organização do conhecimento escolar; mais que isso, ele está implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, consoante Moreira e Silva (1995).

Ainda de acordo com Moreira e Silva (1995), o reconhecimento de que o currículo está atravessado por relações de força e poder não significa que essas relações foram identificadas, pois muitas vezes não se manifestam de forma clara ou facilmente identificável.

Ao longo da história, de acordo com Moreira e Candau (2007), diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuíram para que o currículo viesse a ser entendido como conteúdos a serem ensinados e aprendidos: experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; objetivos a serem alcançados por meio do processo de

ensino; e até mesmo os processos de avaliação acabam influenciando nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Ainda segundo Moreira e Candau (2007, p. 19), “[...] o currículo é o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”. Nesse sentido, o papel do educador no processo de definição curricular é fundamental, pois ele é um dos responsáveis pela realização dos currículos que se concretizam nas escolas e nas salas de aula.

Ao currículo concretizado em sala de aula, que inclui todos os tipos de experiência que os alunos vivenciam na escola, ou sob a supervisão desta, damos o nome de **currículo real** ou **currículo em ação**. Também Pacheco (2005) entende que currículo – termo polissêmico – é um instrumento de formação, com um propósito definido e que ora enfatiza as prescrições (documentos escritos), ora o processo (prática educativa), em um constante movimento polarizador.

Já o **currículo oculto** corresponde a tudo aquilo que se aprende na escola sem ter sido objeto específico do ensino. Para Santomé (1995), o currículo oculto relaciona-se a ideologias, preconceitos, discriminação e estereótipos presentes nos currículos escolares sem contudo estarem explicitados neles.

Contrapondo-se ao currículo oculto, temos o **currículo explícito**, o qual se constitui no que é deliberadamente buscado ou realizado no processo de ensino. O que não é trabalhado pelo currículo da escola, as omissões ou ausências, é chamado de **currículo vazio ou nulo**.

De acordo com Lopes (2004), as políticas curriculares não são sintetizadas apenas em documentos escritos, abarcam também processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em espaços diversos e por múltiplos sujeitos no campo educacional, indo além das instâncias governamentais. As indicações de Lopes (2004) se aproximam do modo como ocorreu o processo de construção das propostas curriculares de Juiz de Fora, já que esse processo foi planejado e vivenciado em por vários atores – professores, técnicos da SE, coordenadores, diretores, especialistas em EI – em espaços diversos – as instituições de educação infantil, escolas, secretaria de educação. Nesse sentido, podemos considerar que não somente na esfera de governo se produzem sentidos para as políticas curriculares, mas também as práticas e propostas desenvolvidas pela comunidade escolar, do mesmo modo, concorrem para a produção desses sentidos.

O processo de construção da proposta de Juiz de Fora se aproxima do conceito de planificação partilhada proposto por Pacheco (2005). O autor argumenta que a construção do currículo deve ocorrer de maneira coletiva e realizada na “[...] base de uma planificação partilhada, abarcando tanto as decisões da Administração quanto as decisões dos professores, alunos, pais e outros intervenientes” (PACHECO, 2005, p. 121). Conclui defendendo que “[...] O currículo é construído, assim, pela partilha de tomada de decisão em que o professor intervém ativamente em um processo no qual não fica reduzido a um implementador da decisão política, centralizada, burocrática e hierárquica” (PACHECO, 2005, p. 121).

Na mesma direção apontada por Pacheco(2005), Lopes (2004) entende que as conclusões de Ball (2001) em torno das políticas para educação secundária no Reino Unido, nos anos de 1990, nos dão subsídios para pensar as políticas curriculares como processos de negociação complexos, nos quais “momentos” como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados.

Considera também que os textos produzidos nesses “momentos” – como foi o caso da proposta curricular do município de Juiz de Fora – não são fechados, e os sentidos postos neles não são fixos e claros. Os estudos de Ball (1992) nos ajudam a compreender os “momentos” de negociação em que documentos curriculares são pensados e elaborados.

Ball (1992) defende a existência de três contextos políticos primários, cada um deles com diversas arenas de ação, públicas e privadas. Esses contextos situam-se em um ciclo contínuo de políticas e podem ser genericamente definidos como:

a) **contexto de influência**, onde normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; onde acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão; b) **contexto de produção** dos textos das definições políticas, o poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto; e c) **contexto da prática**, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. (MAINARDES, 2006, p. 55, grifos no original)

Além dos contextos supracitados, Mainardes (2006) descreve outros dois contextos do ciclo contínuo de políticas que foram expandidos por Ball (1994): **o contexto dos resultados**

**ou efeitos** que se relaciona a questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Entende que as políticas têm efeitos, e não simplesmente resultados, defende a análise dos impactos provocados além das interações com as desigualdades existentes. Já o **contexto de estratégia** política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Ball (1997; 1998) defende os processos de construção das políticas curriculares como processos cíclicos. Aponta que pesquisas realizadas no campo da política curricular têm fragmentado tais processos ao focalizarem ora a produção, ora a implementação das políticas. Ainda de acordo com esse autor, as pesquisas que focalizam apenas a produção da política ficam restritas a apenas uma dimensão da realidade, ficando silenciadas as vozes daqueles envolvidos na prática pedagógica, deixando-os à margem da política curricular. Já as pesquisas que focam a implementação, a despeito de sua importância por dar evidência às vozes silenciadas e por colocar seu caráter subversivo, não abordam os condicionantes históricos dessas vozes. As consequências negativas é que ambas separam produção e implementação, teoria e prática e, conseqüentemente, constroem uma visão linear do processo político: ora de cima para baixo, ora de baixo para cima.

O presente trabalho enfatiza os contextos de produção – ou seja, o processo e produção da proposta curricular de Juiz de Fora, ocorrido nos seminários sobre currículo –, e, de certa forma, encaminha-se para o contexto das práticas, tendo em vista que, além de analisar os documentos produzidos, também dialogo com os professores diretores/coordenadores, que são os responsáveis pela implementação do currículo. Entendo que o destaque dado ao contexto de produção e contexto da prática neste estudo não desconsidera os demais contextos, apenas ressalta o foco da presente pesquisa.

As reflexões dos autores anteriormente citados apontam para a constatação de que a definição e /ou construção do currículo é um processo histórico. Nesse sentido, analisar tal processo requer a eleição da categoria de historicidade como central por sua relevância, uma vez que ela favorece o processo de elucidação da gênese e de transformação dos fatos. Nesse sentido, saber “o que é” deixa lugar a outros questionamentos: “como surge”, “como se transforma”, “como se movimenta”. A historicidade vai além da simples sucessão cronológica de fatos; ela “[...] é um movimento determinado por relações de forças dialeticamente articuladas, constituídas no decurso da existência” (AGUIAR, 2012, p. 266). Tal categoria permite compreender como o homem em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos constitui sua humanidade e constrói sua história.

Discutir a proposta curricular a partir da categoria de historicidade significa reconhecê-la como artefato cultural. A esse respeito, Pino (2005, p. 35) entende, em consonância com Vigotski (1991), que a “[...] cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”. Nesse sentido, cultura é tudo o que se relaciona com a vida em sociedade, tudo aquilo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem, produto de sua criação e/ou imaginação. Então, a produção cultural significa produzir sentido, o qual pode se manifestar de diferentes maneiras num quadro, numa música, numa comida e até mesmo em um texto legal, como é o caso da Proposta da Rede Municipal de Juiz de Fora.

Conceber uma proposta curricular a partir de sua historicidade significa entender que ela é fruto de um processo de negociação de sentidos entre os participantes dessa construção, como destacado por Giroux (1987). E são esses participantes que darão origem aos significados estabilizados no documento legal. É essa abordagem que autoriza tratar a proposta curricular como um artefato cultural, e não como um documento frio e a-histórico. Nesse sentido, não nos interessa analisar apenas seu conteúdo, o que ele diz ou indica, mas concebê-la na sua historicidade, como artefato cultural. Isso significa que espero entender as negociações que deram origem a essa proposta e os sentidos que se estabilizaram nos significados que estão postos nela, especialmente no que concerne aos modos como abordam a transição entre educação infantil e ensino fundamental.

Dada a historicidade como categoria que auxilia explicar/entender a constituição do conjunto de propostas curriculares, torna-se necessário estudar historicamente os caminhos dos estudos em torno do currículo no país.

## 2.1 RUMOS DOS ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO NO BRASIL

Nesta seção, faço uma breve exposição da gênese e trajetória dos estudos sobre currículo no Brasil e seu processo de transformação. Entendo, como já dito, que a historicidade é uma importante categoria constitutiva dos princípios da psicologia histórico-cultural para compreensão do debate sobre currículo, já que explica a gênese e os processos dos fenômenos e seus processos de transformação. Contudo, devemos cuidar para não entender a historicidade apenas como uma sucessão cronológica de eventos, movimento sem

rumo ou desgovernado, mas sim em seu processo de mudança. Sendo assim, a historicidade nos permite entender como os estudos de currículo no Brasil foram se constituindo historicamente em função de concepções acerca da educação, infância, das relações adulto/criança, dentre outras.

Ao levantar aspectos históricos das discussões sobre currículo, pretendo que eles auxiliem a ver o conhecimento ali corporificado não como algo fixo, mas como um artefato social, cultural e histórico, sujeito a alterações. As concepções sobre currículo como as conhecemos hoje não foram estabelecidas de uma só vez, em algum momento iluminado. Elas estão em constante fluxo e transformação. Nesse sentido, é importante também compreender o currículo não como resultado de um processo evolutivo e contínuo, que está sempre a se aperfeiçoar, mas sim como um processo de rupturas e afastamentos, fruto de negociações e de escolhas.

Com o início do processo de industrialização no Brasil, por volta das décadas de 1920 e 1930, surge a necessidade de alfabetização das massas e a conseqüente demanda pela expansão dos sistemas educacionais. Já naquele momento, o Brasil sofria influências norte-americanas e o modelo da “educação nova” difundia-se pelo país.

Os escolanovistas buscavam superar a tradição jesuítica e enciclopédica do ensino tradicional, empenhando-se na construção de um sistema educacional consistente para esse novo contexto. Elementos tradicionais e modernos combinavam-se na perspectiva híbrida que caracterizava o discurso pedagógico daquela época.

Nesse período, ainda não circulava uma proposta mais concreta em relação às questões curriculares. O que existiam eram tradições curriculares de base filosófica híbrida. Tais tendências evidenciavam-se pela ênfase em disciplinas, enciclopedismo, divisão entre trabalho manual e intelectual, de acordo com Figueiredo (1981 apud MOREIRA, 2010). Em documentos publicados pelos escolanovistas, ficava evidente a ênfase na natureza social do processo escolar e a sugestão de renovação do currículo, dos métodos de ensino e de avaliação.

Os ideais escolanovistas perdem força durante o Estado Novo. Na década de 1940, a ênfase muda, deslocando-se para o ensino profissional e uma postura mais conservadora. Retoma-se a rigidez dos currículos enciclopédicos, valorizando-se o trabalho dos especialistas como os inspetores, orientadores e supervisores educacionais.

De acordo com levantamento realizado por Moreira (2010), em 1956, foi publicado o primeiro livro texto sobre currículo. Destaca ainda que estudiosos do campo do currículo, como Cardoso (1984), Ferreira (1985), Saul (1988) e Silva (1988), enfatizaram em seus estudos a influência norte-americana, até o final da década de 1970, no pensamento curricular elaborado no Brasil. Nesses trabalhos, as teorizações sobre currículo, bem como as disciplinas sobre currículos e programas ministradas em cursos de formação de professores, eram tidas como cópias do tecnicismo dos Estados Unidos. Enfim, consideravam que as práticas curriculares exercidas por aqui eram um caso de transferência educacional de currículos praticados em contextos distintos dos nossos.

Ainda na década de 1970, momento em que o país vivia uma ditadura militar, a influência estadunidense era marcante, tanto na emergência quanto na consolidação do discurso em torno de um modelo de currículo tecnicista. Naquele momento histórico, a resistência aos materiais estrangeiros ainda era inexpressiva, tendo em vista os contextos político, econômico, cultural e educacional do país. De um modo geral, as teorias americanas e europeias sobre currículo eram adaptadas e aplicadas à realidade brasileira.

Alguns avanços no campo do currículo ocorreram nos movimentos da década de 1970, ou melhor, estudos e pesquisas realizados pela Nova Sociologia da Educação e pelo movimento dos reconceitualistas<sup>6</sup>, sobretudo aqueles ligados à Sociologia do Currículo, abriram novos caminhos para se compreender o currículo. Além disso, os trabalhos produzidos pela corrente crítica do campo do currículo propuseram questões bem claras sobre a forma como os currículos vinham sendo elaborados e desenvolvidos. Algumas dessas contribuições ainda são atuais e nos ajudam a compreender questões acerca do currículo.

Destaco alguns conceitos e definições acerca do currículo que contribuem para um melhor entendimento do campo curricular. Entre eles, estão os conceitos de currículo formal e currículo real, definidos por Moreira (2003) como instrumentos de formação com um propósito definido e que ora enfatiza as prescrições (documentos escritos), ora o processo (prática educativa), em um constante movimento polarizador.

Apple (1995) faz algumas análises sobre o currículo oculto, ou seja, aquele que não está escrito e que se traduz na prática profissional. Nesse sentido, não apenas o currículo explícito – aquele com intencionalidade aparente – transmite os saberes eleitos como mais relevantes, o currículo oculto revela como a educação vincula-se a formas significativas de

---

<sup>6</sup> Movimento fundamentado na filosofia marxista, preocupava-se com a investigação das relações do currículo com a estrutura social, a cultura, o poder, a ideologia e com o controle social.

reprodução das relações sociais vigentes, fornecendo conhecimentos, formando valores, atitudes e normas de conduta. No entendimento desse autor, o currículo pode corroborar diferenças, preconceitos e discriminações sociais.

Embora o currículo vá além da prescrição, no caso específico de Juiz de Fora, este prescrito é fruto de negociação entre diferentes atores, sendo esse currículo oficial revelador das concepções desses atores e de quais foram eleitas como “verdades” e passaram a compor o documento oficial. Contudo, o currículo que pretendo investigar efetivamente nesse estudo é o currículo oficial ou formal, documento produzido nos já citados seminários sobre currículo da rede pública municipal de Juiz de Fora.

Nos anos de 1980, ocorreram mudanças no âmbito nacional, relacionadas ao movimento de redemocratização do país que culminaram, em 1985, com a eleição de um civil para presidente da República, pondo fim à ditadura militar. Nesse contexto, houve um movimento forte de rejeição às experiências curriculares estrangeiras, sobretudo às norte-americanas, pautadas em uma perspectiva preparatória e tecnicista. Emerge também um discurso - que tem como um dos principais defensores Paulo Freire - baseado na educação popular, que vai ao encontro de problemas educacionais enfrentados no Brasil.

Quanto às mudanças curriculares propostas, eram elas amparadas por duas correntes distintas: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação popular.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos estava a favor da definição de programas oficiais, pois defendia a existência de um conhecimento científico universal e objetivo, a ser ensinado pelo professor e dominado por todos os estudantes. Nessa perspectiva, a organização disciplinar e as disciplinas escolares não eram questionadas. Já na perspectiva da educação popular, o currículo era pautado nos princípios da pedagogia da libertação de Paulo Freire, que tinha como eixo organizador as necessidades e as exigências da vida social. O trabalho pedagógico deveria ser pautado não apenas no ensinar, mas no diálogo entre professor e aluno. Freire e Shor (1986), defensores da educação popular, acentuam que um currículo oficial que muitas vezes privilegia apenas os saberes das classes hegemônicas representa uma forma autoritária e mecânica de organizar o ensino, pois expressa desconfiança na competência de professores, além de se constituírem como tentativa de manipulá-los.

Os referidos autores apontam para uma organização curricular criativa, a partir de uma pedagogia que, considerando os temas, as necessidades e a linguagem dos alunos, reinventasse o conhecimento e o utilizasse para revelar as relações de poder na sociedade. Daí a preferência dos autores, associados à educação popular, por currículos mais localmente

definidos, ao invés de currículos decididos em instâncias centrais, para todo um sistema escolar. Considerando ambas as posições anteriormente citadas, penso que seja viável e desejável uma base comum com um mínimo que deva compor um currículo nacional, ficando uma parte diversificada para atender às demandas e especificidades de cada região. Como bem aponta Teixeira (2009), é possível um espaço de diálogo intercultural entre o que está prescrito no currículo formal e a cultural local.

A partir do processo de redemocratização, com a promulgação da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, emergem novas demandas educacionais impostas pela inclusão de grupos plurais na escola. Entre essas demandas, está a de reelaboração do currículo, estabelecido numa tradição cultural que já não atendia aos anseios dos novos atores sociais, oriundos de culturas plurais. Tal elaboração deveria se pautar numa concepção de currículo não como uma simples seleção de conteúdos disciplinares a serem transmitidos – que podem ser transferidos de uma cultura para outra, ou de um país a outro –, mas sim no sentido mais amplo de um documento que atendessem aos desafios contemporâneos da permanência na escola e da qualidade em educação para os alunos oriundos das camadas populares. Tal concepção se justifica tendo em vista que o currículo trabalhado nas escolas muitas vezes privilegia e reconhece a cultura dos grupos hegemônicos como o “bom modelo”.

A ideia de um currículo nacional se concretizou, no Brasil, com a elaboração dos PCNs em 1997, que, embora não se constituíssem num currículo nacional, ofereceram parâmetros nacionais para a elaboração dos currículos locais. Já no campo da educação infantil, foi na década de 90 que os debates sobre a definição de um currículo para o trabalho com as crianças pequenas se intensificaram.

Na próxima seção, abordo o tema do currículo na educação infantil, faço uma contextualização histórica do início do atendimento institucional de crianças pequenas no país.

## 2.2 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL

A urbanização e industrialização ocorridas no século XVIII proporcionaram uma transição de uma sociedade de base rural para outra de base urbana. Em função desse processo de urbanização e industrialização vivido no Brasil e da inserção feminina no

mercado de trabalho, configurou-se a necessidade de criação e manutenção de instituições onde as crianças, filhas dessas mães trabalhadoras, pudessem ficar durante o período em que trabalhavam.

O processo de organização dessas instituições que atendiam à criança pequena, especialmente no que se refere ao trabalho com as crianças de zero a três anos, em nosso país, tinha inicialmente um caráter assistencialista. No que se refere ao trabalho com as crianças de quatro a seis anos, a ideia de um currículo para a EI esteve muito voltada à perspectiva de preparação para o EF.

O atendimento em creches e pré-escolas, como direito social das crianças, se afirma pela Constituição Federal de 1988. Com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, ocorre também o reconhecimento das crianças como atores sociais e sujeitos de direitos.

Em 1996, com a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), novas possibilidades acerca do currículo para a educação infantil começam a emergir. As crianças paulatinamente vão conquistando um lugar no discurso sobre a educação no país, já que a EI, enquanto primeira etapa da EB, passa a integrar os sistemas de ensino.

Com base nessa concepção, o MEC reúne, em 1995, um grupo de especialistas na área de EI com o intuito de discutir o tema das propostas pedagógicas ou curriculares para as crianças pequenas. O documento oficial *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (BRASIL, 1996) sintetizou o trabalho realizado por este grupo, a pedido da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação (MEC). Tal documento deveria subsidiar a construção de procedimentos, critérios e instrumentos da análise das propostas pedagógicas ou curriculares realizada pelo MEC, sendo fruto do debate sobre currículo para a EI, empreendido à época, mas foi interrompido com o processo de publicação do RCNEI.

Naquele documento (BRASIL, 1996) é possível encontrar algumas definições sobre currículo que foram elaboradas por especialistas em resposta ao questionamento “O que é *proposta pedagógica e currículo* em educação infantil?”.

Kishimoto (Cf. BRASIL, 1996), ao responder à questão proposta, retoma a etimologia da palavra *currículo*, derivada do termo latino "currus" – carro, carruagem –, um lugar no qual se corre. Essa metáfora em educação seria a procura de um caminho, uma direção, que orientaria o percurso para atingir determinados objetivos.

Kishimoto (Cf. BRASIL, 1996, p. 13-14), define *currículo* como “[...] explicitação de intenções que dirigem a organização da escola, visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para as crianças e seus pais”, e *proposta pedagógica* como “[...] explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma”. A autora afirma ainda que o currículo deve incluir “[...] o que se oferece intencionalmente para a criança aprender, princípios, procedimentos, atitudes, os meios pelos quais a escola oferece tais oportunidades e formas de avaliação”, pois é a explicitação dessas intenções que orientará a prática pedagógica.

Oliveira (Cf. BRASIL, 1996, p. 14-15) define *currículo* como “[...] um balizador de ações”, estando associado à orientação político-ideológica-técnica que, de modo mais ou menos consciente, têm seus proponentes. Assim, “[...] o currículo envolve modos distintos de encarar o homem e a sociedade, de conceber o processo de transmissão e elaboração do conhecimento e de selecionar os elementos da cultura com que a escola trabalha”. Partindo de uma concepção histórico-cultural”. A autora considera o currículo como “[...] roteiro de viagem coordenada por um parceiro mais eficiente: o educador ou professor”.

Nesse entendimento, currículo pode ser compreendido como norteador das ações escolares e como ponte entre as teorias sobre o desenvolvimento infantil e a prática pedagógica voltada à criança, sendo a articulação entre essas teorias o grande desafio. Vale ressaltar que o currículo, na perspectiva das autoras citadas, não pode se limitar ao papel de guia curricular sem se remeter ao processo de produção sociocultural da escola.

Machado (Cf. BRASIL, 1996, p. 16) responde à questão indicada considerando a relevância da clareza em definir o que ensinar, do por que, por quem, para quem e para quê ensinar, além do *quando*, do *como* e do *onde*. Nessa perspectiva, a autora identifica um *currículo* com “[...] uma série de hipóteses/pontos de partida, um conjunto de princípios e ações”.

Os princípios apontados pela autora são as concepções relativas à infância e às relações desenvolvimento/aprendizagem/ensino, a função da instituição e da educação, o papel do profissional, da família e da comunidade, bem como as questões relativas à divisão de trabalho, noções de hierarquia, poder e competência. As ações sugerem observar, selecionar, escolher, decidir, organizar, refletir, sonhar e realizar, ou seja, colocar em prática.

Para essa mesma autora, *proposta pedagógica*, *proposta educativa*, *projeto pedagógico*, *projeto educativo* têm sido utilizados com significados similares para indicar o

conjunto de princípios e ações que rege o cotidiano das instituições, embora a autora prefira adotar o termo *projeto educacional-pedagógico*.

Mello (Cf. BRASIL, 1996) trata da questão, entendendo as instituições de educação infantil como espaços privilegiados de socialização e aprendizagem. Para isso, o trabalho precisa ser organizado, assumindo-se a função social de educar e cuidar das crianças. Tal organização e sistematização do trabalho nas instituições de educação infantil, de acordo com a autora, passa fundamentalmente pela elaboração de uma *proposta psicopedagógica*.

A autora entende que a *proposta pedagógica* deve servir como orientadora dos princípios e objetivos gerais e também subsidiar o ajustamento da diversidade de situações possíveis e às especificidades de cada região. Para isso, deve estabelecer critérios e metodologia de avaliação, deixando claros seus pressupostos teóricos, políticos e filosóficos.

Kramer (Cf. BRASIL, 1996) vai além do enfoque escolar ou administrativo, não fazendo distinção entre as definições de proposta pedagógica e currículo. Compreende tanto um quanto outro de forma ampla, dinâmica e flexível. Assim, para a autora, um *currículo* ou *proposta pedagógica* reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização.

Tendo em mente que uma *proposta pedagógica* “[...] é um caminho, não um lugar”, afirma Kramer (Cf. BRASIL, 1996, p. 18) que toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser narrada e que toda proposta contém uma aposta. Em outras palavras, “[...] Surge de uma realidade que pergunta e do mesmo modo busca uma resposta”. Assim:

Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana: vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta "o lugar", "a" resposta, pois se traz "a" resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir. (BRASIL, 1996, p. 18, grifos no original)

O caminho por se fazer apontado pela autora não está na desconstrução da busca constante pelo novo, em que tudo é descartado em nome do moderno. Tal atualização que desconsidera a experiência traduz um lugar que não é seu, despojado de vida e de realidade. Nesse sentido, uma proposta pedagógica deve anunciar seus valores, vinculando-se à realidade a que se dirige, favorecendo o pensamento crítico sobre essa realidade e enfrentando seus problemas. Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação de todos

– crianças e adultos, professores/educadores e profissionais não docentes, famílias e população em geral. Assim, uma proposta única é incoerente, visto que as realidades são múltiplas e contraditórias.

A despeito dos diferentes enfoques as autoras supracitadas reafirmam a dimensão histórica do currículo, seu caráter de produção coletiva de sentidos para a prática educativa, portanto seu caráter de artefato cultural. Também destacam que o que há de específico no currículo para a EI é a integração da educação e do cuidado.

Após a aprovação da LDB de 1996, o debate sobre as concepções pedagógicas e o currículo para a EI, incluindo a creche e as crianças até 4 anos, ganhou destaque na área educacional, sobretudo após a publicação do RCNEI, que foi a primeira iniciativa oficial de sistematizar orientações curriculares para a EI. Este referencial monopolizou o debate, gerando diversas críticas, principalmente na área acadêmica. Segundo Sônia Kramer (Cf. BRASIL, 1996), o documento sofreu contestações desde a elaboração até sua implementação. Isso porque sua publicação representou uma ruptura com as discussões que vinham sendo conduzidas pelos especialistas, anteriormente apresentadas. A seguir, refletimos um pouco sobre o processo de implementação desse documento e como tal processo reflete os embates ocorridos em torno das discussões sobre currículo para a educação infantil.

Em 1998, o MEC distribuiu o RCNEI (que integra a série de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo MEC), o qual estabeleceu no país, pela primeira vez, orientações para a educação de crianças para a faixa de 0 a 6 anos.

O público-alvo do documento foi o(a) profissional das instituições de EI e creches. O RCNEI “[...] constitui-se em um conjunto de referências que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 13).

No volume introdutório do documento, este é apresentado como uma “bússola”, com uma função orientadora, fundamentando as discussões de profissionais das instituições de educação infantil e creche na construção de práticas e propostas pedagógicas.

Três volumes compõem o RCNEI. O volume introdutório apresenta algumas definições, entre as quais destaco: as concepções sobre creches e pré-escolas que orientaram historicamente o atendimento das crianças pequenas no país; a concepção de criança, educar,

cuidar e brincar; os objetivos gerais da educação infantil, além da apresentação de proposições para orientar e organizar os projetos pedagógicos das instituições.

No segundo – Formação Pessoal e Social – e no terceiro – Conhecimento de Mundo –, há uma organização das proposições para o trabalho pedagógico por idades, separando as orientações para as crianças de zero a três anos daquelas para as crianças de quatro a seis anos, organizando-se em eixos de trabalho e experiências. Esse é um documento importante, pois foi o primeiro referencial configurado como proposta curricular nacional para a Educação Infantil.

A elaboração do RCNEI, contudo, não ocorreu no diálogo com professores e profissionais da área. Na realidade, houve uma cisão entre pensamento – quem elabora – e ação – quem deveria colocá-lo em prática. Num extremo estavam os especialistas e, no outro, professores, educadores e técnicos com a função de colocar tal documento em prática.

Para compreender o RCNEI em sua historicidade, tratarei, brevemente, sobre o contexto de sua elaboração e das disputas envolvidas em sua afirmação como documento oficial.

Um dos objetivos do governo de 1994-2002, como apontado por autores como Saviani (1998), era manter a marca do Ministério da Educação e Governo federal nos sistemas de ensino, em um momento pós-Constituição Federal no qual o princípio da descentralização e municipalização vinham se afirmando.

Saviani (1998, p. 92) destaca ainda que a política educacional nesse momento seguia o caminho da “racionalidade financeira”, ajustando-se aos desígnios da globalização. Tal ajuste implicava a diminuição do tamanho do Estado, de maneira que atraísse o capital financeiro internacional.

Nesse sentido, uma das ações da política federal foi extinguir as Delegacias Regionais do Mec/Demec que tinham o papel de interlocutores e orientadores para os sistemas estaduais e municipais de ensino. Além do objetivo de diminuir a máquina do Estado, a extinção dessas delegacias tinha o intuito de criar um canal direto de comunicação entre comunidade escolar e MEC.

De acordo com Aquino e Vasconcelos (2005), no bojo dessa concepção de comunicação direta, estava o conjunto de parâmetros para os vários segmentos educacionais. Nessa ideia de comunicação direta é que foi produzido o RCNEI, entregue diretamente a cada

professor, remetendo-se particularmente a cada indivíduo. Esse caráter pessoal é notado na "Carta do ministro" que compõe o volume 3 do RCNEI:

Ao professor de Educação Infantil

É com muito prazer que lhe entregamos o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, que integra a série de documentos os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto. (BRASIL, 1998, v.3. p. 05, grifos no original)

É possível perceber no fragmento acima que o professor de EI, como mencionado na carta do ministro, tem um papel de mero consumidor a quem é entregue o documento, pois não é convocado a participar da elaboração deste último, cabendo-lhe apenas reclamar ou sugerir, como bem apontam Aquino e Vasconcelos (2005).

Barbosa (2010) também pondera que a presença constante do RCNEI leva a verificar o destaque que esse documento oficial obteve como uma **política de governo**. Formulou-se uma proposição curricular, apostando na divulgação por meio de material impresso, influenciando também no processo de formação de professores e coordenadores pedagógicos como multiplicadores.

Um ano após a publicação do RCNEI, a resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que deveriam subsidiar a organização das propostas pedagógicas das instituições de EI que integram os sistemas de ensino.

As DCN, que têm caráter mandatório, foram publicadas sem grande divulgação, ao contrário do RCNEI, que foi amplamente divulgado e encaminhado diretamente aos professores. Em 2009, no contexto do Programa Currículo em movimento da SEB/MEC, que tinha entre seus objetivos “promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares”, as DCNEI de 1999 foram revistas, num processo de debate democrático e com ampla participação de diversos setores envolvidos com a EI.

O programa Currículo em movimento objetivava:

Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais;

Elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio;

Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum);

Promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional. (BRASIL, 2009, p. ??)

Nesse contexto, sob encomenda do MEC, foi produzido por um grupo coordenado pela professora Sônia Kramer o documento “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica”, que, como o próprio nome indica, objetivava subsidiar a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Em 2009, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro, fixa as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

As DCNEI, como já dito, diferentemente do RCNEI, têm caráter mandatório e normatizador de propostas pedagógicas e curriculares para a educação infantil. Os objetivos DCNEI são:

- a) Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.
- b) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.
- c) Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema. (BRASIL, 2010, p. 11)

As DCNEI, desde sua primeira versão, em 1999, propõem o rompimento com práticas tradicionais na educação infantil que ora tendem ao assistencialismo, ora empenham-se na antecipação da escolarização e lógica do ensino fundamental. Contudo, tal ruptura está atrelada às perspectivas dos sujeitos envolvidos nas práticas cotidianas das instituições que

atendem à criança pequena, uma vez que o currículo real nem sempre corresponde ao currículo explícito (PACHECO, 2005).

As Diretrizes reformuladas preveem o direito a uma proposta curricular que contemple todo o conhecimento relevante, fixando os eixos norteadores das propostas curriculares da Educação Infantil entre as interações e as brincadeiras.

A partir do exposto, é possível ponderar que, apesar de dispormos de um documento mandatário como as DCNEI e que se constitui em instrumento para a consolidação de práticas pedagógicas democráticas, sua apropriação pelos profissionais que atuam na EI ainda é incipiente.

Como já mencionado em capítulo anterior, a construção do currículo, de um modo mais amplo ou específico, como é também o caso do currículo para a EI ocorre em meio a relações de forças. Nessa disputa, algumas vozes são ouvidas, ecoando nos documentos oficiais, e outras são silenciadas.

Como vemos, a discussão em torno do currículo para as crianças e da melhor forma de conduzir o trabalho educativo está longe de se esgotar, haja vista que só recentemente, na realidade brasileira, a Educação Infantil é reconhecida em sua especificidade. Apenas a partir das deliberações encaminhadas após a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996 é que as consequências, os desafios, as perspectivas para a Educação Infantil e o currículo para essa faixa etária têm sido colocados.

No relatório da pesquisa “Formação de profissionais da Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro”, Kramer (2001) analisa políticas do Governo federal e iniciativas locais que evidenciaram dilemas de secretarias de educação que estabeleceram a mudança como prioridade e investiram na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Tomando como bases suas experiências e após estudos de produções acadêmicas da área, a autora considera que, na realidade brasileira, o debate em torno do currículo:

Tem mordido as pontas do problema, mas não o miolo: ou se refere à escola; ou se vincula à dimensão macro, aborda modelos, desenhos e políticas numa perspectiva ampla, supondo que é possível mudar a força o real, com decretos, projetos referenciais ou parâmetros sem mudar as condições da oferta. (KRAMER, 2001, p. 129)

Nos debates sobre currículo, um desafio mais recente tem sido a articulação deste na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, já que o ingresso das crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental se tornou obrigatório pela Lei nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005), estando também inscrita na Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a) a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Esse desafio se amplia quando consideramos a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos, prevista na Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013.

O ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental faz com que se repense o trabalho a ser realizado, pois, ao longo de seu processo de desenvolvimento, as crianças apresentam formas próprias de se relacionar com o ambiente e com os outros, além de necessidades e interesses diferenciados. Em outras palavras, o currículo para o 1º ano do Ensino Fundamental precisa ter como referência as especificidades infantis, as características de desenvolvimento e aprendizagens e a realidade do contexto socioeconômico e cultural no qual a criança de seis anos está inserida.

Tendo como foco as crianças de seis anos que passaram a frequentar o primeiro ano do ensino fundamental, o MEC publicou, em 2006, o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. O documento destaca que não é propósito da educação infantil a preparação para o ensino fundamental, e que essa etapa da educação básica possui objetivos que devem ser alcançados, respeitando as especificidades da criança. Também as crianças de seis anos precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas. Nesse sentido, o documento aponta que “[...] o currículo para esse primeiro ano não deve ser uma compilação de conteúdos da educação infantil e da antiga primeira série” (BRASIL, 2006b, p. 13). O documento destaca ainda a importância de um rearranjo das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas para que o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo seja contemplado. Assim, a aprendizagem não deve se restringir à alfabetização nesse segmento da educação básica, mas sim promover o alargamento das possibilidades de aprendizagem.

Nove textos compõem o referido documento, cada um abordando um ponto específico para a orientação do trabalho com as crianças de seis anos, a saber: “A infância e sua singularidade”; “A infância na escola e na vida: uma relação fundamental”; “O brincar como um modo de ser e estar no mundo”; “As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola”; “As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento”; “Letramento e

alfabetização: pensando a prática pedagógica”; “A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores”; “Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão”; “Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade”.

Nesse documento, Corsino (BRASIL, 2006b, p. 58-59) aponta como desafiadora a tarefa de selecionar os conhecimentos e temas para mediar as relações das crianças com os elementos da natureza e cultura. Nesse sentido, questiona: “[...] O que selecionar em face ao acúmulo de produções e informações a que estamos submetidos sujeitos e suas constantes transformações?”. Pensando na formação integral das crianças: “[...] Que conhecimentos são fundamentais e indispensáveis à formação das crianças?”.

A atividade própria da criança, que é o brincar, configura-se como o elo entre as experiências das crianças da educação infantil e ingressantes no ensino fundamental. Um problema da transição entre uma etapa e outra é que a brincadeira, na maioria das vezes, é esquecida no ensino fundamental como bem apontam Sinhori (2010) e Silva (2011). Entendo que a brincadeira seja um elemento a ser observado no modo como as propostas curriculares de Juiz de Fora tratam da transição entre EI e EF.

No próximo tópico, faço algumas ponderações sobre os discursos que polarizam as práticas na EI o brincar e o aprender.

### 2.3 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR OU APRENDER? BRINCAR E APRENDER

No movimento de sua afirmação enquanto etapa específica, a Educação Infantil tem oscilado entre extremos. De um lado, a preocupação em torno do cuidado exclusivamente com o corpo, tendendo a uma perspectiva assistencialista; de outro, uma concepção preparatória ao Ensino Fundamental, numa perspectiva antecipatória de escolarização. Essa polarização está no cerne dos dilemas envolvidos nas relações entre educação infantil e ensino fundamental.

Moss (2012), pesquisador do Institut of Education, University of London, e estudioso das questões concernentes à infância, destaca em seus estudos as relações entre a educação infantil e o ensino obrigatório. Realiza um debate em torno da conjuntura cultural e estrutural

que contextualiza essa relação, considerando quatro possibilidades de relação da pré-escola com o ensino fundamental: preparação para a escola; distanciamento; preparação da escola para receber a criança; e o vislumbre de uma possível convergência.

Nesta dissertação, destaco, inicialmente duas das quatro possibilidades propostas por Moss (2012) no trabalho com as crianças da educação infantil: a de preparação para a escola e a de distanciamento desta, pois tenho percebido, nos debates acadêmicos, que a polarização entre especialistas sobre o currículo para a educação infantil muitas vezes tem oscilado entre essas duas posturas. Por um lado, os defensores de um ensino sistematizado, por outro, a negação do ensinar como uma negação das relações entre a educação infantil e a etapa subsequente.

No primeiro caso, de acordo com Moss (2012), a tarefa da educação infantil é garantir que a criança fique pronta para os requisitos do sistema escolar. A educação infantil deve alinhar-se ao ensino fundamental, preparando as crianças. No caso do distanciamento, a cultura e a prática na educação infantil são distintas do ensino fundamental, chegando a definir suas identidades, muitas vezes, em oposição uma a outra. Nesse caso, a relação entre a educação infantil e o ensino obrigatório pode ser marcada pela desconfiança e certo grau de antagonismo, “[...] com a educação infantil tentando defender-se e a suas crianças do que percebe como sendo uma abordagem estritamente didática da educação, vista como típica da escola” (MOSS, 2012, p. 8).

Pasqualini (2006), em sua tese de mestrado, defende o ensino como elemento fundante do trabalho do professor que atua na educação infantil. A autora compreende o ato de ensinar como “[...] a intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo assim seu desenvolvimento psíquico [...]” (PASQUALINI, 2006, p. 193). Ao propor uma intervenção intencional e consciente, a autora espera que instituições de educação infantil superem a tarefa de mera socialização e recreação da criança pequena.

Por outro lado, a crítica à antecipação dos conteúdos e métodos do ensino fundamental conduz pesquisadores a proposições que preconizam a negação do caráter escolar da educação infantil, questionando a pertinência do ato de ensinar nessa faixa etária. Afirmando como princípio pedagógico fundamental “seguir as crianças” em seus interesses e desejos, como defendido por Vasconcelos (2012). A autora cunha o conceito de “ociosidade amorosa” que é entendido por ela como uma “[...] vivência despreocupada de produção para fora de si e guiada pelos interesses e afetos da criança” (VASCONCELOS, 2012, p. 109).

Entendo que a negação da dimensão educacional do trabalho com a criança pequena limita a expansão cultural e a criança em sua condição de sujeito de cultura. Já a antecipação do modelo educacional próprio do Ensino Fundamental acarreta uma escolarização equivocada, nega as formas próprias de atribuir sentido ao mundo pela criança e também acaba por obscurecer a dimensão cultural do atendimento à infância em instituições educacionais. Enfim, o privilégio do trabalho com crianças pequenas que preconize apenas uma dimensão em detrimento do trabalho com as múltiplas linguagens tem se constituído em negação da dimensão cultural do trabalho junto à criança pequena.

A ideia de convergência proposta por Moss (2012) parte do pressuposto de que a EI e EF muitas vezes decorrem de concepções, culturas e práticas distintas. O autor sugere um exame dessas diferenças, buscando, de maneira colaborativa, novas abordagens e práticas que favoreçam essa transição. Alinhada à sugestão de Moss, destaco o brincar como uma das possibilidades de se estabelecer esse ponto de convergência entre EI e EF, a partir em um projeto comum, do respeito mútuo e de diálogo entre essas etapas.

Entendo que o trabalho com as múltiplas linguagens pode assegurar a experiência da infância com a brincadeira, a dança, a gestualidade, o canto, a recitação, a dramatização, dentre tantas outras linguagens que podem ser experimentadas pelas crianças na educação infantil. Tais linguagens favorecem a entrada das crianças no universo simbólico que compõe a cultura de seu grupo. A apropriação de distintas linguagens comporta operar no plano simbólico de forma mais competente, compreendendo as regras de funcionamento desse universo, além de experimentar a capacidade de criação do novo a partir do já dado.

O desenvolvimento da criança está relacionado à apropriação da cultura. Dessa forma, é importante que ela tenha uma participação ativa em diferentes experiências utilizando seus próprios modos de se relacionar com os outros, nas brincadeiras, no faz de conta, nas narrativas e nas dramatizações. Tais modos de se relacionar são importantes na relação entre educação infantil e ensino fundamental.

Os encaminhamentos do documento legal Juiz de Fora (2010) em torno da brincadeira corroboram as proposições de Vigotski (2008), que entende o bom aprendizado como aquele que se adianta ao desenvolvimento. Nesse sentido, o bom ensino seria aquele que se dá de forma prospectiva, direcionado às funções potenciais, para o que a criança ainda não é capaz de fazer de forma independente. Para o referido autor, é na brincadeira que a criança se adianta ao seu nível mental real, “[...] ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum” (VIGOTSKI, 2008, p. 35). Esses momentos lúdicos se configuram

em fonte de desenvolvimento ao criar ZPDs. Vigotski (1991, p. 134), em suas discussões em torno da Zona de Desenvolvimento Proximal, destaca que “[...] a brincadeira é fonte do desenvolvimento, criando a zona de desenvolvimento iminente”. Assim, para a criança, a principal forma de apropriação do novo é a partir da brincadeira. Nela, a criança está sempre à frente de seu nível mental real ou atual de desenvolvimento, sendo fonte de desenvolvimento ao criar as ZPDs. Vigotski aponta que:

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1991, p. 134-135)

É possível perceber que as crianças, durante a brincadeira, agem e pensam de maneira mais complexa do que em outras atividades. Na impossibilidade de agir como adultos, criam circunstâncias fantasiosas, comportando-se de forma parecida. Esses momentos lúdicos, organizados a partir de regras próprias ao ato de brincar, traduzem situações antecipatórias que favorecem a consolidação do pensamento abstrato.

Vasconcelos (1998), ao discutir a criação de zonas proximais de desenvolvimento, pondera que a passagem de um nível de desenvolvimento atual para o nível potencial, tanto numa situação de ensino quanto de brincadeira, dá-se via zona de desenvolvimento proximal, estando presente em todas as situações de interações sociais significativas.

Por meio da interação e das brincadeiras é que a criança se expressa, se movimenta, sente e explora seu ambiente. A criança aprende através da brincadeira, do movimento e da troca a partir do contato com outras crianças. Assim, ela copia e recria o mundo em que vive, transfere e modifica o conhecimento que adquire. De acordo com Kramer (2009):

A linguagem e a brincadeira são elementos articuladores entre os saberes e os conhecimentos. As experiências com a linguagem devem considerar o papel central da oralidade, materializada em práticas de narrativa que tomam como objeto os saberes e os conhecimentos. A brincadeira, enquanto experiência de cultura e forma privilegiada de expressão da criança, deve ser oportunizada em situações espontâneas e planejadas, com e sem a intervenção do adulto. (KRAMER, 2009, p. 24)

De acordo com a autora supracitada, os momentos de brincadeira também devem ocorrer sem a intervenção do adulto, contudo, cabe ao (à) professor (a) o papel de mediador nas diversas práticas de expressão cultural e artística e também nas múltiplas linguagens como a música, a dança, a poesia, o cinema, a pintura, o teatro, textos narrados, escritos ou dramatizados. Tais experiências devem ser prazerosas e geradoras de possíveis continuidades na passagem ao ensino fundamental.

A passagem da educação infantil ao ensino fundamental também é contemplada no documento Brasil (2010). As Diretrizes Curriculares de 2009 abordam essa transição entre as duas modalidades de ensino, tanto numa perspectiva de avaliação quanto de preocupação no sentido de amenizar as rupturas nessa passagem.

As instituições de Educação infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação garantindo continuidade dos processos de aprendizagens por meio de criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prover formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p. 29-30)

Uma das formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem entre educação infantil e ensino fundamental é preservando a dimensão lúdica, da brincadeira, na etapa subsequente à educação infantil, sem negar o necessário oferecimento de outras experiências, próprias ao ensino fundamental. No próximo capítulo, apresento o processo de construção da proposta de Juiz de Fora, buscando apreender como a integração entre educação infantil e ensino fundamental foi contemplada nesse processo.

### **3 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA**

Nesta seção, descrevo a trajetória de construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, identificando sua gênese, bem como seu percurso até se constituir em um documento público. Aponto também alguns documentos oficiais, tanto no âmbito municipal quanto de abrangência nacional, que a antecederam. Meu olhar sobre a construção da Proposta da Rede Pública municipal de Juiz de Fora não consistiu apenas em descrever como documentos anteriores a ela foram organizados para demonstrar como eram diferentes da atual proposta. Busco explicitar tal proposta como artefato cultural que se constitui num movimento histórico mais amplo.

Como já dito, o reconhecimento da EI como primeira etapa da EB ocorre no ano de 1996 com a (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), e, logo após, com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, são apresentadas as primeiras orientações curriculares em âmbito nacional para esta primeira etapa da EB.

Todas as instituições de EI, públicas ou privadas, passaram a integrar os sistemas de ensino a partir de 1996. Como primeira etapa da EB, a EI foi dividida em creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro a seis anos). A frequência à EI não se tornou obrigatória, como para as crianças a partir dos sete anos de idade, mas teve a sua importância definida como a primeira etapa da educação básica e como direito de toda a criança de zero a seis anos de idade e de suas famílias, sempre que seus pais ou responsáveis assim o desejarem ou necessitarem.

Contudo, Juiz de Fora, como levantado por Alves (2010), mesmo antes da promulgação da LDB, já havia incorporado esse segmento de ensino à sua Lei Orgânica<sup>7</sup>, em 1990, determinando em seus Artigos 131 e 132:

---

<sup>7</sup> Lei Orgânica é uma espécie de Constituição Municipal. A Lei Orgânica não pode contrariar as constituições Federal e Estadual e nem as leis federais e municipais. Cada município, de acordo com suas necessidade e peculiaridades, tem autonomia para criar a sua própria Lei Orgânica. O prefeito é quem se encarrega de fazer cumprir a Lei Orgânica, sempre observada e fiscalizada pela Câmara de Vereadores.

O município promoverá a educação pré-escolar e o ensino fundamental e, atendidos estes, o ensino médio atuando, prioritariamente na zona rural e periferia da cidade (JUIZ DE FORA, 1990. p. 43)

[...]

O poder Público Municipal assegurará, na promoção da Educação Pré-escolar e do Ensino Fundamental [...] Igualdade de condições para o acesso, freqüência e permanência na escola [...]. (JUIZ DE FORA, 1990, p. 43)

Como se pode ver, em Juiz de Fora, o poder público municipal se antecipou à LDB de 1996 com relação ao processo de municipalização da educação pré-escolar, movimento que se iniciou na década de 1980, quando inaugurou as primeiras Escolas de Educação Infantil (EMEI's).

A década de 1990, em que o primeiro documento referente a um currículo para EI começa a ser estruturado no município de Juiz de Fora, coincide com o momento em que o país vivia um processo de abertura política, iniciado a partir dos anos 80. Nesse processo de redemocratização, instalaram-se as eleições diretas para o Congresso Constituinte, as lutas dos movimentos populares por escolas públicas ganham intensidade em todo o país. Tais movimentos passam a desempenhar um papel decisivo na elaboração de emendas populares apresentadas para a área da educação à Assembleia Nacional Constituinte (Kramer, 2001).

A luta por creches e pré-escolas como direito de todos refletiu no parlamento em um momento de amplo debate em torno dos direitos da infância e da adolescência. É sob a bandeira de movimentos de mulheres, de educadores e trabalhadores que o direito à educação para todas as crianças entre 0 a 6 anos ganha relevo (KRAMER, 2001).

Após consulta à Secretaria de Educação (SE) de Juiz de Fora, constatei a existência de propostas curriculares anteriores à atual. Entre 1994 e 1996, foi produzido um documento que seria a primeira proposta curricular da rede municipal de ensino com o objetivo de contemplar a EI. Tal documento foi publicado no ano de 1996 sob o título “PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL”.

A construção daquele programa se deu com a participação de profissionais que atuavam diretamente com as “classes” de EI. O início do trabalho se deu através da coleta de dados sobre a prática da aplicação dos conteúdos pelos professores na Pré-Escola (JUIZ DE FORA, 1996). Esses dados foram compilados e analisados.

Os profissionais que trabalhavam na pré-escola foram convocados a participar da organização do Programa de Educação Infantil. Os professores que atuavam com as crianças

(4 a 6 anos) ficaram incumbidos de listar os conteúdos para essa etapa da educação, e os professores das áreas específicas, como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Artística e Educação Física se encarregaram da fundamentação teórica.

Para entender o contexto em que tal proposta foi montada, retomarei brevemente o momento histórico (a partir do século XIX) no qual a identidade das creches e pré-escolas constituía-se no Brasil. Era uma conjuntura de políticas de atendimento à infância marcada por diferenciações do atendimento em relação à classe social dos atendidos. Ou seja, para as crianças pobres, esse atendimento estava vinculado aos órgãos de assistência social nas creches. Já para as crianças oriundas de famílias abastadas, desenvolveu-se um modelo no diálogo com as práticas escolares, nas pré-escolas. A concepção sobre educação das crianças em idade pré-escolar fragmentava-se entre o cuidar e o educar, entendendo o educar como preparação a etapas posteriores de escolarização.

A primeira organização curricular da rede municipal de Juiz de Fora foi concebida em um momento histórico posterior à promulgação da Constituição de 1988. Essa lei passou a garantir o atendimento em pré-escolas e creches como direito social não só das mães trabalhadoras, mas também das crianças. A partir desse ordenamento legal, as creches e pré-escolas passaram a construir uma nova identidade na busca da superação das posições antagônicas e fragmentadas entre o assistencialismo e a preparação a etapas posteriores.

A partir do entendimento acerca do que acontecia em um âmbito mais amplo no país, é possível perceber que essa primeira organização curricular de Juiz de Fora pautava-se numa concepção de preparação das crianças para o EF e uma aplicação da lógica conteudista. Isso se evidencia pela ênfase dada às áreas de conhecimento e ao desenvolvimento cognitivo, nesses destaques, de acordo com o documento (JUIZ DE FORA, 1996, p. 9), “[...] a criança terá condições de tornar-se, ao longo da sua vida escolar, um legítimo e verdadeiro usuário de seu principal instrumento de comunicação”. Depreende-se dessa afirmação que a criança é concebida pelo que lhe falta, alguém que, ao longo do percurso escolar, virá a ser.

É possível identificar aproximações entre o Programa de Educação Infantil de 1996 da rede pública de Juiz de Fora e o RCNEI. O modo de apresentação desses documentos, por exemplo, revela a marca de uma educação formal. Tanto num documento quanto no outro, os conteúdos e a divisão do conhecimento por áreas são enfatizados. No Programa de Educação Infantil de 1996, as áreas do conhecimento contempladas são: Estudos Sociais, Ciências, Educação Artística, Música, Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física; já o RCNEI traz eixos de trabalhos orientadores. São eles: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem

Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Nota-se que cada eixo norteador do RCNEI equivale aos conhecimentos por área do Programa de Educação Infantil de 1996, com uma diferenciação: os conteúdos Estudos Sociais, Ciências são agrupados, no RCNEI, no eixo Natureza e Sociedade.

Barbosa (2010, p. 6), ao problematizar dados encontrados na pesquisa denominada *Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil*, realizada no ano de 2009, percebe que algumas propostas utilizam como referência o modelo disciplinar próprio do ensino fundamental. De acordo com o levantamento, 44% organizam-se a partir da estrutura das disciplinas escolares. Para a autora, essas “[...] São propostas que emergem da concepção de que a função do estabelecimento educacional é ensinar no sentido de transmitir conhecimentos científicos — prévia e linearmente organizados —, priorizando a informação”. Nesse sentido, são construídas tendo como base listas de conteúdos e as respectivas atividades. Pondera ainda que a cultura escolar da EI é diferente da do EF; por isso, transpor para os pequenos essa lógica acaba provocando a antecipação da escolaridade.

Outro aspecto, que é corroborado por Aquino e Vasconcelos (2005), é o de que esse modelo educacional formal traz a face da creche e pré-escola da classe média urbana, onde são valorizados a escrita e os conteúdos escolares, “[...] fazendo um arremedo do ensino fundamental” (AQUINO; VASCONCELOS, 2005. p. 104).

A partir de 1998, mais uma vez foram formados grupos de estudos com profissionais da EI do município de Juiz de Fora com o intuito de promover um debate aberto e reflexões sobre qual proposta deveria embasar as ações nos espaços de EI da rede municipal de ensino a partir daquele ano. Esses encontros culminaram, dez anos depois, no ano de 2008, com a publicação das Diretrizes Educacionais para a Rede municipal de Juiz de Fora, em documento intitulado “Linhas Orientadoras para educação infantil nas escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora”. Tal documento é composto por três partes – Fundamentação teórica, Dimensões Pedagógicas para educação infantil e Prática Pedagógica na educação infantil – e esboça os fundamentos em que se deve pautar a organização curricular para a EI.

As Diretrizes Educacionais para a Rede municipal de Juiz de Fora apresentam alguns postulados que seriam a fundamentação teórica para a EI. Destacam também concepções de infância que podem ser entendidas por meio de alguns recortes, que trago a seguir:

A Educação Infantil não pode ser considerada período preparatório para o Ensino Fundamental, uma vez que as crianças fazem parte da sua sociedade, sendo produtoras de cultura e nela também produzidas.

Nossa concepção de infância nega a criança como ser inábil, ineficiente, que não alcançou a segurança do adulto.

[...] não podemos considerar que exista a infância, mas infâncias [...].

Pensar a criança como sujeito ativo, que participa da construção do seu conhecimento, que tem direitos e que pode se manifestar a partir da criação de oportunidades diversas.

As crianças, através das relações com seus pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação.

As crianças constroem formas de interpretação e de ação sobre o mundo, formas específicas de compreender e de agir sobre o mundo. (JUIZ DE FORA, 2008 p. 21)

A concepção de infância apresentada acima, nos recortes supracitados, está em consonância com a proposta de trabalho onde o brincar ocupa lugar central.

Quanto à prática pedagógica na EI, as referidas Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Juiz de Fora destacam “[...] a necessidade preeminente de escuta das crianças e de respeito a suas ludicidades e culturas, em constante diálogo com o patrimônio histórico-geográfico-social do país e suas diversidades” (JUIZ DE FORA, 2008 p. 27). Objetiva a liberdade de expressão, bem como a construção da autonomia da criança.

Esse documento destaca a importância de garantir o acesso aos saberes historicamente construídos sem, contudo, indicar uma reflexão sobre eles. Quais saberes são eleitos como mais importantes nessa construção histórica? Nessa relação de força e poder, quais grupos culturais são silenciados? Entendo, em consonância com Silva (1999), que “[...] O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo” (SILVA, 1999. p. 15).

A conquista do direito das crianças a uma educação em contextos institucionais foi fruto de muitas lutas nos últimos anos. Essa conquista gerou um conjunto de documentos legais listados nas “Linhas Orientadoras para educação infantil nas escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora” que, segundo esse documento, devem ser conhecidos como forma de garantir e viabilizar a efetivação desses avanços: *Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Plano Nacional de Educação, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.*

É possível perceber diferenciações entre o primeiro Programa de EI construído em 1996 e as Diretrizes Educacionais para a Rede municipal de Juiz de Fora de 2008. A primeira organização era embasada em lista de conteúdos – isso se refletia tanto pela organização do documento, que em seu índice já anunciava os conteúdos a serem trabalhados em cada área do conhecimento, quanto por quem foi chamado para participar da sua elaboração: os professores especialistas de cada área do conhecimento, ou seja, aqueles que teriam o domínio dos conteúdos disciplinares. De acordo com aquele Programa:

A elaboração de um Programa de Educação Infantil para a rede municipal de Juiz de Fora foi concebida a partir da preocupação, tanto dos profissionais que atuam na Pré-Escola quanto da Secretaria Municipal de Educação, em estabelecer parâmetros mínimos de conteúdos a serem trabalhados abrangendo o universo das escolas de modo a garantir aos alunos que nela ingressam a socialização do conhecimento além de favorecer a construção de novos conhecimentos e possibilitar a compreensão da realidade vivida por cada um. (JUIZ DE FORA, 1996, p. 7)

Fica evidenciada, no trecho supracitado, a preocupação da SE, no referido documento, em oferecer uma lista de conteúdos para serem aplicados pelas professoras nas pré-escolas. Nota-se também que as crianças são vistas como alunos, e isso se traduz em comportamentos específicos.

A segunda proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora avança em relação à anterior porque traz concepções e fundamentos, revelando a ideia de que toda dimensão e prática pedagógica é sustentada por uma teoria.

A publicação de 2008, que precedeu a atual proposta da rede municipal de Juiz de Fora, já apontava a centralidade da brincadeira no trabalho com os pequenos, compreendendo a criança como:

- Sujeito ativo.
- Participativo.
- Ser sócio-histórico-geográfico (está presente num tempo e num espaço).
- Sujeito de sua aprendizagem.
- Produtora e influenciadora de cultura e da sociedade.
- Sujeito real e cidadão de direitos.
- Possuidora de processos de significação próprios.
- Ser brincante.
- Sujeito coletivo, que se singulariza na vivência com seus pares e com outros sujeitos. (JUIZ DE FORA, 2008, p. 28)

O referido documento orienta a prática pedagógica elegendo o brincar como “[...] atividade cultural que é recriada a partir do que a criança traz de novo, como seu poder de criar e produzir cultura. Os processos de aprendizagem e de desenvolvimento envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimento” (JUIZ DE FORA, 2008, p. 29).

Ainda de acordo com o documento “Educação Infantil: a construção da Prática Cotidiana as crianças”, “[...] as crianças devem ser vistas como seres ativos e participativos respeitando suas necessidades e especificidades” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 15). É nesse sentido que o brincar ganha centralidade na proposta, pois é através da brincadeira que a criança aprende a atuar no campo cognitivo, ultrapassando a esfera visual externa.

A dimensão pedagógica assumida nesse documento define que o “[...] currículo, propostas, projetos e ações implicam na garantia de acesso aos bens e saberes historicamente construídos pela humanidade” (JUIZ DE FORA, 2008 p. 27). Tais dimensões estão ancoradas no entendimento da criança como sujeito ativo, produtor de cultura, historicamente situado, rompendo com a visão tradicional e hegemônica de infância, da criança que não fala, passiva, aquela que ainda não é. A dimensão pedagógica do documento assume também como central o trabalho coletivo e o brincar como essência do processo pedagógico.

Tendo em vista que a presente dissertação se refere à transição da EI ao EF, destaco também o início dos trabalhos realizados na rede municipal de Juiz de Fora sobre a inclusão das crianças de seis anos no EF.

De acordo com levantamento feito por Araújo (2008), no segundo semestre do ano de 2006, iniciou-se um projeto referente ao Ensino Fundamental de nove anos, aberto a todos os professores do EF, com o objetivo de discutir as propostas pedagógicas com os docentes que atuassem nos anos iniciais dessa etapa da EB, que, com essa ampliação de oito para nove anos, passaria a receber as crianças de seis anos que até então estavam incluídas na EI. As reuniões eram mensais, organizadas como um espaço de (re)significações do ensinar e aprender nas etapas iniciais do EF. Nelas, o grupo iniciou o processo de construção do documento norteador para a organização do trabalho das escolas da Rede Municipal de ensino de Juiz de Fora em relação ao trabalho nos anos iniciais do EF.

Durante o segundo semestre do ano de 2006, foram realizados quatro encontros, mediados por uma equipe da SE, do Departamento do EF, que versaram sobre a infância no contexto do EF de nove anos, a organização do espaço e do tempo no contexto do EF de nove

anos, a concepção de alfabetização/letramento no contexto do EF de nove anos e a avaliação no contexto do EF de nove anos.

A partir das discussões realizadas, naqueles encontros, pelos professores participantes do projeto e pelas mediadoras responsáveis por este, elaborou-se uma primeira versão do documento “O Ensino Fundamental de nove anos: orientações iniciais”, que foi posteriormente publicada e divulgada.

Ainda de acordo com levantamento feito por Araújo (2008), ao longo do ano letivo de 2007, em continuidade ao projeto, foram realizados encontros com o objetivo de compreender e aprofundar as questões destacadas como mais relevantes. Por exemplo, o processo de alfabetização/letramento, uma vez que este foi o tema de maior polêmica nos encontros anteriores. Ao final do ano de 2007, foi apresentada e discutida pelo grupo a versão preliminar dos eixos norteadores, denominada pelo grupo de “Alfabetização e Letramento: pensando os eixos orientadores do trabalho pedagógico”. A apresentação e discussão de tal versão foi considerada pelo grupo como de suma importância, pois seria transformada em um documento da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

O documento que sucedeu as publicações municipais citadas nesse texto foi a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora, constituída a partir das reflexões realizadas durante os “I e II Seminários Sobre Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora”, ocorridos no ano letivo de 2010, do qual também participei enquanto professora dessa rede de ensino, como já mencionado. Os encontros foram fecundos nos grupos de trabalho constituídos por professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), diretores(as) da rede municipal, profissionais da Secretaria de Educação, além de consultores das universidades e especialistas das áreas.

A atual Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora começa a ser constituída em um momento histórico bem distinto das primeiras orientações curriculares que ocorreram, respectivamente, em 1996 e 2008. Para uma melhor compreensão desse momento, faço uma sucinta contextualização histórica do que ocorria em um âmbito mais geral em relação à educação no país.

A constituição da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora relaciona-se ao momento histórico no qual a LDB 9.394/96 estabelece a integração das creches aos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da EB.

Tais mudanças impulsionaram um processo de revisão de concepções sobre a infância e a educação de crianças em espaços institucionalizados. Tem-se priorizado as discussões em torno da orientação de “práticas que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, s/p).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram relevantes na explicitação de princípios e orientações para os sistemas de ensino, tanto na organização e articulação quanto no desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas, como as de Juiz de Fora, por exemplo.

Fatores tais como a ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, o aumento de docentes habilitados na EI, bem como o aumento da pressão pelo atendimento e a obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos a partir de 2016 impõem novas demandas, sobretudo aquelas pautadas em questões de orientação curricular. A ampliação do EF também reitera a exigência de novos modos de se pensar a EI.

As Diretrizes reformuladas em 2009 tratam, inclusive, do tema da transição entre a EI e EF, ao dispor sobre a necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens, recuperando o caráter lúdico do ensino nos anos iniciais do EF (BRASIL, 2010).

Os frutos dos debates, que ocorreram durante os “I e II Seminários Sobre Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora”, foram compilados e encaminhados para apreciação nas escolas dessa rede de ensino. Nessa ocasião, professores e coordenadores pedagógicos, juntamente com todo o coletivo escolar, puderam emitir suas considerações – em documento produzido coletivamente, contendo as considerações a respeito do texto referente tanto à organização Curricular tanto da EI quanto do EF, elaboradas nos eventos citados.

Após as ponderações em torno da proposta curricular, as escolas (66% delas, segundo informação divulgada em agosto de 2012 pelo grupo que daria continuidade às discussões da proposta de Língua Portuguesa) encaminharam à SE (Secretaria de Educação) um texto com as discussões realizadas pelos educadores e comunidades escolares.

Depois do retorno das discussões que as escolas realizaram em torno do que foi produzido nos seminários supracitados, a SE deu continuidade ao processo de conclusão<sup>8</sup> da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora com a participação de

---

<sup>8</sup> Utilizo o termo *conclusão* não no sentido de algo que já esteja pronto e fechado. Como bem consta na Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, esse é um Documento Preliminar.

especialistas de diferentes áreas. Os intensos debates deram origem a nove Documentos Preliminares: Proposta Curricular Artes; Proposta Curricular Ciências, Proposta Curricular Educação Física, Proposta Curricular Educação Infantil (Educação Infantil: a construção da Prática Cotidiana), Proposta Curricular Geografia, Proposta Curricular História, Proposta Curricular Língua Estrangeira, Proposta Curricular Língua Portuguesa, Proposta Curricular Matemática.

Os documentos em questão estão amplamente divulgados, e seus exemplares encontram-se disponíveis nas escolas municipais de Juiz de Fora e na Sala do Professor<sup>9</sup>. No site oficial da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, é possível encontrar os documentos de fase preliminar.

Após ter iniciado este estudo, entre os dias 29 e 31 de outubro de 2012, aconteceu o III Seminário sobre currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora. A secretária de educação à época, Eleuza Maria Rodrigues Barbosa, anunciou que o evento encerraria o processo de produção da proposta curricular para a EI. Destacou ainda que, apesar de ser um documento final, não deixaria de ser modificado de acordo com a necessidade, pois é um documento que se alimenta da prática, representando o que a rede municipal está fazendo. Os trabalhos de elaboração da proposta curricular para a EI foram, portanto, concluídos.

A seguir, trago um quadro com as concepções de criança, estrutura dos documentos e atores envolvidos na elaboração nas primeiras orientações curriculares do município de Juiz de Fora que datam de 1996, passando pelo documento de 2008, chegando à atual proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora publicada em 2012.

Quadro 5 - Propostas Curriculares para a EI na rede pública municipal de Juiz de Fora.

<b>Ano</b>	<b>Atores envolvidos nas formulações</b>	<b>Concepções</b>	<b>Estrutura dos documentos</b>
1996	Professores licenciados em História, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Artística, Letras, Matemática e Educação Física Professores atuantes na EI	Criança vista como aluno, alguém que virá a ser.	Lista de conteúdos organizados por áreas do conhecimento: Estudos Sociais; Ciências; Educação Artística; Música; Língua Portuguesa; Matemática; Educação Física.

<sup>9</sup> Esse espaço, dentro da Secretaria de Educação, tem a finalidade de atender ao educador através de empréstimos de livros literários e de formação na área educacional

2008	Técnicos da SE, especialista em EI, Profissionais das Escolas Municipais participantes do grupo de estudos da Educação Infantil.	Sujeito ativo, Participativo, sócio-histórico-geográfico, produtor e influenciador de cultura e da sociedade; sujeito real e cidadão de direitos; ser brincante; Sujeito coletivo, que se singulariza na vivência com seus pares e com outros sujeitos.	Apresentação as escolas municipais; os caminhos percorridos para produção do documento; fundamentação teórica; dimensão pedagógica; prática pedagógica; o brincar como fundante; apresentação dos documentos legais que precisam ser conhecidos; indicação de leitura complementar.
2012	Equipe de EI da SE, profissionais da EI e Creches, consultor especialista em EI.	Traz além das concepções de criança já citadas no documento anterior, concepções de infância compreendidas como: uma forma de conhecer as crianças; uma construção social; constituída na interface com os diversos grupos sociais em que as crianças estão ingeridas.	O documento tem uma estrutura que dialoga com o leitor, não apresenta índice, mas sim "legendas explicativas" que são encontradas no decorrer do texto.

Fonte: elaborado pela autora

No quadro 5, é possível perceber algumas rupturas e permanência no processo de construção das propostas curriculares da rede municipal de Juiz de Fora, tanto no que se refere aos atores envolvidos na elaboração dos documentos quanto nas concepções de criança, infância e estruturas dos documentos.

As concepções de criança também são distintas nas propostas. No documento de 1996, a criança é vista como um aluno a “vir a ser”. Nesse entendimento, o trabalho com a criança pequena é percebido como preparatório, ou seja, uma fase introdutória, que prepara a criança para agir na sociedade, na qual ela é tomada como incapaz, cabendo ao adulto instrumentalizá-la para torná-la cidadã. Nessa percepção, a infância é entendida como uma etapa em que habilidades cognitivas devem ser treinadas, preparando-as para o futuro. Já nos documentos posteriores, de 2008 e 2012, a criança ganha protagonismo, sendo percebida como sujeito ativo e participativo, produtora de cultura.

Quanto à estrutura, a proposta curricular de 2012 também se apresenta bem distinta, principalmente a do documento publicado em 1996, que basicamente é organizado sob a forma de lista de conteúdos.

Os documentos que a sucedem apresentam fundamentação teórica, dimensão pedagógica, prática pedagógica, em que o brincar surge como fundante no trabalho com os pequenos.

Silva (1999), como já dito anteriormente, aponta que a construção do currículo está permeada por relações de poder. Assim, tanto a Proposta Curricular para a EI da rede pública municipal de Juiz de Fora de 1996, quanto às de 2008 e 2012 são reflexo do contexto em que se situam e das pessoas que nelas intervieram. Nesse sentido, é possível perceber que tanto a publicação de 1996 quanto a mais recente, que é foco desta dissertação, são produtos dos contextos históricos e sociais em que são produzidas. Assim, a construção de uma proposta curricular não é exclusivamente um arranjo do conhecimento escolar; para além disso, ela implica a produção de relações assimétricas de poder na escola e na sociedade (MOREIRA e SILVA, 1995).

No próximo capítulo exponho, primeiramente, a metodologia e os instrumentos que foram utilizados na produção dos dados dessa dissertação. Em seguida, apresento a descrição e análises das propostas curriculares de Juiz de Fora, dos questionários e entrevistas realizadas.

#### 4 TRAJETÓRIA DA ANÁLISE

Dar início a uma nova caminhada é tarefa desafiadora. Não enxergamos de imediato o melhor caminho. Dentre o emaranhado de possibilidades que se colocam à nossa frente, temos somente noção da direção em que desejamos partir. Quando estamos imersos numa questão de investigação e objeto de pesquisa – os currículos, não é fácil distinguir claramente quais são as decisões mais acertadas. Não existem receitas ou normas preestabelecidas capazes de orientar seguramente os caminhos a serem percorridos. Teseu, para superar os caminhos entrelaçados, vale-se do fio de Ariadne; numa pesquisa, o referencial teórico e nossas hipóteses são o fio. Por isso, enquanto pesquisadora, sinto-me também orientada, pois, a despeito das várias possibilidades, há um fio que me conduz, que são os autores com os quais dialoguei e a familiaridade que fui tecendo com meu objeto de pesquisa

Com o intuito de avançar em direção à caminhada, me arrisco nesses primeiros passos. Assim, pretendo especificar as questões ou pontos críticos, estabelecer contatos iniciais, localizar as fontes de dados necessárias para este estudo (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). Frente à necessidade de dar os primeiros passos é que realizei este estudo exploratório, o qual apresento a seguir.

Para coleta de dados, em Ciências Sociais, Günther (2003) menciona três possibilidades de encaminhamento: a observação do comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real, criar situações artificiais para observar os comportamentos e perguntar às pessoas sobre o que elas pensam ou fazem sobre determinado tópico. As três opções apresentam vantagens, contudo, para este estudo exploratório, escolhi o questionário como instrumento para o levantamento de dados por amostragem. Portanto, optei pela terceira possibilidade apontada pelo referido autor.

O estudo exploratório visa a proporcionar um maior conhecimento sobre o assunto para o pesquisador a fim de que lhe seja possível formular problemas mais bem definidos (GIL, 1999, p. 43). O estudo exploratório permitiu decidir quais seriam os caminhos mais viáveis para construir e registrar os dados. A partir dessa primeira incursão no campo, pude tomar decisões para melhor encaminhar tal estudo. Diante do imperativo inicial da adequação mais ajustada ao encaminhamento desta pesquisa, realizei, como parte integrante da metodologia deste trabalho, o estudo exploratório exposto na próxima seção. Esse estudo, de caráter exploratório, foi fundamental para o estabelecimento dos contatos iniciais, auxiliando

na elaboração de critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa como também para a reflexão em torno da metodologia e critérios que melhor se ajustassem na busca dos objetivos propostos para esse trabalho.

#### 4.1 O ESTUDO EXPLORATÓRIO

Com o objetivo de testar o questionário, optei por realizar o estudo exploratório. Os questionários, que se encontram no anexo desta dissertação, foram aplicados em reunião realizada no mês de setembro de 2013 na SE a coordenadores pedagógicos da rede municipal de Juiz de Fora. Sabia que seria um momento em que estariam reunidos um número considerável de coordenadores que participaram dos seminários em questão. Além de exercerem a função de coordenadores, muitos deles também são professores que atuam na EI e também no EF, o que, de certa forma, ampliou a amostragem. Os professores/coordenadores colaboraram, pois o questionário era sucinto e eles poderiam responder naquele momento mesmo, não havendo necessidade de levar e retornar com os questionários depois.

As questões que compuserem o questionário aplicado aos professores nesse estudo exploratório são esclarecedoras com relação à situação profissional dos docentes, pois esses dados permitiriam compreender qual a familiaridade que os sujeitos tinham com os temas afeitos à rede pública municipal e à formação e experiência de cada um deles, o que também ajuda a compreender quais as condições desses sujeitos para se pronunciarem sobre esses temas: condições de participação nos seminários sobre currículo, percepções sobre os seminários, percepções sobre a implantação do currículo. Ao final desse questionário, deixei um espaço para que os professores pudessem complementar com comentários que achassem pertinentes.

A partir da análise das respostas ao questionário, pude perceber a necessidade de alguns ajustes nesse instrumento de coleta de dados. O quadro com a tabulação dos dados obtidos com o questionário está no anexo, ao final desta dissertação. Em primeiro lugar, alguns tópicos do questionário teriam que ser mais bem direcionados. A partir dos itens colocados, percebi a necessidade de introduzir outros que fossem mais adequados aos objetivos desta pesquisa, tais como quem coordenou o processo, como perceberam a participação dos professores e da SE, o papel desse currículo na melhoria da qualidade do

trabalho realizado nas escolas e como o currículo tem contribuído para melhorar a transição entre educação infantil e ensino fundamental no município, por exemplo.

Em segundo lugar, percebi que as questões do estudo exploratório estavam um pouco vagas e imprecisas, podendo, de certa forma, induzir respostas.

O estudo exploratório possibilitou conhecer um pouco os professores/coordenadores sujeitos desse estudo. Um primeiro ponto foi a experiência do corpo docente, se levarmos em conta que a maioria atua a mais de 10 anos no magistério. Cerca de 80% tem especialização, enquanto aproximadamente 20% é pós-graduado com mestrado e/ou doutorado. Esses dados são reveladores de que o corpo docente da rede municipal é qualificado, tendo em vista os anos de atuação no magistério e também a formação acadêmica.

Os dados também revelam uma efetiva participação nos seminários. Do universo pesquisado – 106 professores –, apenas 6 deixaram de participar dos seminários sobre currículo, e a maioria esteve presente nos 3 encontros que objetivavam a construção de uma proposta curricular para a rede pública municipal de ensino. Nota-se, a partir dos dados, o envolvimento dos professores, desconstruindo a ideia de que os professores são desinteressados.

Os sujeitos entendem como importante, ou muito importante, tanto a iniciativa da SE de convocar os docentes para discutir o currículo da rede municipal, bem como suas participações nos referidos seminários de processo de construção da proposta curricular. Destaca-se que as contribuições da participação docente oferecem o ensejo para que assumam a função de produtores do conhecimento escolar e, mais particularmente, do currículo. Em face aos dados levantados, pude conhecer a percepção dos docentes em torno do movimento de construção da proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora, qual seja um projeto desenvolvido como parte dos processos de formação continuada.

A partir do que foi possível observar com a realização do estudo exploratório, defini a escolha dos sujeitos que responderiam ao questionário reformulado, mantendo minha opção por aplicá-los a professores dessa rede de ensino que tivessem participado dos seminários em questão. Decidi, também, enviar por e-mail os questionários reavaliados diretamente a todas as escolas municipais de Juiz de Fora, solicitando que os gestores encaminhassem aos docentes que tivessem participado da construção da proposta curricular e dos seminários para que pudessem responder e retornar o questionário.

## 4.2 A ENTRADA NO CAMPO

A partir das ponderações originadas no estudo piloto, com intuito de dar prosseguimento às minhas investigações, iniciei a caminhada. A seguir, descrevo meus passos e como lidei com os instrumentos que me auxiliaram na busca de respostas às indagações decorrentes da questão proposta para esta pesquisa, que é compreender como a Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora contempla a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

A perspectiva que balizou este trabalho foi a sócio-histórica, pois, diferentemente da tradição empirista da pesquisa nas ciências humanas, essa abordagem representa um caminho para uma forma outra de produzir conhecimento no campo das ciências humanas (FREITAS, 2007) distinta da observação sistemática e da realização de experimentos controlados.

Buscando pensar como essa abordagem de pesquisa pode se concretizar na prática, Freitas (2007) aponta algumas características – em diálogo com Bogdam e Biklen (1994) – de uma pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica que também orientaram esse estudo. Destaco essas características no quadro 6, demonstrando como essas questões são contempladas nesse trabalho.

Quadro 6 - Comparativo de pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica<sup>10</sup> com as características da presente pesquisa

<b>Orientações para uma pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica (FREITAS, 2003, p. 27)</b>	<b>Como essas orientações aparecem na minha pesquisa</b>
A fonte de dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. [...].	A fonte de dados é o texto da proposta curricular de Juiz de Fora, tomado como instância de uma totalidade, que é a experiência dos sujeitos que participaram de sua construção [...].
As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecimento histórico.	As questões que norteiam esse trabalho vão na direção de compreender o conjunto de propostas curriculares como artefatos culturais, produzidos em um determinado movimento histórico.

<sup>10</sup> No quadro utilizo a denominação sócio-histórica, pois é esse o termo usado por Freitas (2003).

O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.

Por ser datado e contextualizado, o conjunto de propostas curriculares é também fonte de informação sobre o contexto histórico em que foi produzido, assim como as percepções dos sujeitos sobre esses documentos permitem compreender o seu processo de construção.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Para realizar esta, pesquisa tracei uma abordagem metodológica que permitiu o melhor tratamento da questão proposta. A abordagem qualitativa favoreceu a compreensão sobre os questionamentos em torno do conjunto de documentos que constituem a Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2010).

Ao valer-me das propostas em questão, tive como objetivo extrair delas dados acerca dos referenciais teóricos e metodológicos que orientaram a elaboração da proposta, bem como das concepções traduzidas no referido documento. Para tanto, utilizei a análise documental, seguindo etapas e procedimentos para organizar as informações a serem posteriormente analisadas. Em seguida a esses procedimentos, realizei entrevistas semiestruturadas com representantes da SE e apliquei outros questionários aos docentes que participaram do processo de construção da proposta em questão, objetivando compreender as condições e os contextos em que ocorreu a construção da proposta. Além disso, o recurso da entrevista semiestruturada e o referencial teórico foram um auxílio para complementar e compreender os dados obtidos pela análise do referido documento/proposta Curricular da Rede municipal de Juiz de Fora.

O cruzamento das informações recolhidas a partir da análise de conteúdo do conjunto de documentos – constituído pelas sete propostas curriculares da rede Municipal para o EF e o conjunto de dois documentos para a EI –, das entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos na construção da proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora e do referencial teórico permitiu realizar o movimento de *triangulação*, ou seja, o cruzamento dos dados recolhidos. Sarmiento (2003) destaca a eficácia da triangulação como ato metodológico no esclarecimento de determinados fatos ou interpretação a partir de instrumentos diferentes. Ainda de acordo com o autor, a triangulação pode ser considerada um meio eficiente de realização da confirmação da informação:

O cruzamento de informação permite, deste modo, explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão, e confirmar mais seguramente o que converge. A triangulação da informação permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir [...]. (SARMENTO, 2003. p. 157)

De acordo com Phillips (1974 citado por Lüdke & Andre, 1986), são considerados documentos quaisquer escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres cartas, memorandos, diários, entre outros que, de alguma maneira, sejam fonte de informação.

Neste trabalho, a análise documental incidiu sobre o documento Proposta Curricular da rede municipal de Juiz de Fora. Analisei tanto a proposta para EI quanto aquelas para o EF, tendo em vista que meu objetivo foi a transição entre as duas etapas.

Utilizei a análise documental como meio de identificar informações no referido documento a partir da questão proposta para esta pesquisa. O documento em questão é uma fonte estável, produzido em determinado tempo e contexto, constituindo-se, assim, em um artefato cultural no qual são condensados os significados de um grupo social em determinado momento histórico.

Por serem datadas e contextualizadas, as Propostas Curriculares da rede municipal de Juiz de Fora ofereceram evidências que fundamentaram minhas análises. São, igualmente, fontes de informações sobre o contexto histórico em que foram produzidas.

Algumas dificuldades ou lacunas que permaneceram a partir da análise documental foram atenuadas com a triangulação de dados obtidos com as entrevistas semiestruturadas e com os questionários aplicados aos docentes que participaram do movimento de construção das propostas curriculares em questão. A triangulação permitiu também complementar informações advindas da análise das propostas, tendo em vista que um documento é um texto final no qual algumas vozes são perenizadas em detrimento de outras. Por sua vez, as entrevistas se deram em um movimento no qual emergiram os sentidos dos atores envolvidos nessa construção, bem como as vozes que foram silenciadas no documento final.

Como bem destacam Lüdke e Andre (1986), a entrevista também representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados numa abordagem qualitativa de pesquisa em ciências sociais. Interessou-me propiciar um clima de interação no qual emergissem as

informações e observações que os sujeitos da pesquisa detinham, já que era esse o meu objetivo.

De acordo com Lüdke & Andre (1986), é preciso analisar não só o discurso verbal dos sujeitos, mas também interpretá-lo à luz de linguagens não verbais, tais como expressão, entonações, hesitações, ritmo para captar o que foi efetivamente dito.

A metodologia de análise de dados que utilizei nesta pesquisa baseou-se na Análise de Conteúdo. De acordo com Bardin (1977), a Análise de Conteúdo dedica-se ao estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e nos permite desvendar as ideologias que podem existir nos documentos, dispositivos legais, seus princípios e diretrizes, que, em um primeiro momento, podem não emergir diante do olhar do pesquisador.

A metodologia de análise de conteúdo é um “[...] procedimento de pesquisa que se situa em delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2003, p. 20). Um dos desafios desse procedimento de pesquisa é definir as “Unidades de Análise”.

Para esta investigação documental, elegi as Unidades de Registro que são desdobramentos das Unidades de Análise. Na perspectiva de Franco (2003), as Unidades de Registro são a menor parte do conteúdo, podendo ser de diversos tipos. No caso deste estudo, o tipo que selecionei foi a palavra. Ainda de acordo com o entendimento de Franco (2003), em Análise de Conteúdo, a palavra – oral e/ou escrita – é a menor Unidade de Registro utilizada, sendo que esta pode ser, também, um símbolo ou um termo.

Uma das limitações apontadas pela autora supracitada para esse procedimento de análise é o grande volume de dados a serem analisados. Esta dificuldade foi superada, tendo em vista que o conjunto de documentos que foram analisados neste estudo encontravam-se disponíveis em meio eletrônico e digitalizados. Essa facilidade de acesso favoreceu a utilização de programas de computador na busca das Unidades de Registro, ou seja, das palavras.

Na primeira fase deste estudo, empreendi a pré-análise, a fase de organização propriamente dita da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), tendo em vista que já havia estabelecido um primeiro contato com o conjunto de documentos – Proposta Curricular da Rede municipal de Juiz de Fora – e também com textos acadêmicos levantados nas reuniões da ANPEd e no banco de teses da CAPES, comentados anteriormente neste trabalho.

No tópico a seguir, após apresentar o município onde esse estudo foi realizado, submeto as propostas curriculares em questão a um estudo mais aprofundado, extraíndo delas as *Unidades de registro* que me auxiliaram na compreensão de como esses documentos abordam a transição entre da EI ao EF.

#### 4.3 JUIZ DE FORA: O MUNICÍPIO INVESTIGADO

Com o intuito de compreender o contexto no qual as propostas curriculares foram elaboradas, uma vez que as considero artefatos culturais, para compreender seu processo de construção, é necessário compreender o contexto no qual esse processo se dá. Para isso, apresento sua origem, apontando a época em que foi fundada, sua economia e também o quantitativo atual de escolas do município.

Em 1820, era criado o povoado de Santo Antônio do Paraibuna. Trinta anos depois, a Vila passou a cidade e, em 1865, recebeu o nome definitivo de Juiz de Fora.

Este nome tão característico – Juiz de Fora – gera muitas dúvidas quanto a sua origem. Na verdade, o “juiz de fora” era um magistrado, do tempo colonial, nomeado pela Coroa Portuguesa para atuar onde não havia Juiz de Direito.

Alguns estudos indicam que um juiz de fora esteve de passagem na região e hospedou-se por algum tempo numa fazenda. Mais tarde, próximo a ela, surgiria o povoado de Santo Antônio do Paraibuna.

A cidade se localiza na Zona da Mata Mineira, a 272 quilômetros de distância de Belo Horizonte, a capital do estado. Sua localização cumpria o objetivo de diminuir a distância entre Minas Gerais e o Rio de Janeiro e também facilitar o escoamento do café produzido, atividade econômica predominante na região durante aquele período.

Foi a cafeicultura a responsável pelo desenvolvimento da cidade em seus primeiros tempos até o final do século XIX. A produção das fazendas, que utilizavam mão de obra escrava, era trazida para a cidade e, depois, enviada para serem vendidas no Rio de Janeiro.

Em consequência disso, o comércio e os serviços se desenvolveram, e os fazendeiros construía aqui as suas casas. O capital acumulado pelos fazendeiros possibilitou a industrialização da cidade.

Em 1888, foi fundada a Tecelagem Mascarenhas e, no ano seguinte, em 1889, a usina de Marmelos, a primeira hidrelétrica da América do Sul. A energia produzida pela hidrelétrica possibilitou a instalação de muitas outras indústrias na cidade. É nesse período que Juiz de Fora foi, então, chamada de “Manchester Mineira”, sendo comparada com a cidade inglesa de Manchester, tendo sido também nominada por Rui Barbosa de “A Barcelona Mineira”, quando em visita ao município.

Sua população foi formada especialmente por alemães, italianos, portugueses, negros e árabes. Esses últimos chegaram à cidade a partir do final do século XIX, fugindo das constantes ameaças de guerras.

O dinamismo econômico e cultural que marcou o contexto de urbanização de Juiz de Fora refletiu também no setor educacional da cidade. Tal incremento econômico e cultural possibilitou significativa expansão de seu sistema educacional tanto na rede privada quanto na pública, com a criação de diversos estabelecimentos de ensino primários, secundários e também superiores, como levantado por Candiá (2007).

Atualmente, a rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora conta com 101 escolas municipais, 23 creches que contam com acompanhamento pedagógico da Secretaria de Educação e 20 instituições conveniadas à prefeitura que atendem tanto às crianças de 0 a 3 quanto de 4 e 5 anos. Outras 275 escolas das redes estadual, federal e particular compõem o quadro de escolas do município.

Os quadros 7, 8 e 9 se referem ao quantitativo das escolas públicas municipais e também a como elas estão organizadas para o atendimento da população. Destaco essas instituições públicas municipais, pois, como já mencionado anteriormente, elas são o foco deste estudo.

Quadro 7 - Quantitativo das escolas da educação básica do município de Juiz de Fora

Atendimento exclusivo à educação infantil	6 escolas
Atendimento à educação infantil e 1º ano do ensino fundamental	12 escolas
Atendimento à educação infantil, 1º ano e 2º ano do ensino fundamental	2 escolas
Atendem desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental	51 escolas
Atendem exclusivamente ao ensino fundamental	71 escolas

Fonte: SE

Quadro 8 - Quantitativo de escolas de tempo integral e parcial do município de Juiz de Fora

Período de funcionamento da escola	Total de escolas
Tempo integral	05 escolas
Tempo parcial	96 escolas

Fonte: SE

Quadro 9 - Quantitativo de escolas de zona rural e urbana do município de Juiz de Fora

Área do município	Total de escolas
Zona urbana	92 escolas
Zona rural	09 escolas

Fonte: SE

Em uma breve análise do quadro 7 relativo ao quantitativo das escolas públicas municipais para atendimento à educação básica, podemos perceber que, em sua maioria, as escolas estão localizadas na zona urbana, com acolhimento em tempo parcial, totalizando 4 horas por dia, incluindo horário de merenda e recreio. O atendimento ao ensino fundamental é priorizado, tendo em vista que apenas 6 escolas atendem exclusivamente à primeira etapa da educação básica, ou seja, à educação infantil. A cargo da grande maioria das instituições (71), fica o atendimento ao ensino fundamental, como indica o próprio quadro 7.

Essa desproporção no atendimento às etapas da educação básica, em que o ensino fundamental abre uma larga vantagem em relação ao atendimento à educação infantil, também se reflete na organização das propostas curriculares da rede municipal. Na próxima seção, cotejarei as propostas curriculares para o ensino fundamental com a proposta curricular para a educação infantil, publicadas no ano de 2012, que são o ponto central deste estudo, para compreender as concepções subjacentes aos documentos e também para perceber como a transição entre EI e EF é contemplada por eles.

#### 4.4 ANÁLISE COMPARATIVA DAS PROPOSTAS PARA EF E EI

Com o intuito de perceber como a transição entre EI é contemplada no conjunto de documentos referentes à proposta curricular de Juiz de Fora, volto meu olhar, nesta seção, para os aspectos referentes à apresentação desses documentos. Busco apontar de que modo elementos como a apresentação física dos documentos, configuração, ausência ou presença elementos gráficos, desenhos e imagens podem ser reveladores da coletividade à qual tais documentos se destinam.

Na próxima seção, faço uma apreciação das propostas curriculares em questão, detendo-me nos aspectos gráficos, na aparência do conjunto de documentos, tanto para EI quanto para o EF, evidenciando suas características aparentes.

##### 4.4.1 Layout do conjunto de propostas curriculares

Para um melhor exame das propostas curriculares da rede pública municipal de Juiz de Fora, faço um traçado, no quadro a seguir, da forma que elementos como ilustrações, capa, linguagem e conteúdo se apresentam nos documentos para educação infantil e de que maneira eles se revelam nos documentos para o ensino fundamental.

O *layout* é importante por ser ele uma primeira apresentação do documento aos leitores. Ele é construído em função do interlocutor pretendido, ou seja, a quem ele pretende se destinar.

Quadro 10 - *Layout* das propostas da rede municipal de Juiz de fora

Elementos	Conjunto de 2 documentos - Educação infantil	Conjunto de 6 documentos - Ensino Fundamental
<b>Ilustrações</b>	Muitas imagens/fotos/desenhos das crianças 118 fotos em situações de interação entre as crianças e entre crianças e adultos 97 fotos de paisagem e outros elementos 68 imagens e gravuras diversas 67 desenhos das crianças	02 fotos de paisagens (geografia) 23 elementos gráficos ilustrativos (matemática)

<b>Capa</b>	Colorida, com desenhos das crianças como pano de fundo, imagens lúdicas sobrepostas, título e informações com letras de vários tamanhos e coloridas, cinco formatos de letras	Apresenta 2 cores e título com 2 dois formatos de letras
<b>Linguagem</b>	Em sua maioria, de imagens (fotos e desenhos infantis) complementada pela escrita	Escrita, em sua maioria
<b>Conteúdo</b>	É apresentado de forma cíclica, não apresenta etapas previamente definidas compreende processos cíclicos de aprendizagem	Sumarizado. É apresentado de forma linear com sugestões de introduzir, trabalhar e consolidar conhecimentos de acordo com o ano, maioria dos cadernos
<b>Somatório total de páginas</b>	125 páginas distribuídas em 2 documentos para 5 anos da educação infantil (0 a 3 e 4 a 5) = 25 páginas para cada ano	525 páginas distribuídas em 8 documentos para 9 anos do ensino fundamental( anos iniciais e anos finais) = 58,33 para cada ano

Fonte: elaborado pela pesquisadora

As figuras 1 e 2 retratam a capa da proposta curricular para EI, e as figuras 3 4 e 5 representam as capas da proposta curricular para o EF.

Imagem 1



Fonte: Registro pessoal da pesquisadora

Imagem 2



Fonte: Registro pessoal da pesquisadora

Imagem 3



Fonte: Registro pessoal da pesquisadora

Imagem 4



Fonte: Registro pessoal da pesquisadora

Imagem 5



Fonte: Registro pessoal do pesquisador

A primeira diferenciação percebida entre os documentos para a EI e o EF é a parte externa das propostas. A capa do conjunto de documentos para o EF – como é possível perceber nas figuras 3, 4 e 5 – apresenta apenas dois tipos de letra e somente duas cores: uma cor predominante de fundo, que varia de acordo com a área do conhecimento (geografia – roxo; matemática - ocre; ciências - verde claro; história - azul claro; artes - vermelho; língua portuguesa - verde escuro), e a cor branca. Já a capa proposta para EI é bem mais colorida – como é possível notar nas figuras 1 e 2 –, nota-se pelo menos 12 cores se não nos detivermos nas nuances dessas. Apresenta também vários tipos de letras em tamanhos e formatos variados, sem contar as imagens e a ilustração produzidas pelas crianças.

Percebemos, ainda, na capa do conjunto de propostas para o EF que a linguagem predominante é escrita. Por sua vez, na proposta para EI, notamos que a linguagem escrita está presente, contudo em menor incidência se comparada a outras linguagens, como as fotos e os desenhos das crianças.

Observando as figuras 1, 2, 3, 4 e 5 referentes à capa do conjunto de documentos e o quadro 10, é possível perceber um desequilíbrio nos elementos selecionados que compõem o quadro comparativo. Outras diferenciações percebidas são o quantitativo de fotos ou imagens ilustrativas, desenhos realizados presentes nos documentos para a EI e quase inexistentes para o EF. O conjunto de documentos para o EF totaliza 25 imagens ilustrativas, ao passo que no documento para a EI podemos encontrar não menos que 350 elementos ilustrativos, entre eles imagens variadas, fotos das crianças em situações diversas e também desenhos produzidos pelas próprias crianças.

A presença de imagens e de desenhos das crianças mostra uma preocupação de trazer para o texto da proposta os sujeitos – crianças e professores – aos quais ela se destina, estabelecendo uma comunicação próxima com eles. Nos documentos do EF, esses sujeitos não se fazem presentes na apresentação dos documentos.

A presença de outras linguagens além da escrita é um indicativo de que é possível uma interlocução por meio das múltiplas linguagens como as imagens e desenhos das crianças, amplamente utilizados na proposta para a EI. A apresentação cíclica dos temas da EI em oposição à linear do EF indica uma responsabilidade com construção do conhecimento, não como um objeto acabado e fixado, mas como algo que se move entre os contextos e que se põe em movimento.

A apresentação do conteúdo dos documentos, do mesmo modo, é díspar. Para o EF o conteúdo é sumarizado. Apresenta-se de forma linear com sugestões de introduzir, trabalhar e consolidar conhecimentos de acordo com o ano, isso ocorre na maioria dos cadernos para o EF. Por sua vez o conteúdo do documento para a EI é apresentado de forma cíclica, não seguindo o formato linear da proposta curricular a pra o EF. Compreende processos cíclicos de aprendizagem.

#### **4.4.2 um olhar para o conteúdo das propostas curriculares**

O conjunto de documentos apresentam concepções distintas também acerca da criança. No documento para a EI (JUIZ DE FORA, 2012a), a criança é concebida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações , relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura. (JUIZ DE FORA, 2012a, p. 15)

Já o conjunto de propostas para o EF pauta-se no conteúdo a ser ensinado aos alunos, fixando seus lugares em relação à transmissão do saber e definindo identidades a partir dessa posição. É possível perceber que o entendimento de a quem as propostas se destinam é também diverso, não só em relação à EI ao EF como também entre o conjunto de documentos para e EF.

O quadro 11 a seguir demonstra a ocorrência do termo “criança” e do termo “aluno” nas propostas curriculares da rede.

Quadro 11 - Ocorrência do termo criança e alunos, por página, nas propostas curriculares de Juiz de Fora

Área do conhecimento	Ocorrência do termo criança	Ocorrência do termo aluno	Total de páginas dos documentos
Educação Infantil	254	01	116
Artes	0	16	41
Matemática	07	134	71
Língua Portuguesa	07	39	87
Ciências	8	10	47
Geografia	12	116	93
Historia	169	101	110
Total	203	476	449

Fonte: elaborado pela autora

No documento para EI, percebemos que o termo *criança* ocorre pelo ao menos duas vezes por página, ao passo que *aluno* ocorre somente uma vez no somatório de 254 páginas do conjunto de documentos para a EI.

Ao observarmos as propostas separadamente, essa relação termo / página se modifica, ocorrendo diferenciações entre as propostas para o EF. No caderno de artes, por exemplo, observamos que o termo *criança* não aparece. Nas propostas de matemática, língua portuguesa, ciências e geografia, o somatório do termo *criança* não passa de 34, ficando um total de 169 ocorrências para a proposta de História.

É possível observar que, entre as propostas para o EF, as de história e ciências é que apresentam um maior equilíbrio no quantitativo dos termos *criança e aluno*. Nota-se, então, uma maior desproporção na ocorrência dos termos nas propostas de geografia, matemática e artes.

Dadas as diferenças evidenciadas entre os documentos para EI e EF em sua forma e apresentação, é possível considerar que, nesses aspectos, a transição de uma etapa a outra não foi contemplada. Em seu conjunto, os elementos apresentados demonstram mais rupturas do que permanências, não apontando uma transição entre essas etapas.

Essas diferenciações entre os quantitativos dos termos *aluno* e *criança* nos revelam que as formas de conceber o trabalho na EB e o principal interlocutor a que essas propostas, como um todo, se destinam são díspares, tanto na comparação entre os documentos das duas etapas quanto entre as próprias propostas para o EF.

Entendo que o trabalho realizado na EI e no EF tem suas especificidades e possui níveis de ensino próprios, contudo o que nos chama a atenção é o incipiente diálogo entre as propostas em que o termo *criança* (que é quem essa proposta pretende alcançar) não ocorre numa proposta – artes – e, na outra, da mesma etapa da EB, incida 169 vezes – proposta de história.

No que se refere à forma, à apresentação gráfica, o conjunto de documentos não contempla a transição entre EI e EF, chegando a ser dicotômico. Por um lado, a proposta para a EI permeada por imagens e desenhos das crianças revela antecipadamente os sujeitos a que ela se destina: as crianças. Por outro lado, a falta desses elementos nos documentos do EF aponta outro interlocutor: o aluno.

As crianças não deixam de ser crianças para se tornarem alunos ou alunas quando são inseridas no EF. Elas continuam a ser crianças não somente no primeiro ano do EF, mas também durante toda a primeira etapa desse nível de ensino. Entendo, juntamente com Mota (2011), que elas não deixam de ser crianças, nessa passagem da EI para o EF, para se tornarem alunos. Elas são “crianças e alunos”.

#### **4.4.3 Unidades de registro**

Nesta seção, construo um quadro com o quantitativo das *Unidades de Registro* – *ritmos, brincadeira, interações, múltiplas linguagens* ou *diferentes linguagens, avaliação, registro* – selecionadas nas DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Busquei tais termos como *unidades de registro* com o objetivo de perceber a ocorrência deles tanto na proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora para EI quanto para o EF tendo em vista que eles também ocorrem nas DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Procuro analisar e compreender como esses elementos podem ser reveladores da transição entre essas duas etapas.

Ao selecionar esses termos, faço uma escolha, entendo que, nesse mesmo documento, (DCNEI) outros termos ou expressões poderiam também ser utilizados, tendo em vista que os critérios, muitas vezes, são provisórios e escolhidos, dependendo da intencionalidade de quem os organiza. Como bem aponta Pereira (2012, p. 35), “[...] Cada nova configuração é expressão de uma escolha, de uma produção de semelhanças a partir de diferentes critérios”.

Minha hipótese foi a de que os termos selecionados, a partir da DCNEI, concentrassem possibilidades no que diz respeito à articulação entre as etapas da EB, tendo em vista que incidem, em sua maioria, tanto na proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora para o EF quanto para EI.

Quadro 12 - Número de vezes em que as unidades de registro aparecem

Área do conhecimento	Ritmos	Brincadeira ou Atividades lúdicas	Interações	Múltiplas linguagens ou diferentes linguagens /outras linguagens	Registro	Avaliação	Total de ocorrências
Artes	7	0	3	14	5	7	36
Ciências	0	4	7	3	3	0	17
Geografia	0	3	6	20	5	3	37
História	6	7	3	6	6	5	33
L.Portuguesa	2	0	16	93	5	5	121
Matemática	1	2	1	21	10	11	46
Total	16	16	37	159	34	41	303
Educação Infantil	2	29	12	06	13	13	75

Fonte: [http://www.pjf.mg.gov.br/se/proposta\\_curricular.php](http://www.pjf.mg.gov.br/se/proposta_curricular.php)

Os termos que menos ocorreram nas propostas para o EF foram *ritmos e brincadeira ou atividades lúdicas*, 16 vezes cada um. Em algumas áreas, como educação física, ciências e

geografia, o termo *ritmos* não ocorreu, e o termo *brincadeira ou atividades lúdicas* não foi observado em educação física, artes e língua portuguesa. Como se observa no quantitativo de ocorrência das unidades de registro, a incidência dos termos selecionados, nos vários documentos por área do conhecimento do EF, não mantém um equilíbrio.

Os quantitativos dos termos *registro, interações e avaliação* são próximos, totalizando, respectivamente, 34, 37 e 41 vezes em um universo de 303 ocorrências, representando em torno de 1/3 desse somatório.

O termo que mais vezes ocorreu no conjunto de documentos para o EF foi *múltiplas linguagens ou diferentes linguagens / outras linguagens*, totalizando 159 incidências, ou seja, mais da metade do total de todas as ocorrências. Desse total, 93 ocorreram no documento de língua portuguesa.

Já no quadro referente ao currículo para a EI, percebemos algumas diferenciações na comparação do quantitativo de ocorrências das unidades de registro, com o quadro referente ao currículo para o EF.

O termo *ritmo* é o que menos ocorre nas propostas para EF (16 vezes) e EI (2 vezes). Após constatar a incidência do termo *ritmo* nos documentos, fiz uma incursão nos textos e pude perceber que, por se tratar de um termo polissêmico, os sentidos atribuídos a ele são distintos. Assim, a apreensão de como esse termo pode ser revelador de rupturas e permanências na transição entre EI e EF, a partir do quantitativo de ocorrência do termo nos documentos, fica comprometida.

Assim como no quantitativo para o EF, os termos *registro, interações e avaliação* incidem na proposta de EI com quantitativos próximos, respectivamente 13 vezes, 12 vezes e 13 vezes.

Agrupo os termos *registro e avaliação*, pois, na DCNEI, ocorrem sempre juntos. Eles incidem no conjunto de documentos para o EF e também na proposta para EI de forma equilibrada, emergindo nos documentos oficiais, concomitante à *brincadeira*, como elementos facilitadores da transição entre as etapas.

As DCNEF estabelecem, em seu artigo 32:

Art. 32. A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

- a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;
- b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;
- c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;
- d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando; (BRASIL, 2010, p. 9)

As DCNEI estabelecem que:

V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (BRASIL, 1999, p. 1)

Entendo, em diálogo com as Diretrizes citadas, que a transição entre EI e EF possa ser facilitada pelos processos de registro e avaliação, desde que tais processos não sejam entendidos como uma simples avaliação do desempenho da criança, mas sim com foco no trabalho pedagógico a ser desenvolvido.

O ato de avaliar é, portanto, fruto da relação entre sujeitos, ou seja, professores e alunos, adultos e crianças. Como bem apontam Micarello e Amaral (2012), tais sujeitos ocupam posições assimétricas na cena educativa, já que cabe ao professor, ou ao adulto, na maioria das vezes, estabelecer critérios e valores em que devem se ancorar a prática avaliativa.

Uma das unidades de registro que mais se destacam pela distinção do quantitativo de ocorrências, tanto na proposta para EI quanto para o EF, são as *múltiplas linguagens ou diferentes linguagens / outras linguagens*. Na proposta para o EF, ela ocorre 159 vezes, ao

passo que, na proposta para EI, incide 6 vezes. Essa maior incidência no documento referente à língua portuguesa pode ser atribuída prioritariamente à linguagem como componente curricular, relacionando-se, em sua maioria, à linguagem verbal e escrita.

Já no documento para a EI, as *linguagens* se configuram como múltiplas formas de as crianças se expressarem, entre elas as linguagens artística, musical, pictórica, teatral. Agrupo os termos *múltiplas linguagens e interações* por entender que eles são indissociáveis, dado que as diferentes linguagens ocorrem no contexto das interações das crianças com os adultos, nas interações criança/criança, criança/objeto.

Entendo que o trabalho com as múltiplas linguagens inclui a experiência da infância com a brincadeira, as interações, a dança, a gestualidade, o canto, a recitação, a dramatização, linguagem oral e escrita, entre tantas outras linguagens que podem ser experimentadas pelas crianças na EI e também no EF. Tais linguagens favorecem a entrada das crianças no universo simbólico que compõe a cultura de seu grupo. A apropriação de distintas linguagens comporta operar no plano simbólico de forma mais competente, compreendendo as regras de funcionamento desse universo.

Percebo que esse seja um ponto de convergência entre etapas, sendo possível aproximar as crianças, tanto as que estão inseridas no EF quanto as que frequentam a EI, não somente da linguagem escrita e oral, mas também com *interações e as múltiplas linguagens*. Isso porque as diferentes linguagens se apresentam como possibilidades de criação, aprendizagem e desenvolvimento, propiciando às crianças, por meio das interações, viver e expressar o mundo inteiramente.

Ao falarmos das múltiplas linguagens na educação infantil, estamos dizendo de aspectos que traduzem as características de uma linguagem tocante às crianças, tais como imaginação, ludicidade, simbolismo, representação. Nessa perspectiva, a linguagem reveste-se de um caráter comunicativo, representando riqueza de possibilidades. O acesso às especificidades dessas múltiplas linguagens favorece a apropriação de cada uma de maneira particular. Isso significa reconhecer nelas particularidades que não as colocam em ordem hierárquica de importância, mas em situação de igualdade face ao que cada uma representa. Consequentemente, justifica-se valorizar as variadas experiências humanas que, no conjunto, formam um acervo de manifestações de possibilitam a comunicação. A linguagem musical também compõe esse acervo de manifestações, sendo uma importante linguagem para os pequenos, que também é destacada na proposta curricular do município de Juiz de Fora:

Pensar as ações pedagógicas, que permitem o contato com a diversidade de saberes, diversidade de compressões e explicações do mundo e que permitem a transcendência do humano, além de si próprio. Compreender a diversidade de linguagens (corporal, musical, plástica, oral, literária, dramatização) e suas possibilidades de expressão, explicação, comunicação e registro dos eventos. (JUIZ DE FORA, 2010, p. 47)

No anexo do caderno *A prática Pedagógica na Educação Infantil: diálogos e cotidiano*, a música emerge como linguagem e forma de conhecimento “[...] que deve ser considerada como área de trabalho a partir de três eixos: produção, apreciação e reflexão” (JUIZ DE FORA, 2012b). Junto ao anexo do documento, há um CD com seleções musicais.

A escolha e organização do repertório para o CD, de acordo com o documento, baseou-se nos “referenciais da Educação Infantil”. Foram selecionados autores que datam da Idade Média até os dias de hoje: Música antiga (1000-1600), Era Barroca (1600-1750), Era Clássica (1750-1820), Era Romântica (1810-1920), Escola nacionais (1830-1975) e Música moderna contemporânea (1900).

Em uma rápida consulta ao RCNEI, é possível perceber que a sugestão de obras musicais e discografia desse referencial é bem distinta daquela sugerida pelo caderno *A prática Pedagógica na Educação Infantil: diálogos e cotidiano*. O repertório do RCNEI é composto basicamente de obras que contemplam saberes populares que estão em sintonia com a cultura popular, tais como: *As mais belas cantigas de roda*; *Canto do povo daqui*; *Coleção música popular do sudeste*; *Coleção música popular do sul*; *Coleção música popular do Centro-oeste*; *Coleção música popular do norte*; *Coleção música popular do Nordeste*; *acervo Funarte*; *musica brasileira*, entre outros em que o próprio título nos remete à cultura popular ou a músicas cuja autoria é de cantores representantes da MPB – Música Popular Brasileira –, dentre os quais compositores como Toquinho e Vinícius de Moraes.

Apesar de o documento da rede fazer referência ao RCNEI, a seleção musical do documento é bem distinta, como explicitado acima, pois a coletânea anexada à proposta curricular da educação infantil, composta exclusivamente de músicas clássicas, não contempla canções indígenas, africanas ou até mesmo da tradição popular.

De um modo geral, a proposta para a EI contempla o trabalho com as múltiplas linguagens, contudo a articulação com a proposta para o EF, tendo as múltiplas linguagens como elo, fica comprometida, tendo em vista que a proposta para o EF dá maior ênfase à linguagem escrita como componente curricular.

No caso da brincadeira, a diferença no quantitativo de ocorrências também é acentuada se considerarmos que a incidência do termo no conjunto de propostas para o EF totaliza 16 vezes. Se ponderarmos que sete volumes totalizam o conjunto de documentos, temos uma média de incidência do termo *brincadeira* de 2,28 por documento. Na proposta para a EI, que é constituída por dois volumes, temos, então, uma média de ocorrência de 15 vezes do termo *brincadeira* por documento.

A ideia de convergência proposta por Moss (2012), já citada em capítulo anterior, parte do pressuposto de que a EI e a EF muitas vezes decorrem de concepções, culturas e práticas distintas. O autor indica uma análise dessas distinções, buscando, de maneira colaborativa, novas abordagens e práticas que favoreçam a transição entre etapas. Nos quadros 11 e 12, é possível relacionar o que nos aponta Moss (2012) à análise de ambos, pois os termos selecionados neles têm incidências bem diversas nos documentos. Essa diferenciação nos possibilita refletir sobre a forma como as propostas foram concebidas.

Entendo, como já dito, que devam existir diferenciações entre as propostas, pois as etapas a que elas se destinam são distintas, tendo cada uma suas especificidades, mas o que chama atenção é a discrepância entre essas diferenciações e a quase ausência de um termo muito recorrente na proposta para a EI do documento do EF, ou vice-versa.

Primeiramente, a desproporção de incidência de tais termos nos leva a pensar que as propostas não foram construídas em diálogo umas com as outras. Nesse caso, não somente o conjunto de propostas para o EF apresenta articulação incipiente com a proposta para a EI como também a construção do conjunto de propostas para o EF apresenta uma frágil inter-relação entre os documentos específicos da etapa, levando em conta a distribuição total de ocorrências dos termos selecionados entre os documentos do EF.

Outro aspecto é que a incidência maior ou menor de determinados termos na proposta para a EI e para o EF nos fornece elementos para refletir sobre as concepções de criança e infância de cada documento. A menor ocorrência do termo *brincadeira*, por exemplo, no currículo para o EF é um indicador de que o equilíbrio entre documentos (EI e EF) e também essa transição entre etapas estão, de alguma forma, afetados, configurando-se objetivos bem distintos para cada etapa.

A maior ou menor ocorrência do termo *brincadeira* na proposta curricular para o EF, como já foi apontado, fixa lugares, definindo identidades e comportamentos distintos daqueles esperados para a EI. Nesse sentido, define-se a EI como lugar do brincar e da

brincadeira, esperando-se outros esquemas de conduta e comportamentos para a segunda etapa da EB, desconsiderando muitas vezes as necessidades das crianças.

A ausência do termo *aluno* na proposta da EI também é indicativo de uma perspectiva dicotômica que marca lugares. As crianças da EI não são alunos de uma determinada instituição? Qual a relação que se pretende entre elas e a instituição? Por que só passam a ser alunos no EF?

Tal organização curricular por vezes não favorece uma articulação entre etapas, pois estabelece procedimentos distintos entre elas. Como bem nos aponta Mota (2011, p. 171), “crianças de 6, 7 ou mesmo de 10 anos são ainda crianças, estejam mais ou menos escolarizadas. Crianças e alunos, e não mais crianças ou alunos”.

Destaco os termos *brincar/atividades lúdicas, avaliação, registro, as interações e múltiplas linguagens* como possibilidades de se estabelecerem pontos de convergência entre essas etapas da EB a partir de um projeto comum, do respeito mútuo e do diálogo. Esse diálogo fica facilitado, pois tais elementos são contemplados nas DCNs emergindo como possíveis pontos de consonância entre EI e EF.

Nas DCNEF, há referências à necessária articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental:

Um desafio com que se depara o EF diz respeito a sua articulação com as demais etapas da educação especialmente com a Educação Infantil [...]. A falta de articulação entre as diferentes etapas da educação básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar. Para sua superação é preciso que o ensino fundamental passe a incorporar algumas práticas que integram historicamente a educação infantil [...] (BRASIL, 2010, p. 20)

Em outro trecho o documento também menciona a transição entre as etapas:

Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. (BRASIL, 2010, p.121)

Por sua vez, as DCNEI também fazem referência ao EF, mencionando essa etapa da EB no sentido de garantir ações que viabilizem a articulação entre EI e EF, como também de proporcionar um trabalho que dê continuidade aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, garantindo práticas com os pequenos que não seja um arremedo do EF:

[...] assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p. 7)

A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p. 29)

Como vemos, os documentos normatizadores para a EB – DCNEI e DCNEF – aludem em seus textos à importância da articulação entre EI e EF. Entretanto, o conjunto de propostas curriculares de Juiz de Fora para a EI não menciona em seus textos etapas subsequentes, tratam da EI sem, contudo, mencionar a trajetória posterior das crianças. Também o conjunto de documentos para o EF dessa rede de ensino desconsidera etapas anteriores ao EF, salvo a exceção da proposta curricular de história. Cumpre destacar que a função das Diretrizes Curriculares Nacionais seria a de orientar a elaboração de propostas curriculares e projetos pedagógicos. Assim, percebe-se, no que se refere especificamente ao tema das transições entre educação e ensino fundamental, uma ausência de diálogo entre as propostas de Juiz de Fora entre si, como também uma ausência desse diálogo com os documentos de base nacional.

O roteiro indicado pelo documento de história traz opções de “não introduzir”, “introduzir”, “aprofundar” e “consolidar” alguns tópicos. Muitos dos tópicos eleitos no documento para serem trabalhados, como, por exemplo, “educar para a compreensão da temporalidade”, figuram como possíveis de serem introduzidos na EI, aprofundados nos anos iniciais do EF e consolidados ao final desse. O roteiro proposto nesse documento não está fechado. Como é possível perceber na tabela abaixo, retirada desse caderno, há a presença de um espaço a ser complementado pela escola com temáticas que lhe forem pertinentes.

Legenda:		introduzir	aprofundar	consolidar	Anos finais
EDUCAR PARA A COMPRENSÃO DO CONHECIMENTO	Educação Infantil	Anos Iniciais			Anos finais
	Exercitar, em diferentes circunstâncias, a percepção quanto à possibilidade de os pontos de vista variarem a respeito de um assunto ou narrativa				
	Relacionar a variação de pontos de vista a opções individuais como gostos e preferências				
	Relacionar a variação de pontos de vista às condições sociais dos sujeitos				
	Relacionar a variação de pontos de vista a diferenças geracionais				
	Relacionar a variação de pontos de vista a contextos temporais				
	Observação e enumeração sobre a posição de enunciação de diferentes sujeitos/personagens em textos literários				
	Observação e enumeração sobre a posição de enunciação de diferentes sujeitos em jornais				
	Observação e enumeração sobre a posição dos diferentes sujeitos em documentos escritos				
	Observação e enumeração sobre a posição de diferentes sujeitos em filmes				
Observação e enumeração a respeito da posição de enunciação de diferentes sujeitos em fotografias					
Comparar a posição de sujeitos sociais a partir de fontes de natureza diferenciada					
Inferência e interpretação das intencionalidades derivadas da posição social dos sujeitos expressas em documentos					
Interpretar documentos considerando-se as intencionalidades evidenciadas em seus autores					
SELEÇÃO DE TEMÁTICAS PERTINENTES A SEREM DEFINIDAS PELA ESCOLA					

Diante do exposto, podemos ponderar, a partir da análise documental realizada, baseada nas características gráficas, na aparência do conjunto de documentos, bem como nas Unidades de Registro – selecionadas como possíveis elementos reveladores dessa articulação entre etapas –, que as propostas curriculares de Juiz de Fora, nesses aspectos, não contemplam de forma adequada, em consonância com as orientações das Diretrizes Nacionais, a transição entre EI e EF.

No conjunto de documentos, a proposta de história é uma exceção, pois traz uma síntese esquemática do que são as diretrizes curriculares para a área de História desde a Educação Infantil até o final do 9º ano.

A forma como a tabela da proposta curricular de história foi construída dá uma ideia de movimento. Assim, as habilidades a serem trabalhadas não são fragmentadas, elas estão articuladas, perpassando desde a EI até os anos finais EF num movimento de continuidade, com níveis de aprofundamento diferenciados em cada etapa. As especificidades das crianças, na proposta de história, são consideradas tanto na EI quanto no EF. Essa proposta em especial talvez fosse uma referência para se pensar como a articulação entre EI e EF pode ser contemplada pelos currículos.

A seguir, descrevo e analiso as entrevistas realizadas com os gestores da SE com o objetivo de compreender a percepção deles em torno das demandas que levaram à construção da atual proposta curricular da rede, o envolvimento dos profissionais, a transição entre EI e EF, bem como são percebidos os processos de implementação do currículo na rede.

#### 4.5 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

A entrevista é um instrumento metodológico bastante utilizado em vários tipos de pesquisa. Esse instrumento permite que duas ou mais pessoas se reúnam, cabendo ao pesquisador colocar seus questionamentos e dúvidas aos entrevistados que respondem, esclarecendo as indagações. Laville & Dione (1999) apontam os tipos mais comuns de entrevistas utilizadas em pesquisas qualitativas, entre elas a entrevista estruturada, a semiestruturada e a não estruturada.

Na abordagem histórico-cultural, de acordo com Freitas (2007), a entrevista é compreendida como uma situação de produção de linguagem que acontece na interação entre os sujeitos (pesquisador e pesquisado), objetivando a mútua compreensão, ou seja, a compreensão ativa que resulta na atitude responsiva dos sujeitos em diálogo. Como define a autora, “[...] Na situação de entrevista, compreender ativamente o enunciado de outrem significa orientar-se para o outro” (FREITAS, 2007, p. 35). Na entrevista, é importante que ocorra o diálogo no sentido bakhtiniano, caracterizado pela provocação de tensões, confrontos, concordâncias e discordâncias que levam os sujeitos a um pensar e repensar.

Foi com o intuito de apreender a perspectiva dos gestores que atuaram na SE acerca do movimento de construção e implementação da proposta curricular de Juiz de Fora, do envolvimento dos docentes e de como esse documento contempla a transição entre EI e EF que realizei as entrevistas semiestruturadas. Entre os sujeitos selecionados para as entrevistas, estavam gestores tanto da administração que participou da construção dos documentos quanto da gestão que a sucedeu. Realizei as entrevistas com três gestores e, para preservar suas identidades, os chamarei de *Gestora 1*, *Gestora 2* e *Gestora 3*.

As três entrevistas seguiram um mesmo roteiro prévio e, de acordo com os relatos, fui inserindo outras indagações para melhor compreender e complementar o que era relatado. O quadro com as questões das entrevistas está no Anexo V desse trabalho.

Com base nas entrevistas, foi possível compreender que a construção da atual proposta curricular se deu a partir da necessidade de rever um elevado quadro de repetência na rede e os baixos índices alcançados no Ideb. Portanto, o movimento inicial que levou à revisão das Propostas Curriculares esteve relacionado a um problema que se manifesta no EF. O baixo rendimento em avaliações de larga escala, de acordo com o Gestora 1, foi uma surpresa, pois os professores da rede em sua ampla maioria tem uma formação em nível superior:

*Nós até fomos surpreendidos, a gente sabe pelos dados que tem profissionais com uma ótima formação, são pouquíssimos os professores, mesmo dos anos iniciais, que não têm graduação [...] vários professores com mestrado e doutorado. [Gestora 1]*

Esse diagnóstico, feito pela Gestora 1, da formação dos professores é corroborada pelos dados obtidos através dos questionários do estudo exploratório. Dos docentes pesquisados, 80% responderam que tinham especialização, enquanto que aproximadamente 20% afirmaram ser pós-graduados com mestrado e/ou doutorado.

Ainda de acordo com a Gestora 1, a participação docente no processo de elaboração das Propostas Curriculares tanto da EI quanto do EF foi, de um modo geral, expressiva. Para a entrevistada, dentre os participantes, o grupo que mais se envolveu nas discussões e nos seminários foi o de coordenadores pedagógicos que também sentiram a necessidade de um currículo para a rede municipal de ensino.

*[...] a gente encontrou, nessas discussões, profissionais que sentiam essa necessidade também, e um grupo que já era muito forte nesse sentido era o grupo de coordenadores pedagógicos.*

Penso que a força desse grupo nos encontros deva-se ao fato de seus integrantes serem os profissionais que, diferentemente dos professores, poderiam se ausentar da escola para participar daquelas interações. Teriam, portanto, também a função de serem multiplicadores nas escolas daquilo que se discutia nos seminários de currículo. Os dados levantados no estudo exploratório confirmam que a ampla maioria de coordenadores pedagógicos participou dos seminários, tendo em vista que, do universo de 106 coordenadores, apenas 6 não participaram (ver quadro<sup>11</sup>).

A participação de especialistas/consultores, muitos deles professores dos cursos de Graduação e Pós-graduação da UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora, favoreceu um clima de confiança entre os docentes, dando mais credibilidade ao processo, conforme explica a Gestora 1:

*Esses profissionais daqui da UFJF da área da educação são sempre muito disponíveis para esse trabalho, eles tiveram um papel primordial, são profissionais com reconhecimento. Sérios! Acho que isso foi um ponto que puxou muito os professores na confiança desse trabalho. [Gestora 1]*

A interlocução entre os professores e os consultores na construção de um documento curricular durante os seminários favoreceu o estreitamento entre o conhecimento produzido na academia e aquele próprio da prática docente vivenciado pelas professoras. A credibilidade, por parte dos professores, nos consultores possibilitou um diálogo mais estreito.

As propostas curriculares para EI e EF, desde sua gênese, ocorreram em momentos distintos. A EI, como já exposto anteriormente, teve a trajetória iniciada desde o primeiro documento em 1996, passando pela segunda proposta em 2008 e, finalmente, a atual proposta curricular, publicada em 2012.

No processo de caminhada, as propostas curriculares para EI e EF seguem em ritmos diferentes, caminhando de forma segmentada, como informado pela Gestora 1. As discussões para o currículo da EI já ocorriam na rede mesmo antes do início das discussões de uma proposta para o EF.

---

<sup>11</sup> Ver no ANEXO tabulação do questionário aplicado na SE aos coordenadores das escolas municipais no mês de setembro 2013

*[...] a educação infantil ficou um pouco separado, como já havia um documento, já tinham um outro histórico. Eles prosseguiram diferente do EF que houve uma retomada mesmo uma discussão inócua. Como você mesmo levantou, já havia muito tempo que não se tratava do currículo. [Gestora 1]*

No fragmento acima, a Gestora 1 assume que os documentos são distintos, tiveram percursos de construção diversos, não havendo entre eles uma “interseção”. Em sua historicidade, enquanto a proposta para EI já havia passado por várias etapas, as discussões direcionadas para o EF estavam se iniciando. Penso que esse seja um dos fatores que dificultaram um intercurso entre as propostas de EI e EF e também momentos de troca entre os grupos na elaboração do currículo.

Apesar de não ter havido uma discussão em busca de uma consonância entre as propostas para a EI e o EF, a forma como foi organizada essa discussão e seu caráter aberto possibilitaram o diálogo que envolveu a prática docente e teoria. Os professores puderam se manifestar, reunidos por área, contribuindo na construção desse documento, refletindo e trazendo novos encaminhamentos a partir da interseção prática/teoria. A participação docente nas negociações que envolveram a elaboração do currículo formal dessa rede de ensino, favoreceu o diálogo, a reflexão e a ação docente.

O movimento de estruturação da proposta curricular em questão se configurou em espaço de confrontação dialógica para os professores que participaram de sua elaboração. Esse movimento dialógico possibilitou novos sentidos para construção da prática docente. O diálogo que aconteceu na interação entre sujeitos favoreceu a construção de uma compreensão ativa sobre o fenômeno estudado, qual seja a proposta curricular em questão.

Ao analisar a prática docente, Schön (1992) descreve duas diferentes categorias: a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-ação. A reflexão-na-ação refere-se aos processos de pensamento que ocorrem durante a ação. Nesse sentido, ela serve para reformular as ações do professor no decurso da sua intervenção. A reflexão-sobre-ação, por sua vez, refere-se à análise que o professor faz, *a posteriori*, sobre os processos e as características da sua própria ação.

Entendo que esse processo de construção curricular vai ao encontro das proposições do autor citado, pois, no movimento de elaboração curricular que aconteceu no decurso de

três seminários, os professores tiveram a oportunidade tanto de “refletir na ação” quanto de “refletir sobre a ação”.

Nesse movimento, o grupo de diretores foi o primeiro a ser envolvido nas discussões do currículo durante as reuniões mensais que ocorriam na SE. Eles eram elos entre a SE e as escolas. Por intermédio dos diretores, era possível saber como as discussões ocorriam nas escolas e como o corpo docente revisitava os currículos, conforme expresso pela Gestora 1:

*As reuniões com os diretores eram mensais. Porque... vamos pensar nesse movimento como um todo né. Porque também com esses profissionais a gente estava em contato 'pra' saber como isso 'tava' sendo discutido nas escolas. A gente sempre falou que a questão curricular não é estática, não pode ser, é... um processo estático, e eles devem sempre estar revistando esses documentos como outros da própria escola como o PPP. [Gestora 1]*

Entre as vozes ouvidas na elaboração do currículo, por questões de ordem operacional, os coordenadores e diretores acabaram sendo aquelas vozes mais ouvidas, ou que tiveram maior espaço se pronunciar, dada sua maior proximidade e interlocução com os agentes que estavam colocando em prática a elaboração do currículo. Para a gestão posterior, fica também a crença de que ele é dinâmico:

*Nós acreditamos que o currículo é algo vivo, ele está em movimento, e nós estamos discutindo um currículo que já está na escola. Os professores já trabalham esse currículo, na verdade foi um .... parece que foi algo construído para ser implantado, na verdade foi algo que já estava sendo realizado que foi sistematizado. [Gestora 2]*

Durante as entrevistas, outro tema surgiu: o processo de implementação dos currículos. Como esse não é meu tema central, apenas fiz uma alusão a ele, sem maior aprofundamento, por não ser este o foco do trabalho.

Essa forma fragmentada de se pensar a organização curricular está ligada ao pensamento moderno, sendo ele a base da estrutura da moderna educação institucionalizada e dando, ao mesmo tempo, uma ordem a esse mesmo mundo, sendo capaz de organizá-lo.

*A gente trabalha ainda muito segmentado e às vezes pensa e propõe segmentado [Gestora 1]*

Tanto os momentos de elaboração e implementação do currículo, ocorreram de forma segmentada. Essa organização não favoreceu uma articulação entre as etapas da EB; ao contrário, evidencia a dicotomia entre essas propostas.

De acordo com a Gestora 1, no seminário interno houve um momento em que a equipe que coordenou os trabalhos tomou conhecimento do que os outros grupos estavam discutindo

*Naquele momento [de construção da proposta], tiveram a oportunidade de ouvir o trabalho apresentado por representantes de todas as equipes. Essa era a proposta. [Gestora1]*

Nos grupos, estavam professores do EF do primeiro ao nono ano. Esses professores participaram dos grupos por área do conhecimento. Contudo, os momentos de troca foram escassos, com apenas um seminário interno destinado a este fim. Penso que a função desse encontro foi mais no sentido de apresentar o que cada grupo de estudo já tinha realizado do que um momento de troca, pois o seminário seguinte teve o objetivo de finalização da proposta do EF e de publicação da proposta para EI.

A entrevista com a Gestora 1 indica que, no início das discussões, os encaminhamentos nos grupos de estudo que discutiam currículo para a EI e para o EF se apresentavam bem distintos, até mesmo acerca das concepções. Entretanto, mesmo não havendo uma unidade, era preciso um fio condutor que articulasse ambas as propostas curriculares. Assim, foram encaminhados momentos de diálogo de modo que as propostas, mesmo distintas, não fossem dicotômicas ao que a SE estava desenvolvendo.

Nesse sentido, é possível perceber que, apesar de a proposta ter um caráter de construção coletiva, com participação docente, a SE tinha alguns princípios norteadores que pretendia que fossem contemplada. De acordo com Silva (2002, p. 16), o currículo está centralmente ligado àquilo que somos, “[...] naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”. Como Secretaria de Educação, esta precisa mesmo ter esses princípios estabelecidos, mas a questão que se coloca é a de como esses princípios são negociados com os demais envolvidos e, no caso do tema desta dissertação, como contemplam a articulação entre EI e EF.

Nas entrevistas tanto com as Gestoras que estiveram no momento da construção da proposta quanto com aquelas da gestão posterior, há referências a uma atenção com o trabalho não só do 1º ano do ensino Fundamental, como também do 2º e 3º anos, que compõem o bloco pedagógico<sup>12</sup>. A partir dessas referências, é possível perceber que, embora tal atenção tenha sido objeto de discussão nos grupos de trabalho para construção das propostas curriculares, não foi explicitada no texto final das propostas curriculares.

*O que a gente discutiu, já no momento da criação, e veio se discutindo é que não tivéssemos com as crianças de seis anos a mesma abordagem segmentada do EF. Mas tratar o 1º clico 6,7,8 anos em conjunto nas discussões que nós tivemos ao longo desses 4 anos ai eu não vou falar só das crianças de seis anos porque nós queríamos que o que estava sendo discutido com os de seis anos se estendesse com os de 7 e 8 que ainda é infância, as crianças ainda precisam de movimento e da questão visual em todas as disciplinas. [Gestora 1]*

Entendo que, quando um pensamento ou ideia, intenção, não é registrado – nesse caso, nas propostas curriculares –, aquela discussão que ocorreu apenas oralmente com o passar do tempo ou da entrada de uma nova gestão fica prejudicada e, até mesmo, tem impossibilitada sua retomada, principalmente por uma nova administração.

As “políticas ziguezague”, como nomeadas por Cunha (1995), correspondem às oscilações e mudanças na política educacional em função da entrada de novos administradores, contribuindo, muitas vezes, para o insucesso das reformas e para a descrença em relação a essas. Contudo essa descrença pode ser amenizada com a participação dos sujeitos diretamente interessados, como foi o caso do envolvimento docente na construção da proposta curricular. Cabe, então, à nova gestão promover estratégias que estimulem e preservem uma ampla participação desses profissionais em etapas posteriores, dando prosseguimento ao clima democrático.

Só o tempo mostrará se, no caso de Juiz de Fora, a participação dos professores foi suficientemente significativa para que eles vivam essas propostas curriculares em suas práticas cotidianas. A Gestora 1 informa que, em sua gestão, não somente o 1º ano, mas também o bloco pedagógico como um todo deveria ser abordado, esse era o pensamento dessa

---

<sup>12</sup> Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino (BRASIL, 2009).

gestão. Mas, com a entrada de novos gestores e sem o registro da ideia de trabalho diferenciada para o 1º ano, esse avanço não se concretizou na proposta curricular.

Na rede, podemos entender que o trabalho realizado no 1º ano do EF muitas vezes não segue uma mesma diretriz, ficando a cargo das instituições ou, até mesmo, de cada professor o encaminhamento desse trabalho.

Na percepção da Gestora 3, como apresentado no trecho abaixo, a criança que frequenta uma das 23 escolas que atendem à EI e ao 1º ano é contemplada com uma continuidade do trabalho realizado na EI, sendo o 1º ano percebido como parte da EI. Já o trabalho desenvolvido nas escolas que atendem apenas ao EF tem outra tônica, pautando-se nos princípios e fundamentos previstos para as crianças maiores.

De acordo com a Gestora 3:

*Nessas 23 escolas que têm a EI e o 1º ano, criou-se um contexto de certa continuidade do que era o 3º período e menos preocupação em adaptação ao EF. Em compensação, no restante da rede municipal, o 1º ano ganha todo um enfoque do fundamental – e realmente é do fundamental né –, dando o conteúdo que era da 1ª série. [Gestora 3]*

Outro contexto de valorização do bloco pedagógico vem se apresentando, sinalizando uma atenção com o foco na alfabetização.

*A pretensão da administração é retirar o 1º ano dessas escolas, para que não haja quebra do bloco pedagógico. Ai 'tá' tendo essa discussão com as diretoras. Porque as que recebem o bloco quebrado, quero dizer, essas crianças que fizeram o 1º ano nos antigos EMEIs e vão pra essas escolas do fundamental, o que elas percebem é que, com a quebra do bloco, elas se sentem prejudicadas porque os alunos não estão desde o início do 1º ano com elas, em compensação, as que estão atendendo a EI com o 1º ano, já percebem o contrário, que as escolas vizinhas estão quebrando o trabalho que elas desenvolveram que é de valorização do ritmo da criança.*

[Gestora 3]

Diante do exposto, o que se percebe é que o dilema em torno da transição entre etapas tem ocorrido em momentos distintos: na passagem da EI para o 1º ano – nas escolas que atendem EI e 1º ano do EF – e na passagem do 1º ano para o 2º ano do EF – nas escolas que atendem ao EF. Parece-nos que os dilemas em torno da transição, na rede pública municipal de Juiz de Fora, têm se pautado mais pela questão da alfabetização, objetivando, talvez, uma

melhoria de desempenho nas avaliações em larga escala. Esse foi o tema, inclusive, como já dito anteriormente, que levou à própria formulação das propostas curriculares da rede.

A seguir descrevo e analiso os dados advindos dos questionários aplicados aos professores que participaram da construção da proposta curricular do município de Juiz de Fora. Objetivo compreender a percepção dos docentes acerca do processo de construção do currículo, da transição entre EI e EF, bem como sobre os processos de implementação do documento.

#### 4.6 ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS

O terceiro instrumento escolhido para o levantamento de dados foi o questionário. De acordo com Günther (2003), o questionário utilizado no *survey*<sup>13</sup> pode ser definido como um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico. Não tem a finalidade de testar a habilidade do respondente, mas de averiguar sua opinião, seus interesses.

Os questionários foram aplicados de modo que pudessem alcançar uma amostra mais expressiva de docentes. Para definir como e a quem encaminharia os questionários, fiz um levantamento junto à SE, nos arquivos referentes aos Seminários de Currículo da rede, das escolas e dos professores que participaram desses encontros.

Ao consultar os arquivos referentes aos encontros da EI<sup>14</sup>, pude perceber que a participação dos professores era limitada. De acordo com o tamanho da escola, eram convidados um ou dois profissionais por instituição. Como os seminários foram realizados em um período em que as escolas estavam funcionando, muitos professores não puderam participar desses encontros, pois não havia profissionais disponíveis na rede para substituí-los nas escolas. Por isso, a participação de coordenadores pedagógicos e diretores nesses encontros foi superior, visto que os professores teriam maior dificuldade de se ausentar das escola se não houvesse um substituto para atender aos alunos.

Com a lista dos docentes que participaram dos seminários – 85 no total – em mãos, pude dar prosseguimento ao envio dos questionários. Em uma primeira tentativa, enviei por e-

---

<sup>13</sup> *Survey* é um termo em inglês que é traduzido, geralmente, como levantamento de dados ou método para coletar informações de pessoas acerca de suas ideias, sentimentos, planos, crenças, bem como origem social, educacional e financeira.

<sup>14</sup> Durante os seminários os encontros eram realizados por área, concomitantemente, os grupos se reuniam. Ou seja, no decorrer deles, ocorriam simultaneamente oito reuniões.

mail às escolas a carta de apresentação e os questionários para que fossem repassados aos professores que tivessem participado de pelo ao menos um dos seminários sobre currículo. Com esse procedimento, obtive apenas uma devolutiva dos 71 questionários distribuídos. Resolvi então fazer cópias dos questionários e entregá-los pessoalmente nas escolas, buscando-os após alguns dias. Com esse procedimento, obtive um retorno de 20 questionários respondidos. Levando em conta o total de professores que participaram dos seminários, alcancei uma devolutiva de 30%. A maioria dos professores justificou não responder aos questionários por falta de tempo.

De acordo com Babbie (1998), mesmo não havendo base estatística para se definir qual seria uma taxa ideal de retorno de questionários autoaplicados, avalia-se que a taxa de 50% é adequada, 60% é uma boa taxa e 70% é uma taxa muito boa (BABBIE, 1998, p. 262). Entendo que o percentual de devolutivas dos questionários aplicados aos professores ficou abaixo da taxa de 50%, considerada adequada por Babbie (1998), contudo pensei ser importante “escutar” o que esses professores pensavam sobre a proposta curricular construída coletivamente. Além disso, esse fato não compromete significativamente as análises empreendidas nesta pesquisa, uma vez que outros instrumentos foram utilizados no processo de coleta de dados.

O questionário, que se encontra anexo a esta dissertação, foi composto por questões de múltipla escolha em sua maioria, sendo que em alguns itens havia um espaço para que os respondentes pudessem complementar as informações que julgassem necessárias. Com os dados levantados a partir dos questionários, foi possível conhecer um pouco os sujeitos, seus contextos e sua compreensão acerca do movimento de construção da proposta curricular de Juiz de Fora e de transição entre educação infantil e ensino fundamental.

No quadro abaixo apresento os resultados das questões de múltipla escolha dos questionários aplicados.

Quadro 13 - : Resultado dos itens de múltipla escolha do questionário

<b>1- Cargo ou função na rede</b>	
Professor regente	10
Coordenador pedagógico	06
Diretor	02
Técnico da SE	02
Total	20
<b>2- Tempo de magistério</b>	
1-5 anos	02
6-10 anos	04
11-15 anos	03
16-20 ano	04
21-25 anos	07
Total	20
<b>3- Formação</b>	
Magistério	01
Graduação	03
Especialização	13
Mestrado	03
Doutorado	0
Total	20
<b>4- Quantidade de seminários dos quais participou</b>	
1 Seminário	05
2 Seminários	05
3 Seminários	10
Total	20
<b>5- Como foi convidado a participar dos seminários/</b>	
Indicação	12
Sorteio na escola	02
Interesse próprio	06
Total	20

Fonte: elaborado pela autora

Ao observarmos o quadro 13, é possível perceber que a maioria dos respondentes eram professores e participaram dos três seminários. Atuavam há mais de 15 anos na rede de ensino municipal, sendo que, do total de 20 profissionais, 7 atuavam há mais de 20 anos. Mais de 50% dos docentes tem especialização e 15% do total são mestres. Nota-se que o corpo docente do município é um grupo bem formado e experiente. Muitos deles testemunharam o movimento de construção dos documentos curriculares da rede municipal de ensino. Tendo em vista que a primeira proposta data de 1996, pelo menos 11 dos respondentes já estavam na rede quando o documento foi publicado.

A ampla participação de especialistas e mestres na construção da proposta em questão, compreendendo esse processo de construção como momento de formação continuada, é

indicativo de que esses participantes possuíam uma qualificação importante para contribuir com os debates ocorridos nos Seminários.

Nesse processo, os professores tiveram a oportunidade de (re)significar sua prática, reelaborar suas reflexões e produzir de novos significados sobre os saberes/conhecimentos produzidos e mobilizados na ação docente, sobre as experiências vivenciadas por eles. Para Castro (2002, p. 31), a (re)significação é concebida como “[...] um processo criativo de atribuir novos significados a partir do já conhecido, validando um novo olhar sobre o contexto em que o sujeito está imerso”.

A ampla maioria dos respondentes entende que a iniciativa da SE em convocar as escolas para discutir os currículos da rede é muito importante. Os fragmentos abaixo extraídos dos questionários confirmam essa relevância:

*Uma construção coletiva favorece o fortalecimento do documento e lhe confere maior legitimidade.*

*Esses momentos de troca e discussão coletiva são fundamentais para o aprimoramento da prática pedagógica. Em minha opinião, trata-se inclusive de uma atitude de respeito com aqueles que juntos constroem a educação no município. Foi uma iniciativa ousada, inovadora e muito pertinente.*

*Tal iniciativa é de fundamental importância para o desenvolvimento e qualidade do trabalho desenvolvido na Rede Municipal, uma vez que, ao dar voz ao professor, se tem um maior empenho no cumprimento da proposta, além de considerar a realidade onde nos inserimos.*

*Uma atitude descentralizadora, buscando uma aproximação entre a prática pedagógica e o suporte teórico.*

*O currículo deve ser dialogado. A participação é condição sine qua non para implementação de uma proposta curricular.*

Esses fragmentos ilustram como a iniciativa de SE em promover a construção da proposta curricular de forma coletiva foi ratificada pelos docentes. Apontam que o seu envolvimento nesse processo, além de fortalecer os documentos, propiciou o aprimoramento da prática pedagógica e seu empoderamento enquanto sujeitos que fazem a educação no município.

O movimento de estruturação da proposta curricular em questão se configurou em espaço de confrontação dialógica para os professores que participaram de sua elaboração.

Nesse movimento dialógico, novos sentidos foram construídos para suas práticas. O diálogo que aconteceu na interação entre sujeitos possibilitou a construção de uma compreensão ativa, numa perspectiva bakhtiniana, sobre o fenômeno estudado, qual seja a proposta curricular em questão. A compreensão ativa para Bakhtin (1929) possibilita a orientação das ações e a compreensão ativa da palavra, possibilitando a comunicação entre os interlocutores: “todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que introduz o objeto da compreensão em um novo contexto[...]” (Bakhtin,1990,p.94) sobre o fenômeno estudado, qual seja a proposta curricular em questão.

A participação docente na elaboração do currículo foi um dispositivo que propiciou momentos de reflexão sobre a docência, constituindo-se, portanto, numa estratégia de formação continuada, dando origem à construção de um conhecimento pelo próprio profissional docente sobre a sua atividade profissional.

A forma fragmentada e divergente como as propostas foram construídas é também reproduzida nas Reuniões Pedagógicas<sup>15</sup> realizadas nas escolas, que são momentos em que os professores podem se encontrar para planejar e discutir sobre questões pertinentes ao universo pedagógico. Nesses momentos, os professores se separam por área, subdividindo um encontro que deveria ser um momento de compartilhar.

*Há reuniões específicas para discutir a proposta e sua implementação, mas, infelizmente sei pouco sobre esta questão, uma vez que, em nossas reuniões, ainda estamos nos reunindo por segmentos; como atuo no ensino fundamental, tenho pouco contato com as discussões da educação infantil, o que é um grande pesar.*

O fragmento é indício de que, em um âmbito micro, a lógica de organizar o currículo de forma compartimentada é reproduzida nos momentos de troca no ambiente escolar.

Outro ponto que emerge dos dados é a forma fragmentada como as propostas foram construídas, não favorecendo, muitas vezes, uma percepção que aproxime os documentos.

A percepção dos professores nesse levantamento está pautada, muitas vezes, na preocupação ora com a alfabetização, ora com o brincar.

---

<sup>15</sup> Reuniões de planejamento e pedagógicas são realizadas nas escolas municipais com o objetivo de planejar e avaliar o processo educativo, somente podem ser realizadas em dias que não coincidam com o período de extraclasse já remuneradas de cada professor, em período de recesso escolar, bem como não podem ser realizadas em horário de aula dos alunos.

*Esta transição precisar ser feita de forma mais tranquila. Temos que acelerar a alfabetização devido às provas externas e isso tem prejudicado o andamento de alguns trabalhos na educação infantil.*

*O que percebo, em observação prática da minha escola, é que ainda há um distanciamento do universo alfabético na Educação Infantil, por receio de uma antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental na Educação Infantil, e isso permeia uma questão muito complexa em que o aprender as vogais, por exemplo, seria como “roubar” o momento de brincar.*

Na percepção dos professores, a transição entre as etapas é um processo dicotômico. Por um lado, o discurso da EI centrado no lúdico e nas infâncias, por outro, a centralidade na construção de um conhecimento, supervalorizando a linguagem escrita, visando às avaliações de larga escala.

A brincadeira, como já indicado em capítulo anterior, que poderia ser um elemento articulador entre a EI e o EF, parece se configurar como polarizador: de um lado o brincar e de outro o aprender, como indicado no trecho abaixo retirado dos questionários:

*[...] a ideia de que as crianças nessa fase estão inseridas no ensino fundamental, muitas vezes faz com que momentos importantes como os de brincadeira, sejam substituídos por execução de tarefas focadas somente em atividades de escrita, muitas vezes sem nenhum significado para as crianças.*

Tendo como base os dados levantados na análise documental e dos apontamentos realizados pelos professores nos questionários e pelas gestoras durante as entrevistas foi possível cruzar esses dados. O movimento de triangulação permitiu identificar as percepções das gestoras e professores sobre o modo como o conjunto de documentos trata do tema da transição entre EI e EF.

A partir da triangulação dos dados, foi possível confirmar informações advindas dos questionários, entrevistas e análise dos documentos. Os dados sobrevividos desses instrumentos são reveladores de rupturas na transição entre EI e EF.

As diferenças constatadas entre os documentos da EI e do EF, quanto a sua estrutura e seus aspectos gráficos permite inferir que não existe, na concepção dos documentos, uma preocupação mais explícita com a articulação entre eles. Do mesmo modo os dados referentes às entrevistas são reveladores dessa ruptura, pois as propostas foram elaboradas em momentos distintos, como relatado nas entrevistas, esse fator dificultou uma articulação entre aqueles

que participaram desse processo. Já na percepção dos professores a não articulação entre as propostas da EI e do EF se dá em virtude da dissociação entre brincar e alfabetizar, como se uma impedisse a outra.

Com a apresentação desses resultados, os quais fecham a trajetória da análise dos dados a que se chegou nesta pesquisa, a seguir, trazemos as considerações finais, as quais têm por objetivo destacar as respostas obtidas à questão central proposta quando da concepção desta investigação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conformidade com o aporte teórico da psicologia histórico-cultural tomada nesta dissertação de mestrado e com o desenrolar de realização da pesquisa, compreendi que as conclusões são efêmeras e incompletas, embora tenham um valor em sua provisoriedade. Por serem datadas e fazerem parte de contextos específicos, carregam valores construídos no processo de interlocução com o outro. Nesse sentido, as reflexões e as considerações aqui apresentadas não devem ser reconhecidas como um sistema fechado e acabado, mas sim como possibilidades que permanecem em aberto, como “[...] permanente processo social de busca” (FREIRE, 2004, p. 57).

Ao realizar as entrevistas e aplicar os questionários, percebi também que um desafio que se coloca agora a essa proposta é que ela alcance formas eficazes para sua efetivação. O tema foi recorrente nas falas dos sujeitos e, embora esteja presente, ele foge ao escopo desta pesquisa, que tem como questão central analisar e buscar compreender **como a Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora contempla a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental**. Contudo, acredito que essa questão mereça um aprofundamento, uma vez que as propostas curriculares, foco desta dissertação, foram elaboradas na gestão de 2009-2012 e, agora, temos outra gestão iniciada em 2013 incumbida de sua implementação.

Os estudos sobre currículo apontam que, se a implementação não acontece, esse não tem sentido. Pacheco (2005) trata do conceito de desenvolvimento curricular como um plano de ação pedagógica que se pressupõe constituído por três momentos: **elaboração, implementação e avaliação**.

Para o autor, esse processo, que traz a ideia de currículo como práxis, reforça uma interdependência entre essas etapas, sendo o desenvolvimento curricular um processo de construção que envolve pessoas e procedimentos.

Ainda não é possível falar da efetividade de ações de implementação. Intenções manifestas pelos sujeitos entrevistados sinalizam movimentos para dar prosseguimento de concretização das propostas curriculares, mas é complexo discorrer, neste momento, numa perspectiva mais assertiva sobre essas intenções porque a gestão está em curso, não tendo, ainda, até a data de conclusão desta dissertação, um projeto mais consistente para a implementação e avaliação do currículo construído na gestão anterior.

Recupero os argumentos apresentados ao longo deste estudo, visando a entrelaçar alguns fios nessas considerações finais. Pretendi, com a realização deste trabalho, compreender como as Propostas Curriculares a para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora contemplavam a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Para justificar a escolha do tema, busquei compreender como o currículo na EI e na passagem ao EI foi abordado em trabalhos publicados no banco de teses e dissertações da CAPES e nos artigos dos arquivos da ANPEd, os dois levantamentos entre os anos 1996 e 2011. É importante ressaltar que, nesse exame minucioso, foi possível notar que trabalhos que abordavam a transição entre a EI ao EF se apresentam em número reduzido na produção acadêmica. Em número menor, estavam as produções sobre currículo para a EI. Na revisão realizada, apenas o trabalho de Santos (2006) pesquisava sobre o currículo na primeira etapa da EB.

Foram apresentadas definições sobre currículo, ponderando sobre a fluidez do conceito e das proposições de pesquisadores da área, e de documentos oficiais acerca do tema como Apple (2006), documentos oficiais da educação nacional (BRASIL, 1996; 1998; 1999; 2006; 2010) Forquim (1993), Giroux (1987), Moreira e Candau (2007), Pacheco (2005), Silva (1999). As ponderações dos autores permitiram averiguar que a definição e /ou construção do currículo é concebida historicamente. Foi nessa direção que essa pesquisa se encaminhou.

Descrevi o caminho de construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, identificando sua formação, bem como as sendas percorridas até se constituir em documento curricular. Algumas publicações municipais anteriores à atual proposta curricular, e outras de abrangência nacional foram apontadas neste trabalho. Mais do que apenas narrar como documentos anteriores foram organizados, procurei evidenciar essa proposta curricular como artefato cultural que se constitui num movimento histórico mais amplo. Destaquei também que as concepções de crianças foram se modificando a cada proposta. No documento de 1996, a criança era percebida como um “vir a ser”, enquanto que nos documentos subsequentes, de 2008 e 2012, a criança ganhou protagonismo, sendo percebida como sujeito ativo, participativo e que produz cultura. A forma de organização de tais documentos é diversa, a publicação mais antiga era organizada sob forma de lista de conteúdos. Já a organização da publicação mais recente é apresentada de forma cíclica. A construção de um currículo, como apontado por Silva (1999), é reflexo do contexto em que é produzido e se dá em meio às relações de força e poder. Nesse sentido é possível afirmar que

nessa correlação de forças a criança vem ganhando espaço e protagonismo na concepção de currículo voltado a seus interesses, especificidades e necessidades.

Entendemos que a passagem da EI para o EF deve ser pautada por continuidades, para que o protagonismo das crianças em ambas as etapas seja assegurado mas, na prática, essa transição tem sido marcada por dicotomias que podem ser assim sintetizadas: na EI, a criança brinca e, no EF, ela estuda.

De um modo geral, toda transição é, de alguma forma, uma ruptura que produz expectativas e tensões. A transição da EI para o EF de nove anos e seus impactos na vida escolar, bem como os processos de adaptação são ainda um tema pouco estudado, como foi percebido no levantamento de publicações acerca do currículo para a EI e na transição entre a EI e EF no Banco de teses e dissertações da e nos arquivos da ANPEd realizado em capítulo anterior.

Trilhar este caminho demandou empenho e também um sentimento de desafio e vontade de continuar. Considero que a escolha da metodologia e dos instrumentos entrevistas semiestruturados, questionários aplicados aos professores e a análise documental foram fundamentais para a análise e compreensão de como o conjunto de propostas curriculares contempla a transição entre EI e EF. A triangulação dos dados permitiu, portanto, apreender como a ruptura entre as etapas da EB foi percebida pelos sujeitos desta pesquisa e também como a apresentação ou aparência desse currículo é reveladora da desarticulação entre as etapas.

A partir da análise documental, foi possível identificar importantes aspectos a respeito da (não) articulação entre a EI e o EF no conjunto de propostas curriculares no município de Juiz de Fora. Corroboro as proposições de Zabalza (1998), que entende a questão da continuidade e da superação das fragmentações como urgentes na passagem da EI ao EF na construção de um projeto educativo. Para o autor:

A continuidade representa, também, um desafio de reconceituação do sentido e do trabalho a realizar na escola infantil. [...] Após ser obtida essa identidade, após reconhecer institucionalmente que fazer Educação Infantil é algo diferente que fazer Educação Fundamental e que constitui uma etapa específica de escolaridade, uma vez que temos o nosso próprio espaço curricular, chegou o momento de pensar em como podem ser reconstruídos os elos de ligação entre a etapa infantil e o resto da escolaridade obrigatória. (ZABALZA, 1998, p. 25)

As análises realizadas apontam inúmeros e complexos desafios a serem enfrentados na direção da construção de uma articulação entre as etapas da EB, em especial na forma como essa transição é contemplada, ou não, nos documentos produzidos na esfera municipal. Por se tratar de uma construção coletiva, tais desafios devem ser enfrentados de forma global.

A forma como ocorreu a construção do currículo se configura em um processo de formação continuada dos docentes, sobretudo no que diz respeito às reflexões acerca da atividade lúdica à luz da teoria histórico-cultural, que é um caminho promissor e propulsor de novos fazeres articuladores da EI e EF.

Ao percorrer os documentos curriculares para educação infantil, (JUIZ DE FORA, 2012a; JUIZ DE FORA, 2012b), percebemos que tratam das concepções de infância de espaço, de tempo e de linguagens. As concepções adotadas nas propostas estão ancoradas em autores como Paulo Freire, Célestin Freinet, Henri Wallon e Le Semenovitch Vigotski.

O texto da proposta para a EI tem um caráter cíclico que permite abordar tais políticas, partindo do reconhecimento da incompletude do texto curricular, cujos sentidos não se unificam ou se controlam no momento da escrita desses documentos oficiais. Assim, uma abordagem da política curricular em termos cíclicos e contínuos configura-se em alternativa à dicotomização e hierarquização entre teoria/prática, dando aos pequenos o imprescindível tempo de aprender, conviver e socializar, e tendo como critério na organização do currículo a produção de um tempo acolhedor e flexível próximo da dimensão cíclica e complexa das temporalidades humanas (GOMES, 2007).

Percebemos que tais documentos foram construídos em diálogo com estudos contemporâneos sobre as crianças, suas infâncias, com a legislação brasileira e com propostas elaboradas em outros municípios e também em outros países, com crianças, educadores e pesquisadores.

Essas múltiplas vozes permitiram a elaboração dos documentos em questão que objetivam “contemplar os fundamentos teóricos e a organização prática em construção nessas instituições, buscando ampliar o fazer pedagógico com nossas crianças”. Ou seja, o documento pretendeu fundamentar teoricamente as práticas em instituições de educação infantil do município e também organizar a prática pedagógica. Traz sugestão de trabalho, livros, textos, relatos de experiências, registro de vivências ocorridas nos encontros.

Na primeira parte, o documento define o currículo como “[...] todas as dimensões que envolvem o educar” (JUIZ DE FORA, 2012a, p. 8), deixando claro que o tema é abordado de

forma mais ampla do que simplesmente lista de conteúdos a serem ensinados. Tal proposta traz uma reflexão mais aprofundada sobre currículo ao levantar algumas questões, tais como “[...] Por que escolhemos alguns saberes para estarem presentes no nosso trabalho e não contemplamos outros?”, “[...] como as famílias e a comunidade participam de nossos projetos de trabalho?” (JUIZ DE FORA, 2012a ou 2012 b, p. 6). Essas questões, tratadas nos documentos, evidenciam que o conteúdo desse documento é fruto de uma escolha, alguns saberes são selecionados em detrimento de outros, sendo, portanto uma escolha política e histórica.

Já a proposta para o EF é composta por um conjunto de oito documentos (os documentos destinados ao ensino de jovens e adultos e de língua estrangeira não foram incluídos nessa análise), sendo que sua apresentação segue certo padrão e os conteúdos são apresentados em um sumário. A proposta objetiva uma contínua reflexão teórico-prática nas escolas, que foram representadas pelos seus professores, coordenadores pedagógicos e diretores. Visam também à repercussão na prática pedagógica e ao sucesso da aprendizagem de todos os alunos.

A Proposta curricular para Educação infantil foi apresentada aos professores no III Seminário sobre currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora no ano de 2012. Já as propostas destinadas ao Ensino Fundamental foram concluídas posteriormente, no ano de 2013, em um momento de mudanças na administração do município e também na SE, e tiveram uma publicação mais discreta, não contando com um evento para sua apresentação e divulgação.

A falta de diálogo entre as propostas emergiu tanto nos dados advindos dos questionários aplicados aos docentes quanto nas entrevistas com gestores que participaram da elaboração da proposta curricular.

Outro aspecto que também emerge nas entrevistas realizadas com os gestores e percebido também pelos professores, consequência da pouca articulação entre os documentos curriculares, é a indefinição acerca de como conduzir o trabalho no 1º ano, prevalecendo, muitas vezes, a opção de cada professor nessa organização.

Na análise do conjunto de propostas curriculares da rede municipal, a transição entre a EI e o EF não emergiu como um elemento norteador da implementação das propostas. Ao contrário, o que se percebe, tendo por base as características gráficas – a aparência do conjunto de documentos –, é que são publicações distintas sem um fio condutor que as una.

Percebe-se, então, que as propostas objetivam sujeitos distintos. Na EI, o sujeito é a criança com todas as suas especificidades e, no EF, é o aluno.

Para Vigotski (1991), os aspectos motores da criança devem ser levados adiante somente quando associados ao brincar infantil e ao escrever; portanto, deve ser “cultivado” em vez de “imposto”, em suas palavras. Destaca, ainda, que as crianças devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brincar. O desenho e a brincadeira deveriam ser preparatórios para a escrita da criança. Em suma, podemos dizer que ensinar a linguagem escrita não é apenas ensinar a escrita das letras.

Destaco que muitas são as possibilidades de imersão das crianças pequenas em todas as linguagens, sem a antecipação de conteúdos de ensino, mas com comprometimento com as necessidades e interesses das crianças, destacando o brincar como forma de pensar o currículo na primeira etapa da EB e também na aproximação ao EF.

Entendo que esse processo deva ser pautado no esforço intelectual e no diálogo coletivo, que envolva todos os docentes num empenho mútuo de forma que EI e EF sejam pensados como constituintes de uma mesma etapa, e não como partes distintas de um todo em que não interessa ou não convêm promover uma articulação entre elas que não se intersecta.

Entendo que seja possível, na EI, um trabalho pautado nas atividades lúdicas, na brincadeira e também com a linguagem oral e escrita. O trabalho com as crianças deve contemplar as múltiplas linguagens. Não necessariamente ser “Ou isso ou aquilo”, como nos diz Cecília Meireles: “Não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranquilo” (MEIRELES, 201, p. 36).

Penso que, nesse caso, não cabe a polarização ou brinca ou aprende, ou envolvemos as crianças em atividades lúdicas ou trabalhamos atividades sistematizadas. Como bem aponta Vigotski (2008, p. 24), “[...] A brincadeira é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”. Podemos considerar, em consonância com o autor, que a criança, na interação com outras crianças e com os adultos, aprende brincando.

Ao proporcionar o contato da criança com o mundo da escrita, não necessariamente isso significa desconsiderar suas necessidades e interesses. Nesse sentido, é possível ocuparem um mesmo espaço: linguagem escrita, plástica, corporal, musical, de faz de conta, matemática, de maneira que as crianças possam se expressar e se desenvolver, conforme destaca o educador italiano Malaguzzi (1999).

O trabalho sistemático não significa ser enfadonho ou mecânico. Essa sistematicidade tem a ver com o planejamento, organização do tempo e objetivos.

É preciso ir além desse discurso simplista que polariza o aprender e o brincar. É preciso refletir sobre isso em um esforço intelectual e coletivo para superar esses enquadramentos que não favorecem a percepção da criança em sua totalidade, como aquele que brinca e também aprende.

Quando dicotimizamos, a transição fica marcada pela ruptura. Penso que assim um processo marcado pela continuidade entre etapas é desfavorecido por uma concepção polarizada. De um lado, os defensores da brincadeira para a EI, que rejeitam um trabalho voltado para o ensino para os pequenos, como se essa prática fosse uma antecipação do EF ou preparação. E, de outro, há os que acreditam em um processo sistematizado com objetivos de ensino já na EI. Penso que esse cabo de guerra que ora avança para um lado, ora para outra direção, abre poucas possibilidades de diálogo sobre a transição entre EI e EF. Afinal, tanto EI e EF são partes da EB. Seria interessante reunir os dois polos para discussão, o que permitiria amenizar essa percepção fragmentada e polarizada da EB. Este é o desafio que se coloca à implementação dos currículos da rede pública municipal de Juiz de Fora.

## REFERÊNCIAS

- ADORNI, Dulcineia da S. Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: o desempenho da criança na aquisição da leitura e da escrita e as práticas educativas nestes dois níveis do ensino básico. Dissertação de Mestrado 2001 In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: fevereiro 2013
- AGUIAR, Adriana M. As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Tese de Doutorado 2011 In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: fevereiro 2013
- AGUIAR, Wanda M. Junqueira. Atividade e subjetividade no trabalho docente: desafios teórico-metodológicos na pesquisa sócio-histórica **Revista Educação em Foco**, Juiz de fora, jan./jun. n°. v.1, n.1, p.263-278, 2012.
- ALVES, Alesandra M. Lima. Escolas Municipais de Educação Infantil em Juiz de Fora. **Sistemas de educação no Brasil: políticas, autonomia e cooperação/** Diva Chaves Sarmento (Org.) - Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. O que é ser criança e viver a infância uma escola: A transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. In: **Reunião Anual da ANPEd, 2010. Caxambu, MG**. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: dez 2012.
- AMARAL, Arleandra C. T. O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. Dissertação de mestrado 2008 In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: fevereiro 2013
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 39-58.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**; tradução Vinicius Figueira 3.ed Porto Alegre: Artmed, 2006
- AQUINO, Lígia L.A.e VASCONCELOS, Vera R. Orientação curricular para Educação Infantil: Referenciais Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: **Educação da Infância: história e política** Rio de Janeiro DP&A, 2005
- ARAÚJO, Rita de C. B. de F. **Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental: um diálogo com professores**. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.
- ARRUDA, Tatiana Santos. O desenvolvimento do currículo e a criatividade do professor: uma reflexão em busca da qualidade da educação infantil. 2007. Dissertação de mestrado. In:

**Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: dez 2012

BABBIE, E. R.. **Métodos de pesquisas de Survey.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BALL, S.J. **Educational reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvixliiii, 2001.

BALLANDIER, Georges. **O Dédalo: para finalizar o século XX** Rio de Janeiro Bertrand Brasil 1999

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, 1929 (trad. ing. p/ port. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 5ª ed., São Paulo: Hucitec, 1990).

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento** – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010

BARDIM, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977

BARRICELLI, Ermelinda Maria. A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil. 2007. Dissertação de mestrado. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: dez 2012.

BOGDAM, R.& BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto, Porto Editora,1994

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.** Brasília: MEC 1996

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** – PNE, Lei nº. 10.172/. Brasília, 2001

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 11.114/2005. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 11.274/2006. Brasília, 2006a

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2006c

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Currículo em movimento** SEB/MEC. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13450&Itemid=937](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13450&Itemid=937)>. Acesso em: dez 2012

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação **PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009**. Brasília. DF. 2009.atuais

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PARECER CNE/CEB Nº: 4/2008**. Brasília. DF. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias** 2001. Tese de doutorado. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: dez 2012.

CARDOSO, E.A . Os livros tradicionais de currículo. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.13p. 7-25, 1984

CASTRO, F. C. de. **Aprendendo a ser professor(a) na prática**: estudo de uma experiência em prática de ensino de Matemática e estágio supervisionado. 2002. 126p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. Orientador: Dario Fiorentini.

CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. Curriculum Plennis Ludens?Um estudo crítico-compreensivo e propositivo sobre a política de ludicidade no currículo de educação infantil,, a partir do contexto de uma escola pública em Salvador- BA. In: **Reunião Anual da ANPED, 2004. Caxambu, MG**. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: dez 2012.

CORREA, Bianca Cristina, A vivencia em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças In: **Reunião Anual da ANPED, 2012**. Porto de Galinhas - PE. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: fev 2013.

\_\_\_\_\_. Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos In: **Reunião Anual da ANPED, 2007**. Caxambu MG. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: fev 2013

CUNHA, L.A. Os males do zigzague. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, ano 1, n. 6, p. 5-15, 1995

FERNANDES, Marisa Zanoni. *Bebê e criança pequena: imagens e lugar nos projetos pedagógicos de instituições públicas de educação infantil*. 2011. Tese de doutorado. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: dez 2012.

FERREIRA, I ET AL. **Elementary School Curriculum. Reserch Project**, INEP,1985

FERREIRA, N. S. de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte" **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Maria Tereza. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento In: FREITAS, Maria Tereza; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003. p26 a p38

FREITAS, Maria Tereza, A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento In: FREITAS, Maria Tereza; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003. p26 a p38

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999

GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo** (Orgs) BEAUCHAMP, J.; PAGE, S. D.; NASCIMENTO A. R. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GUTHIÁ, Marluci. *Currículos, Propostas e programas para a educação infantil na produção acadêmica brasileira*. 2002. Dissertação de mestrado. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: dez 2012

JUIZ DE FORA. **Câmara Municipal de Juiz de Fora**. Lei Orgânica de Juiz de fora, promulgada em 05 de abril de 1990. Juiz de Fora, 1990.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Educação Infantil**. Juiz de Fora,1996

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação. **Linhas Orientadoras para Educação Infantil nas Escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora.** Juiz de Fora, 2008

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana.** Juiz de Fora, 2012a

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **A prática pedagógica na Educação Infantil: diálogos no cotidiano.** Juiz de Fora, 2012b

KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque. A Educação Infantil nos currículos de formação de professores no Brasil. 2007. Dissertação de mestrado. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: dez 2012

KRAMER, Sônia. **Relatório de pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro/ Sonia Kramer (coordenação)** Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

\_\_\_\_\_, S. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2009.

\_\_\_\_\_. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. In: **Reunião Anual da ANPED, 2003. Poços de Caldas, MG.** Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: dez 2012.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Tradução de Alfredo Veiga - Neto, 4. Ed., Belo Horizonte, Autentica, 2006

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. Em busca de informações. In: \_\_\_\_\_ **A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. P.165-195.

LEAL, Fabiana Rodrigues de Oliveira. Letramento e Numeramento no Currículo Oficial para a Pequena Infância: problematizando concepções no Referencial Curricular de Educação Infantil. 2008. Dissertação de mestrado. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: dez 2012

LIMA, Lilian Aparecida. **Ensino Fundamental de Nove Anos: repercussões da Lei nº 11.274/2006 na proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.** 2011, 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora 2011.

LOPES, A.C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LYRIO, Kelen Antunes. O Currículo por projetos na educação infantil: sobre negociações, traduções e burlas In: **Reunião Anual da ANPEd, 2010. Caxambu, MG.** Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: dez 2012.

MAINARDES, J.. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade.** v. 27, n. 94, jan/abr 2006, p. 47-69

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e filosofia básica. In: EDWARDS. C; GANDINI,L.; FORMAN G. (Orgs). **As cem linguagens da criança.** São Paulo: ArtMed, 1999

MALDONATO, Maritza Maciel Castrillon A ROTINA DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. E A POTÊNCIA DO RÍTIMO? . In: **Reunião Anual da ANPEd, 2011. Natal, RN.** Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: dez 2012.

MAZZILI, Sueli. As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” e os projetos e os projetos pedagógicos das instituições de educação infantil. In: **Reunião Anual da ANPEd, 2003. Poços de Caldas, MG.** Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: dez 2012.

MEIRELES, C. Ou Isto ou Aquilo. In: **Poesia Completa.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001

MELO, Rozana Machado Bandeira de. Uma Educação Infantil Centrada no Brincar: a experiência da TE-ART. 2011. Dissertação de mestrado. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: dez 2012

MOREIRA, Antonio Flavio B. **Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em Currículo.** Org. Marlucy Alves Paraíso Belo Horizonte: Autentica,2010

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo: Currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

MOREIRA, Antonio F.M.; SILVA, Tomaz T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: Currículo, Cultura e Sociedade 2011 (orgs) MOREIRA, Antonio F.M.; SILVA, Tomaz T. São Paulo Cortez, 1995

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cad.Pesqui.**, SãoPaulo, v.41, n.142, Apr. 2012 Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100008&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 15 Out. 2012

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educ. Pesqui.** [online]. 2011, vol.37, n.1, pp. 157-173. Acesso em: janeiro 2014

MOTA, Flavia M. M. De Crianças a Alunos: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. 2006 In:

**Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: fevereiro 2013

NOGUEIRA, Monique Andries. Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / MEC. In: **Reunião Anual da ANPED, 2000. Caxambu, MG.** Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: dez 2012.

PACHECO, José A. **Escritos Curriculares.** São Paulo: Cortez,2005

PASQUILINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin.** Dissertação (Mestrado em Educação) - UNESP/Araraquara, 2006

PINO, Angel, **As marcas do humano: às origens da construção cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez,2005

RODRIGUES, Larissa Ferreira. Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na educação infantil. 2011. Dissertação de mestrado. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: dez 2012

SACRISTÁN. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_, J. G. **O aluno como invenção.** Porto alegre: Artmed, 2005

SANTOMÉ, J. T. *O Currículo Oculto.* Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Kelly C. S. Autonomia da Criança: Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Conforme as Prescrições Oficiais. Dissertação de Mestrado 2006 In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: fevereiro 2013

SARLÉ, Patricia M. La Educación intantil em La Republica Argentina:Entre La tradición y La vanguardia. In: **Reunião Anual da ANPED, 2000. Caxambu, MG.** Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: dez 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos (Org.). **Infância (in)visível.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin,2007

\_\_\_\_\_. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.) **Itinerários de Pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.137-179

SARTI, Hilda Lúcia Cerminaro. O brincar na prática pedagógica e no referencial curricular nacional para a educação infantil: um estudo de caso. 2002. Dissertação de mestrado. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: dez 2012.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

SAVANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992.

SILVA, T.R.N. **Conteúdo curricular e organização da educação básica: a experiência paulista**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988

SILVA, Célia M. O. Cognição-afetividade e interatividade criança-professor-computador na transição da educação infantil ao ensino fundamental. Tese de Doutorado 2006 In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: fevereiro 2013

SILVA, Maria Carolina da. A infância no currículo de filmes infantis de animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis. In: **Reunião Anual da ANPEd, 2010. Caxambu, MG**. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: dez 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Rute da. Os Efeitos na Educação Infantil do Ensino Fundamental de nove anos: Um Estudo em municípios catarinenses In: **Reunião Anual da ANPEd, 2010a. Caxambu, MG**. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: dez 2012.

SILVA, Viviane Aparecida da. Análise da implantação de um currículo para a educação infantil do Centro Social Marista Itaquera: desafios e perspectivas. 2010b. Dissertação de mestrado. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: dez 2012

SINHORI, Eliane de Fátima Inglez. A construção do Currículo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos da rede municipal de Balneário Camborúí. 2011. Dissertação de mestrado. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: dez 2012

SOUZA, Bárbara Sabrina Araújo. As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. 2011. Dissertação de Mestrado In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: fevereiro 2013

TEIXEIRA, Beatriz Bastos. Política Curricular para o Ensino Fundamental: Caminhos de Implementação. In: **Escola e Sistema de Ensino: Memória, Gestão e Saberes**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

TRINDADE, Syomara Assuite. Experiências formativas de professoras na construção da proposta curricular da escola de educação infantil: um estudo de caso na construção da proposta curricular para a rede pública municipal de Feira de Santana. 2011. Tese de doutorado. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: dez 2012

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

UBERTI, Luciane. A Sujeição moral do infantil-cidadão no currículo nacional In: **Reunião Anual da ANPEd, 2003. Poços de Caldas, MG**. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: dez 2012.

VASCONCELOS, Tânia de. O direito a preguiçinha: educação infantil, ócio e emancipação **Revista Educação em Foco**, Juiz de fora, jan./jun. n.º. v. 1, n. 1, p.101-111, 2012.

VASCONCELOS, Vera M. R. Zona de desenvolvimento proximal: A brincadeira na creche. In: FREITAS, Maria Tereza de A. (Org.). **Vygotsky um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. P. 47-72

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & sociedade**, Campinas, v.23,n.79,2002. Disponível em:[HTTP://www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br) Acesso em: 20 mar.2013

VIEIRA, Analucia de Moraes. Currículo e Arquitetura Escolar: Olhares Cruzados na Educação Infantil. 2006. Tese de doutorado. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: dez 2012

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_ A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução do Russo e prefácio de Zoia Ribeiro Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Coope/UFRJ, junho 2008

WEY, Daniela. Ciclo vigília/sono de crianças: transição da educação infantil para o ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. 2002 In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: fevereiro 2013

WIGGERS, Verena. Educação Infantil é ou não é escola no movimento de reorientação curricular de Florianópolis? In: **Reunião Anual da ANPEd, 2001. Caxambu, MG**. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: dez 2012.

WIGGERS, Verena. A educação infantil no movimento de reorientação curricular do município de Florianópolis. 1999. Dissertação de mestrado. In: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: dez 2012

WIGGERS, Verena. A Gestão das políticas públicas municipais: uma análise das propostas pedagógicas In: **Reunião Anual da ANPEd, 2007. Caxambu, MG**. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: dez 2012.

WIGGERS, Verena. Aportes Teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares na educação infantil In: **Reunião Anual da ANPEd, 2009. Caxambu, MG.** Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: dez 2012

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXO I



## Questionário

O presente questionário objetiva coletar dados para a pesquisa de mestrado intitulada PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental realizada por mim no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora sobre o processo de construção e implementação das Propostas Curriculares da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora, cujo resumo segue em anexo a esse questionário.

A identificação dos participantes não é necessária.

O questionário é composto por questões objetivas e por outras nas quais solicita-se a opinião do respondente. Nas questões objetivas, você deverá escolher uma opção (ou mais, se for o caso) marcando um X.

Algumas questões do questionário necessitam de complemento, outras de justificativa. Agradeço a sua colaboração.

*Edinéia Castilho Ribeiro*

Colocamo-nos à disposição caso ocorra qualquer dúvida quanto ao preenchimento do questionário ou para esclarecimentos acerca da pesquisa que está em andamento através dos e-mails:

[edinéiacastilho@yahoo.com.br](mailto:edinéiacastilho@yahoo.com.br) (orientanda)

[Hilda.micarello@uab.ufjf.br](mailto:Hilda.micarello@uab.ufjf.br) (orientadora da pesquisa)

1) Cargo ou Função na Rede pública municipal de Juiz de Fora

professor regente     coordenador pedagógico     diretor     vice diretor

2) Tempo de magistério

1 a 5 anos     6 a 10 anos     11 a 15 anos     16 a 20 anos     21 a 25 anos

mais de 25anos

3)Nível de formação:

Magistério nível médio

Graduação Qual? Pedagogia Ano de conclusão da graduação: \_\_\_\_\_

Especialização Em qual, área? \_\_\_\_\_

Mestrado em Educação .(  Outro,  
especificar \_\_\_\_\_

Doutorado em Educação (  Outro,  
especificar \_\_\_\_\_

4)No caso de exercer a função de professor, atualmente leciona em qual etapa da educação básica?

Educação infantil

Ensino Fundamental ( anos iniciais) Especifique

4.1)Caso gestor qual o âmbito de sua atuação

Diretor

Vice-diretor

Coordenador pedagógico

5)Assinale os Seminários Sobre Currículo da Rede Municipal de ensino de Juiz de Fora, ocorridos nos anos de 2010 e 2011, dos quais você participou?

I Seminário Sobre Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora

II Seminário Sobre Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora

III Seminário Sobre Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora

(\*Nesta questão você pode marcar mais de uma resposta, se for o caso.)

6)Como foi convidado a participar dos Seminários Sobre Currículo da Rede Municipal de ensino de Juiz de Fora?

Foi indicado . Por quem? \_\_\_\_\_

Foi sorteado na escola.

Interesse próprio.

outros. Especificar: \_\_\_\_\_

7) Como avalia a iniciativa da SE de convocar as escolas para discutir os currículos da rede de ensino municipal, tendo em vista a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico na escola?

Muito importante     Importante     Pouco importante     Irrelevante

Justifique sua percepção:

---

8) Como foi a sua participação nesse(s) seminário(s)?

---

9) A escola na qual você trabalha (va) foi envolvida nas discussões ocorridas nos Seminários?

sim     não

Se sim, como? (Nesta questão você pode marcar mais de uma resposta, se for o caso.)

Realizando reuniões antes dos Seminários para definir posições a serem levadas aos mesmos.

Realizando reuniões após os seminários para debater encaminhamentos.

Outra forma de envolvimento.

Especifique \_\_\_\_\_

---

10) Como avalia sua participação nos Seminários de discussão do currículo?

Muito importante     Importante     Pouco importante     Irrelevante

Justifique sua

percepção: \_\_\_\_\_

11) Como avalia o processo de construção, com a participação dos docentes, da proposta curricular da rede municipal?

Muito importante     importante     Pouco importante     Irrelevante

Justifique sua resposta, comentando-a: \_\_\_\_\_

---



---



---

**SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO “EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA COTIDIANA”**

12) Há pessoas na sua escola que participam dos Grupos de Estudo que a Secretaria vem promovendo para discussão do currículo para educação infantil na rede?

sim.

não

não sei

Se sim, quantos participam?

De quantos encontros participaram?

13) Na sua escola, como está a implementação da proposta curricular para a educação infantil?

Integralmente implementada

Apenas alguns aspectos implementados . Cite alguns

Ainda não implementada

Desconhecemos o conteúdo da proposta

Outros. Especificar:

---



---



---

14) Qual tem sido a metodologia adotada para essa implementação? (Nesta questão você pode marcar mais de uma resposta, se for o caso.)

Não há uma metodologia específica para orientar o processo, isso é feito nas reuniões de planejamento.

Reuniões na escola com todos os professores (educação infantil e ensino fundamental juntos).

Periodicidade: \_\_\_\_\_

Reuniões na escola com os professores por etapa de escolarização (educação infantil e ensino fundamental separados)

Periodicidade: \_\_\_\_\_

Outra: \_\_\_\_\_

---

15) Quem tem coordenado esse processo?



- Implementada em todas as disciplinas
- Apenas algumas disciplinas têm adotado a Proposta. Quais:

---

- Ainda não implementada em nenhuma das disciplinas
- Desconhecemos o conteúdo das propostas
- Outros. Especificar:

---



---



---

21) Qual tem sido a metodologia adotada para essa implementação? (Nesta questão você pode marcar mais de uma resposta, se for o caso.)

Não há uma metodologia específica para orientar o processo, isso é feito nas reuniões de planejamento.

Reuniões na escola com todos os professores (educação infantil e ensino fundamental juntos).

Periodicidade: \_\_\_\_\_

Reuniões na escola com os professores por etapa de escolarização (educação infantil e ensino fundamental separados)

Periodicidade: \_\_\_\_\_

Outra: Desconheço.

22) Quem tem coordenado esse processo?

Representante(s) dos professores

Coordenador pedagógico

Vice-diretor

Diretor

Não há uma coordenação específica

23) Como percebe a participação dos professores?

Têm participado intensamente.

Têm participado .

Têm participado pouco.

Não têm participado.

Justifique sua percepção:

---

24) Como avalia a participação da SE no processo de implementação da Proposta Curricular para o ensino fundamental?

Muito importante

Importante

Pouco importante

Irrelevante

Não tem havido participação

Justifique.

---

---

25) Caso as propostas para o ensino fundamental já tenham sido implementadas ou estejam em processo de implementação, qual a sua avaliação sobre o papel desse currículo na melhoria da qualidade do trabalho realizado no ensino fundamental em sua escola?

---

---

---

#### **SOBRE O PROCESSO DE REFEORMULAÇÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**

26) Acha que o processo de reformulação das propostas curriculares da rede tem contribuído para melhorar a transição entre educação infantil e ensino fundamental?

Sim  Não

Por quê?

---

---

---

---

27) Comentários que achar pertinentes:

---

---

---

**ANEXO II**Tabulação do segundo questionário

	Professor regente	Coordenador pedagógico	Diretor	Vice-diretor	Tec da SE	Total
Cargo ou função	8	5	1		1	15

	1 a 5 anos	6 a 10 Anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	21 a 25 anos	Mais de 25 anos	Total
Tempo de magistério	1	3	2	3	6	----	15

	Magistério	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	total
Nível de formação	1	2	10	2	-----	15

	1 seminário	2 seminários	3 seminários	total
Quantidade de seminários que participou	4	3	8	15

	Indicação	Sorteio	Interesse próprio	total
Como foi convidado a participar dos seminários	12	-----	5	17 (2 foram indicados e também por interesse)

**Como avalia a iniciativa da SE de convocar as escolas para discutir os currículos da rede de ensino municipal, tendo em vista a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico na escola?**

Muito importante 13	<p><i>Uma construção coletiva favorece o fortalecimento do documento e lhe confere maior legitimidade</i></p> <p><i>o currículo é importante para a construção do PPP e do trabalho a ser desenvolvido na escola.</i></p> <p><i>A iniciativa é muito importante, pois, é necessário fomentar nos educadores a constante reflexão a cerca dos conteúdos e práticas de ensino aprendizagem da rede municipal.</i></p> <p><i>Esses momentos de troca e discussão coletiva são fundamentais para o aprimoramento da prática pedagógica. Em minha opinião trata-se inclusive de uma atitude de respeito com aqueles que juntos constroem a</i></p>
------------------------	---

	<p><i>educação no município. Foi uma iniciativa ousada, inovadora e muito pertinente.</i></p> <p><i><u>acredito que tal iniciativa seja de fundamental importância para o desenvolvimento e qualidade do trabalho desenvolvido na Rede Municipal, uma vez que, ao dar voz ao professor se tem um maior empenho no cumprimento da proposta, além de considerar a realidade onde nos inserimos.</u></i></p> <p><i>Essa iniciativa possibilitou o diálogo entre os profissionais, proporcionando diversas reflexões que contribuiram para a construção de um novo fazer pedagógico.</i></p> <p><i>Acredito que a iniciativa foi acertada, afinal, como nós, profissionais das escolas, iríamos acatar um currículo gestado em outras bases sem a participação dos profissionais da escola? Acredito que a participação dos profissionais que atuam nas escolas é fundamental para a elaboração de um currículo que atenda a realidade dos alunos e a dinâmica escolar, afinal são esses profissionais é que colocarão em prática o currículo construído.</i></p> <p><i>Uma atitude descentralizadora, buscando uma aproximação entre a prática pedagógica e o suporte teórico.</i></p> <p><i>Só com essas discussões as questões do dia a dia das escolas é que podemos melhorar a educação</i></p> <p><i>Esses momentos de estudo em reuniões de contexto vem contribuindo muito para o nosso aprendizado re qualificando nossos profissionais</i></p> <p><i>O currículo deve ser dialogado. A participação é condição sine qua non para implementação de uma proposta curricular.</i></p> <p><i>Momento de efetiva democracia, dialogo, co-responsabilidade.</i></p>
Importante 2	<p><b>ACREDITO QUE SÓ COM A PARTICIPAÇÃO EFETIVA DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS TEREMOS UM TRABALHO NO SENTIDO DE IMPLANTAR TAIS DIRETIVAS.</b></p> <p><i>Porque nós que estamos na escola sabemos como as estratégias e propostas se implementam. Sabemos o que funciona e o que não funciona. Estamos mais próximos da realidade dos alunos</i></p>
Pouco Importante 0	
Irrelevante 0	

### Como foi sua participação nesse(s) seminário(s)

- ▶ *ouvinte e participação em palestras e grupo de estudos*
- ▶ *participei ativamente diante das reflexões propostas, porém com a percepção de que nem todo o proposto viraria prática efetiva pelo corpo docente presente visto que as propostas atuais de trabalho da rede são extremamente divergentes.*
- ▶ *nos dois primeiros estive mais envolvida com a organização do encontro, então fiquei por conta de coordenar os grupos de trabalho e discutir algumas questões com esses grupos. já no terceiro, participei mais como ouvinte, embora tenha me envolvido em uma discussão de um grupo. me lembro que conversamos sobre os desafios e as possibilidades de traduzirmos na prática tudo o que constava no documento.*
- ▶ *participei das palestras coletivas e das discussões individuais de elaboração do currículo de matemática.*
- ▶ *participei das discussões sobre o currículo de português. acredito que foi positiva, pois tentei me envolver em todas as discussões envolvidas.*
- ▶ *atuei como apoio na coordenação do evento, orientando, participando das discussões, registrando e refletindo junto com o grupo sobre as questões propostas.*
- ▶ *gostei muito de ter participado dos seminários. tive a oportunidade de compreender o que estava sendo proposto e com isso poder levar para a escola o que estava sendo discutido em relação ao currículo da rede.*
- ▶ *assisti a palestras, fui apenas ouvinte, pois o objetivo principal foi entregar os documentos da proposta curricular da rede municipal de juiz de fora*
- ▶ *satisfatória. empenhada nas discussões propostas e ações.*
- ▶ *observador participante, conheci as proposições iniciais para a composição do currículo dos anos iniciais e depois conheci o caminho percorrido pelos demais segmentos.*
- ▶ *foi muito rica e produtiva e muito bom saber que nosso trabalho vem sendo valorizado pela rede/se*
- ▶ *participei dos grupos de discussão*
- ▶ *avalio que foi boa, tomei conhecimento das propostas e pude apresentar questões e sugestões*
- ▶ *participei da organização da proposta da educação infantil*

**A escola na qual você trabalha (va) foi envolvida nas discussões ocorridas nos Seminários?**

**Sim 11**

**Não 1**

A direção relatou em reunião Pedagógica os principais temas abordados e incentivou o grupo a representar, junto a ela, a nossa escola
Como nos dois primeiros eu não estava atuando na escola, não sei como foi esse envolvimento. Quanto ao terceiro, me lembro de a coordenadora participar do Seminário e algum tempo depois, propôs o estudo do documento na escola.
Realizando reuniões antes dos Seminários para definir posições a serem levadas aos mesmos. <b>3</b> Realizando reuniões após os seminários para debater encaminhamentos. <b>5</b>
Não acompanhei essa etapa na escola nesse período, mas as duas escolas em que hoje trabalho, participaram dos seminários.
Adaptando a proposta oficial as especificidades da escola e ao nível de desenvolvimento dos alunos de cada segmento

<b>Como avalia sua participação nos Seminários de discussão do currículo?</b>		
Muito importante	<b>9</b>	<p>Penso que foi um momento no qual pudemos parar e refletir sobre as nossas ações cotidianas, o que deveríamos mudar, como iríamos mudar e sobretudo, por que tal mudança se fazia necessária. Por meio das discussões propostas no seminário, encontrei “respostas” para essas questões.</p> <p>.Avalio de forma positiva minha participação, a qual me possibilitou apresentar as considerações e anseios da escola, bem como ter maior embasamento para orientar os trabalhos de planejamento da escola.</p> <p>.Pedagogicamente foi um marco para a educação no Município de JF e participei somente do último, enquanto ouvinte, porém, estar presente e conhecer o processo, foi bem significativo pra mim.</p> <p>Contribui com minha experiência como professora de educação infantil e também como integrante do Departamento de Educação Infantil</p> <p>Muito envolvimento devido a oportunidade de estudos durante os encontros</p> <p>Consegui visualizar um esforço significativo para que o conceito de rede municipal se concretizasse na proposta curricular.</p> <p>O comprometimento é maior quando nos sentimos sujeitos dessa construção.</p> <p>Trouxe muito aprimoramento profissional para a função que estou</p>

		<p>exercendo no atual momento.</p> <p>.Todos os presentes puderam discutir as questões relacionadas a infância e pensar estratégias de ações por meio de uma proposta de trabalho.</p>
Importante	5	<p>Toda e qualquer reflexão nesse sentido (currículo) proporciona uma ampliação no olhar do fazer pedagógico</p> <p>COMO MENCIONEI ANTES, ACREDITO NUM TRABALHO COM PARCERIAS DE TODOS OS ENVOLVIDOS.</p> <p>gostaria de ter tido tempo para poder estudar mais e com isso contribuir de forma mais efetiva com as discussões. Ressalvo que o pouco tempo foi ocasionado por problemas particulares que comprometeram esse maior empenho e envolvimento.</p> <p>Porque dessa forma pudemos debater na escola e apresentar sugestões</p>
Pouco importante	0	
Irrelevante	0	

**11-Como avalia o processo de construção, com a participação dos docentes, da proposta curricular da rede municipal?**

Muito importante	12	<p>Percebo que o trabalho realizado na EI só poderá ser de qualidade se houver um trabalho coletivo. A participação dos docentes neste processo de construção trouxe grandes mudanças e ideias inovadoras para nossa prática diária.as educadoras também tiveram grandes avanços nos projetos de trabalho realizados com as crianças.</p> <p>O comprometimento é maior quando nos sentimos sujeitos dessa construção.</p> <p>É a valorização das experiências existentes, é uma porta aberta para o dialogo, mesmo que tenha ocorrido com a participação pequena de professores frente ao universo existente, considero que houve representatividade.</p> <p>Penso que é momento para o encontro de todos, principalmente dos docentes. No entanto, infelizmente não foi possível reunir todos os docentes devido fator espaço. Os representantes são importantes, mas nada como a efetiva participação de todos.</p> <p>Uma construção coletiva que permitiu um compartilhamento de ideias. Foi difícil construir algo que representasse a comunhão de ideias de um grupo amplo. Além disso muitos dos envolvidos no</p>
------------------	----	---

		<p>trabalho com a Educação Infantil abicam de participar.</p> <p>O envolvimento dos atores na construção daquilo que vai ser trabalhado no chão da escola tende a ser melhor valorizado quando esses participam diretamente nesse processo.</p> <p>Os docentes são os que verdadeiramente ou não coloraram a proposta em prática, sendo assim, se faz necessário e a escuta e participação desde nesta construção.</p> <p>Penso que a história da educação vai se construindo a partir da participação de todos, que de um modo ou de outro, vai deixando suas marcas ao longo de sua atuação. Todos juntos e cada um de modo particular, faz história e por isso, considero muito importante a participação desses atores no processo de construção da proposta. <u>Dar voz ao docente que atua diuturnamente nas escolas é fator de extrema relevância, não só do ponto de vista pedagógico, mas, também, na valorização do trabalho daquele que possui formação e experiência na Educação Básica para opinar.</u></p> <p>Acredito que esse processo de construção representa o interesse coletivo dos profissionais que trabalham na educação infantil permitindo a elaboração de propostas que acolham a criança pequena em suas necessidades e especificidades.</p> <p>O processo de construção com a participação dos docentes fica um processo mais longo, demorado, porém mais condizente com as discussões travadas por estes e com a realidade da escola, o que possibilita um maior envolvimento e credibilidade destes profissionais com a proposta construída.</p> <p>Sempre acreditei que uma educação comprometida se faz “com os docentes” e não “para os docentes”.É muito importante ouvir os relatos e principalmente a vivência que os docentes constroem com seus discentes, oportunizando uma reflexão mais centrada na prática pedagógica.</p>
Importante	2	IMPORTANTE À MEDIDA QUE SE DÁ VOZ A FALA DO PROFESSOR QUE ESTÁ DIRETAMENTE LIGADO AO CHÃO DA ESCOLA. SABE REALMENTE O QUE DÁ OU NÃO CERTO.
Pouco importante	0	
irrelevante	0	

### Sobre implementação

<b>12-Há pessoas na sua escola que participam dos Grupos de Estudo</b>		
Sim	7	30-todos /1-todos/ 1-todos/4-2/2-todos/2—/3-todos
Não	2	
Não sei	3	

**13)Na sua escola, como está a implementação da proposta curricular para a educação infantil?**

Integralmente implementada	2	
Apenas alguns aspectos implementados	5	<p>Preocupação com a organização do tempo.</p> <p>Como gestora visualizo que a implementação está se efetivando de forma diferenciada, sendo mais ativa nas 26 escolas voltadas para o atendimento deste segmento nas 23 creches públicas.</p> <p>Alguns trabalhos desenvolvidos através dos temas geradores.</p> <p>Projetos propostos pela rede no sentido de desenvolver vários conteúdos em uma mesma temática significativa para as crianças.</p> <p>Ela acontece a partir do trabalho do professor. Assim, alguns pontos da proposta estão de acordo com o currículo, outros não, como a própria concepção de infância, a valorização da brincadeira, das narrativas, as atividades vivenciadas.</p> <p>A questão do brincar é bastante estudada nas reuniões pedagógicas.</p> <p>Em relação à pedagogia de projetos, aproveitamos o tema “A criança e a natureza”_ do terceiro período letivo para desenvolvermos um projeto, através de um passeio que fazemos(Museu, Parque da Lajinha), onde cada turma, juntamente com sua professora, escolhe um assunto do passeio a ser pesquisado(animais, plantas, etc). Quanto à avaliação, fazemos registros como sanfona do grafismo, portfólio da turma e seu perfil,e relatórios descritivos de cada criança.</p>
Ainda não implementada	2	
Desconhecemos o conteúdo da proposta		
Outros	3	<p>Não estou atuando na escola.</p> <p>Não sei informar.</p> <p>Há reuniões específicas para discutir a proposta e sua implementação, mas, infelizmente sei pouco sobre esta questão uma vez que, em nossas reuniões, ainda estamos nos reunindo por segmentos; como atuo no ensino fundamental, tenho pouco contato com as discussões da educação infantil, o que é um grande pesar, uma vez que acredito que a lógica da educação infantil é que deveria operar no 1º ano do ensino fundamental, mas não é isso que está acontecendo</p>

**14 Qual tem sido a metodologia adotada para essa implementação?**

Não há uma metodologia específica

2

para orientar o processo, isso é feito nas reuniões de planejamento.	
Reuniões na escola com todos os professores (educação infantil e ensino fundamental juntos)	
Reuniões na escola com os professores por etapa de escolarização (educação infantil e ensino fundamental separados)	<b>1</b>
Outros 2	Não estou atuando na escola. Visita dos técnicos da SE na escola e grupo de estudo Educação Infantil (mensal) e orientações pedagógicas encaminhamentos as escolas mensalmente, por escrito, que na verdade, trata-se da síntese do grupo de estudos

**15) Quem tem coordenado esse processo?**

Representante(s) dos professores	<b>1</b>
Coordenador pedagógico	<b>7</b>
Vice-diretor	<b>1</b>
Diretor	<b>4</b>
Não há uma coordenação específica	<b>3</b>

**16) Como percebe a participação dos professores?**

Têm participado intensamente.	<b>1</b>	Através dos projetos de trabalho que vem sendo desenvolvidos na unidade
Têm participado	<b>7</b>	<p>A participação é diversificada, considero mais intensa nas escolas que tem representatividade no grupo de estudos e das creches. Alguns se envolvem acreditando na proposta, outros apresentam receios em estarem mudando a rotina de trabalho e por temerem novos desafios.</p> <p><b>OS PROFESSORES PRECISAM PARTICIPAR DA REUNIÃO PEDAGÓGICA E DESTA FORMA, TRABALHAMOS A IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO EM NOSSA ESCOLA.</b></p> <p>Os professores participam com sugestões, exemplos e trocas de experiências.</p> <p>Não há uma unidade na participação. Há professoras muito envolvidas e outras nem tanto.</p> <p>Os professores tem procurado adequar a sua prática ao currículo, esbarrando muitas vezes na questão do espaço físico da escola inadequado à educação infantil, na elaboração e apropriação de atividades que adequem à pedagogia de projetos e na tentativa de construir relatórios descritivos contextualizando o que a criança faz e desenvolve positivamente</p>

Têm participado pouco.	2	Tem participado pouco porque discutimos esse assunto em poucas reuniões
Não têm participado.	1	Não foram planejados momentos para discutir a implementação da proposta

**17) Como avalia a participação da SE no processo de implementação da Proposta Curricular?**

Muito importante	8	<p><b>É muito importante até mesmo porque é a SE que proporciona esse rico momento de estudo para toda a rede proporcionando troca de experiências e aprendizagem. É papel da SE orientar e apoiar as escolas para que criem condições concretas que viabilizem a implementação. É o responsável direto por estimular a implementação e analisar os resultados, inclusive para que possa compreender as traduções e novas configurações que possam surgir do chão da escola. São essas configurações que poderão contribuir para um aprimoramento das propostas.</b></p> <p>exerceu papel importantíssimo para a construção de um currículo para a educação infantil e para as demais disciplinas. Penso que se faz importante um acompanhamento da secretaria acerca da implementação da proposta, uma vez que no documento percebemos uma valorização da educação infantil e do direito das crianças a essa etapa da escolarização. No entanto, não tenho percebido por parte dos gestores que atualmente atuam na secretaria, grandes esforços para que haja essa implementação. Vejo essa situação como algo muito grave pois, o esforço coletivo de toda uma rede para a construção de uma proposta, a meu ver, não vem sendo valorizado. É lamentável!!!</p> <p>Nas visitas periódicas da SE, acredito que essas questões são evidenciadas quando surgem discussões referentes ao trabalho desenvolvido na escola.</p> <p>A ela cabe coordenar e acompanhar o processo, bem como oferecer formação no sentido de criar condições para que os professores possam interagir com maior propriedade no encaminhamento e implementação da proposta.</p>
Importante	4	<p><b>Atraves do grupo de estudos na SE e visitas das técnicas na escola.</b></p> <p><b>Há uma preocupação da SE , mas as ações estão insuficientes para auxiliar a implementação.</b></p> <p>Impotante, porém ausente. Acredito que como não há uma “fiscalização”, cada escola acaba caminhando a seu modo e isso impede a integração total de uma mesma proposta.</p> <p>À MEDIDA QUE É O ÓRGÃO GESTOR.</p>
Pouco importante		
Irrelevante		
Não tem havido		

participação		
--------------	--	--

<b>18) Caso o currículo já tenha sido implantado ou esteja em processo de implantação, qual a sua avaliação sobre o papel desse currículo na melhoria da qualidade do trabalho realizado na educação infantil em sua escola?</b>		
É um documento que contempla os desejos e necessidades dos principais atores no processo educativo: as crianças. Por isso tem o potencial de tornar a prática pedagógica mais atraente, conferindo mais qualidade ao trabalho.		
Grande avanço na medida em que direciona a prática em todas as escolas municipais, no entanto a efetiva implementação dependerá do empenho das comunidades escolares.		
Os dois volumes do documento possibilitaram ao professor refletir sobre a concepção de infância(s), conhecer is estudiosos do tema e visualizar experiências em andamento e principalmente estimula o trabalho com PROJETOS.		
O currículo deve organizar todos os saberes, conhecimentos valores e práticas da escola. Implementação do currículo na rede trouxe grandes avanços, ricos trabalhos , muito aperfeiçoamento e grandes trocas de experiências entre educadores.		
Tem papel importante para a valorização das crianças, considerando os tempos e os espaços como locais essenciais para a aprendizagem das crianças.		
Esse currículo tem um grande papel visto que norteia, amplia e direciona os educadores para uma Educação Infantil lúdica e construtiva.		
Como disse anteriormente acho fundamental a implementação desse currículo que redefine a educação infantil como uma etapa que possui especificidades próprias, distanciando-se de uma concepção de educação infantil como preparatória para o ensino fundamental. Vejo isso de modo muito claro no documento.		
a educação infantil em minha escola já era pensada de forma diferente. assim, o currículo não modificou a forma de trabalho, mais veio contribuir com novas idéias. acrescentou não modificou.		
Ele é um documento ao qual podemos recorrer sempre, nos possibilita reflexões sobre o cotidiano da escola, sobre nossos fazeres, nossas concepções, nossa percepções em relação à convivência com as crianças e suas relações com o tempo, o espaço e o outro. Enfim, é um documento com o qual podemos dialogar sempre		
Na educação infantil é necessário que o brincar faça parte de um processo educativo planejado, onde o professor seja participante e observador da brincadeira, lhe proporcionando um maior conhecimento de suas crianças, pois na brincadeira, a criança expressa sua realidade, as experiências do contexto em que vive, e a descoberta de novas possibilidades. Neste sentido, penso que a proposta curricular possibilitou à minha escola tomar como premissa maior o brincar como uma constante no processo educativo e desenvolvimento das crianças, e como consequência, o respeito às diferentes infâncias.		

### Sobre a implementação ensino fundamental

<b>19) Há pessoas na sua escola que participam dos Grupos de Estudo que a Secretaria vem promovendo para discussão do currículo para o ensino fundamental na rede?</b>		
sim	4	
Não	2	

Não sei	1	
---------	---	--

<b>20) Na sua escola, como está a implementação da proposta curricular para o ensino fundamental nas diferentes disciplinas do quadro curricular ?</b>		
Implementada em todas as disciplinas	1	
Apenas algumas disciplinas têm adotado a Proposta. Quais	2	: Acredito que a metodologia adotada na escola algumas vezes não permite que seja abordado todos os temas e conteúdos propostos no documento para o Ensino Fundamental.  PORTUGUÊS, MATEMÁTICA E HISTÓRIA
Ainda não implementada em nenhuma das disciplinas		
Desconhecemos o conteúdo das propostas		
Outros. Especificar	3	Não sei informar. Desconheço. a proposta está sendo implantada de forma gradativa.  Temos feitos grupos de estudos dentro da escola para discutir a proposta e a adequarmos a nossa realidade. Esses grupos se dão no horário da reunião pedagógica.

<b>21) Qual tem sido a metodologia adotada para essa implementação? (Nesta questão você pode marcar mais de uma resposta, se for o caso.)</b>		
Não há uma metodologia específica para orientar o processo, isso é feito nas reuniões de planejamento.		
Reuniões na escola com todos os professores (educação infantil e ensino fundamental juntos).	2	
Reuniões na escola com os professores por etapa de escolarização (educação infantil e ensino fundamental separados)	1	
Outra	2	Desconheço. desconheço

<b>22) Quem tem coordenado esse processo?</b>		
Representante(s) dos professores	2	
Coordenador pedagógico	3	
Vice-diretor	1	
Diretor	2	
Não há uma coordenação específica		

<b>23) Como percebe a participação dos professores?</b>		
		justificativa
Têm participado.	2	A participação não é homogenia. Há professoras muito envolvidas, a maioria, mas sempre têm àquelas que não se interessam muito.
Têm participado pouco.		
Não têm participado.		
Têm participado intensamente.	2	Há integração dos projetos e partilha das aprendizagens entre as docentes. <u>Todos participam ativamente da elaboração dos planeamentos e discussão dos conteúdos a serem trabalhados, opinando sobre estratégias e recursos a serem utilizados para melhor atender aos alunos.</u>

<b>24) Como avalia a participação da SE no processo de implementação da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental?</b>		
Muito importante	4	Muito importante, porém acredito que deveria ter algum tipo de avaliação diagnóstica para os docentes e diretores porque a implementação por si só é muitas vezes influenciada. A SE implementa/ coordena esse processo. <b>OS PROFESSORES PRECISAM PARTICIPAR DA REUNIÃO PEDAGÓGICA PARA A IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO EM NOSSA ESCOLA.</b> É a SE que deve orientar e dinamizar o processo de construção do currículo, um processo que congrega as escolas de diferentes regiões da cidade e tem nas mãos a possibilidade de promover estudos, enfim, é através da SE que as condições para a discussão para o currículo são criadas.
Importante		
Pouco importante		
Irrelevante		
Não tem havido participação		

<b>25) Caso as propostas para o ensino fundamental já tenham sido implementadas ou estejam em processo de implementação, qual a sua avaliação sobre o papel desse currículo na melhoria da qualidade do trabalho realizado no ensino fundamental em sua escola?</b>
De extrema importância visto que norteia e direciona os docentes para uma prática mais reflexiva e completa o que, conseqüentemente, melhora o nível de aprendizagem dos alunos.  <u>Acredito que a implementação do currículo ofereça um norte, ou seja, um ponto de partida às escolas. As quais terão uma linha de trabalho, fundamentada, embasada e orientada por uma</u>

série de discussões que aliam não só formação acadêmica, mas também, experiência profissional na área em que atuam.

HOUVE UMA MAIOR PREOCUPAÇÃO COM A METODOLOGIA E A FORMA DE ENSINO, PRINCIPALMENTE DE PORT E MATEMÁTICA EM NOSSA ESCOLA.

A proposta está parcialmente implantada, mas já é possível perceber que a organização do currículo se mostra mais estruturada, não no sentido de amarrar os conteúdos e com isso os professores e professoras, mas no sentido de um melhor encadeamento destes. A proposta de história tem me parecido muito interessante já que tem uma nova tônica no trabalho, ao invés de se agarrar aos conteúdos, pensa-se no sujeito dentro da história e fazendo história.

Optei por não responder as perguntas referentes ao ensino fundamental porque sou professora regente e participo somente das reuniões na escola relacionadas à educação infantil. Observo que as professoras do 1º ano este ano estão mais satisfeitas com o trabalho fundamentado no curso do PNAIC. Antes disto, observava uma insatisfação porque o trabalho era fundamentado na Proposta Curricular da Educação Infantil.

O documento permitirá uma coerência no trabalho realizado, um direcionamento ao trabalho do professor e alguns deles indicam também formas de trabalho

### Sobre o processo de reformulação das propostas curriculares da educação infantil e ensino fundamental

#### 26) Acha que o processo de reformulação das propostas curriculares da rede tem contribuído para melhorar a transição entre educação infantil e ensino fundamental?

Sim	5	Não	6
Houve grande mudança tanto por parte do desenvolvimento das crianças como por parte do crescimento profissional das educadoras.		Em 2013 não teve esse foco, mas já proposta em andamento para que a partir de 2014 esta ocorra. A motivação para este outro foco é diversa , mas com certeza essa pesquisa é motivadora também, pois uma professora de rede que participa da política curricular e que pesquisa sobre a mesma tem a contribuir .	
No ano de 2013 fomos surpreendidos com muitas propostas inaceitáveis para a educação de Juiz de Fora. Primeiro tentaram acabar com o trabalho de Bibliotecas das escolas e agora estão diminuindo os horários das aulas de educação física. Eles não privilegiam a qualidade do ensino e só pensam em números econômicos, seguem a mesma		Apesar dos documentos discorrerem a respeito ainda há embaraços <i>Parece que os documentos ainda não são plenamente conhecidos pelos docentes, tendo em vista essa resposta grifada por mim</i>  A lógica e concepções sob as quais foram ancoradas as 2 propostas são muito distintas, e não houve um dialogo entre as duas áreas a fim de pensar e discutir esta transição.  O que percebo em observação prática da minha escola é que ainda há um distanciamento do universo alfabético na Educação Infantil por receio de uma antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental na Educação Infantil e isso permeia uma questão muito complexa em que o aprender as vogais por exemplo, seria como “roubar” o	

<p>política do Estado de Minas Gerais. Não consideram os professores como atores principais para o desenvolvimento da educação e sim trabalhadores que devem cumprir suas obrigações, portanto não levam em consideração os alunos quando da transição da Ed. Infantil para o ensino médio.</p> <p>Na medida em que propõe uma compreensão melhor da Educação Infantil, a qual fundamenta o trabalho a ser desenvolvido no Ensino Fundamental, enquanto modalidades de ensino que se complementam. Acredito que as escolas de Educação Infantil deverão se destinar ao atendimento de crianças dessa faixa de escolarização, não englobando o primeiro ano, que possui uma proposta curricular específica e distinta, tal discussão que teve início na Rede, em virtude das considerações realizadas nos Seminários de Currículo pelas escolas de ambos segmentos. Porque as concepções que se tem em relação à educação infantil</p>	<p>momento de brincar.</p> <p>APESAR DE TODOS OS ESTUDOS, PERCEBEMOS QUE O PODER PÚBLICO NÃO CONSEGUE VISUALIZAR QUE ESTA TRANSIÇÃO PRECISAR SER FEITA DE FORMA MAIS TRANQUILA. TEMOS QUE ACELERAR A ALFABETIZAÇÃO DEVIDO AS PROVAS EXTERNAS E ISSO TÊM PREJUDICADO O ANDAMENTO DE ALGUNS TRABALHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.</p> <p>( x) Não</p> <p>Por quê? Teoricamente parece que sim, mas na prática, não. Eis o grande problema dicotômico que enfrentamos e tentamos minimizar durante toda a nossa docência. _O discurso da educação infantil é centrado no lúdico e nas infâncias, enquanto que o ensino fundamental é centrado na construção do conhecimento. Penso que devemos contrabalançar e estabelecer algumas atividades de sistematização da alfabetização na Educação Infantil e mais brincadeiras na Educação Fundamental. Seria interessante reunir os dois pólos para discussão, planejamento e um consenso para promover uma educação satisfatória e de qualidade tanto para os docentes quanto para os discentes. Utopia? Talvez, mas, sem querer ser romântica, nada é impossível quando se tem uma mola propulsora: a vontade de mudar.</p>
---	---

são levadas para o ensino fundamental, o que, de certa forma, contribui para que sejam dadas continuidades às práticas desenvolvidas. Porém, a ideia de que as crianças nessa fase estão inseridas no ensino fundamental, muitas vezes faz com que momentos importantes como os de brincadeira, sejam substituídos por execução de tarefas focadas somente em atividades de escrita, muitas vezes sem nenhum significado para as crianças.

( x ) Sim

Por quê? Teoricamente parece que sim, mas na prática, não. Eis o grande problema dicotômico que enfrentamos e tentamos minimizar durante toda a nossa docência. O discurso da educação infantil é centrado no lúdico e nas infâncias, enquanto que o ensino fundamental é centrado na construção do conhecimento. Penso que devemos contrabalançar e estabelecer algumas atividades de sistematização da alfabetização na Educação Infantil e mais brincadeiras na

<p>Educação Fundamental. Seria interessante reunir os dois pólos para discussão, planejamento e um consenso para promover uma educação satisfatória e de qualidade tanto para os docentes quanto para os discentes. Utopia? Talvez, mas, sem querer ser romântica, nada é impossível quando se tem uma mola propulsora: a vontade de mudar.</p>	
---	--

**ANEXO III****Tabulação do 1º questionário aplicado na SE aos coordenadores das escolas municipais no mês de setembro 2013 ( Em reunião ocorrida na SE no dia 09 de setembro)**

Questionários entregues	111
Questionários preenchidos	106
Devolvidos em branco	04

Ano de conclusão	Quantidade
Década de 1960	01
Década de 1970	03
1980 a 1985	15
1986 a 1990	10
1991 a 1995	17
1996 a 2000	19
2001 a 2005	21
2006 a 2010	20
2011 a 2013	00

Função na rede	Quantidade
Coordenador pedagógico	63
Coordenador pedagógico e professor	43

Tempo de magistério	Quantidade
1 a 5 anos	15
6 a 10 anos	22
11 a 15 anos	16
16 a 20 anos	08
21 a 25 anos	38
26 a 30 anos	07

Nível de formação	Quantidade
Graduação	03
Espacialização	81
Mestrado	19
Doutorado	03

Seminários que participou	Quantidade
Um	17
Dois	18
Três	65
Não participei	06

A participação nos seminários se deu por	Quantidade
Indicação	67
Sorteio	06
Interesse	10

Convite	05
outros	18

Iniciativa da SE de convocar as escolas para discutir os currículos da rede municipal	Quantidade
Muito importante	92
Importante	14
Pouco importante	00
Irrelevante	00

Como avalia sua participação nos seminários de discussão do currículo	Quantidade
Muito importante	78
Importante	28
Pouco importante	00
Irrelevante	00

Como avalia o processo de construção da proposta curricular da rede (com a participação dos docentes)	Quantidade
Muito importante	88
Importante	18
Pouco importante	00
Irrelevante	00

Como está ocorrendo o processo de implementação da proposta curricular da rede municipal na rede municipal	Quantidade
100%	07
80%	31
60%	13
40%	07
Estamos em processo de estudo da proposta e implementação gradativa	48

## ANEXO IV

### Questões norteadoras das entrevistas com os gestores

- ▶ O que motivou o movimento de construção da atual proposta curricular da rede municipal?
- ▶ Qual sua percepção em relação ao envolvimento dos profissionais da educação infantil e do ensino fundamental na construção do documento?
- ▶ como você percebe o papel e participação dos especialistas nesse processo?
- ▶ Como se deu essa relação entre os especialistas/consultores e os professores que participaram do processo?
- ▶ Quais os grupos foram representados no processo de produção da proposta? Em consulta que realizei na SE percebi que foram convidados no máximo 2 professores por escola. Por quê?
- ▶ Em sua opinião houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos? Como isso aconteceu?
- ▶ os documentos abrem possibilidades de diálogo com professores? Como isso acontece?
- ▶ Houve momentos de troca entre os diversos grupos formados por área do conhecimento e também os da Ed In, para elaboração do currículo?
- ▶ O contexto da prática influenciou o contexto da produção do texto? Como isso aconteceu?
- ▶ Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como isso aconteceu?
- ▶ Na sua opinião há no texto da proposta curricular influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?
- ▶ Em sua opinião essa política se configura como política de governo ou política de estado? Por quê?
- ▶ Além do texto ou textos principais, houve a produção ou intenção de produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)? Quais seriam? Com qual intenção?
- ▶ Qual a importância de uma abordagem diferenciada no trabalho com as crianças de 6 anos recentemente incluídas no EF?
- ▶ Em sua opinião os textos são acessíveis e compreensíveis?
- ▶ Como acha que o tema das transições no contexto escolar - Família/creche, creche/educação infantil, educação infantil/ensino fundamental – é contemplado na proposta?
- ▶ Gostaria de fazer alguma consideração ou apontamento

► Como a política foi recebida pela atual gestão? Como está sendo implementada? Que estratégias a SE utiliza ou pretende utilizar?

Quais mudanças, alterações e adaptações do texto da política são necessárias para sua para sua concretização?

► Há evidências de resistência na implementação da proposta curricular individual ou coletiva? Quais? Como acontecem?

► Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de suporte?

► Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática em relação ao documento?

► Na sua opinião há no texto da proposta curricular influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?

► Em sua opinião essa política se configura como política de governo ou política de estado? Por quê?

► Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática para a implementação da proposta? Como os professores e demais profissionais lidam com elas?

► Além do texto ou textos principais, há produção ou pretensão de produção textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?Quais seriam? Com qual intenção?

► Qual a importância de uma abordagem diferenciada no trabalho com as crianças de 6 anos recentemente incluídas no EF?

► Em sua opinião os textos são acessíveis e compreensíveis?

► Como acha que o tema das transições no contexto escolar - Família/creche, creche/educação infantil, educação infantil/ensino fundamental – é contemplado na proposta?

► Como poderiam ser abordadas nos documentos curriculares da rede?

► Gostaria de fazer alguma consideração ou apontamento acerca do tema?