

# O currículo real e suas manifestações na prática pedagógica: uma experiência de construção de alternativa curricular para a pré-escola<sup>1</sup>

Ana Cristina Coll Delgado\*

---

---

## Resumo

O currículo real e suas manifestações na prática pedagógica: uma experiência de construção de alternativa curricular para a pré-escola Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa etnográfica desenvolvida pela autora, na qual investigou a proposta curricular e a prática pedagógica de uma pré-escola pública, que tem como objetivo a inserção do contexto sociocultural das crianças no seu cotidiano. A análise inclui eixos temáticos, tais como: currículo real, manifestações socioculturais presentes na prática pedagógica, cultura, relações de idade e gênero. Os resultados apontam as contradições e o caráter de provisoriade desta proposta de alternativa curricular.

**Palavras-chave:** pré-escola, currículo real, contexto sociocultural.

## Abstract

The real curriculum and its demonstrations in the teaching practice: An experience of construction of pre-school curricular alternative. This paper shows part of the results from an ethnographical research developed by the author, where it was investigated the curricular proposal and the teaching practice of a public pre-school, which has the objective of the insertion of the children's sociocultural context in their daily live. The analysis includes the thematic topics such as: real curriculum, socialcultural demonstrations present in the teaching practice, culture, age, and type relations. The results focus on the contradictions and the provisional aspect of a proposal of curricular alternative.

**Key-words:** pre-school, real curriculum, sociocultural context.

---

<sup>1</sup> Este artigo consiste em uma adaptação do quarto capítulo da dissertação de mestrado da autora: "A Construção de Uma Alternativa Curricular na Pré-Escola: A experiência do NEI Canto da Lagoa".

\* Professora Assistente do Departamento de Educação - FURG. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Integrante do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Zero a Seis Anos - DECC - FURG.

## Introdução

A necessidade de pesquisar uma pré-escola com uma proposta diferenciada, na qual suas profissionais estivessem comprometidas com o cuidado e educação da população infantil atendida foi o que originou este estudo. Desta forma, busquei uma aproximação com o que Geertz (1989) denomina de “*visão de positividade*”, ou seja, a tentativa de superar a ótica da privação, da denúncia das faltas. Pretendia encontrar, fundamentalmente, o que uma instituição de Educação Infantil tem a oferecer, ao invés de apenas apontar as suas limitações.

Foi em função desse interesse que escolhi investigar a proposta curricular e a prática pedagógica de uma pré-escola pública, o Núcleo de Educação Infantil - NEI Canto da Lagoa<sup>2</sup>, que tem como objetivo incluir o contexto sociocultural das crianças e familiares no seu cotidiano. A criação do NEI data de fevereiro de 1985. Até então, não havia no local nenhum tipo de atendimento educativo para crianças de três a seis anos. Entre mudanças de prédios, troca de profissionais, conquista e adesão de familiares, passaram-se alguns anos, até o grupo de profissionais perceber a necessidade de estabelecer uma proposta de trabalho diferente da estipulada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis - SME.

Todo este processo gerou em 1994, a elaboração do projeto político-pedagógico “Em Busca de Uma Alternativa Curricular”<sup>3</sup>. O projeto político-pedagógico, na concepção do grupo, definiria uma linha de trabalho para o NEI, proporcionaria maior autonomia das profissionais<sup>4</sup> em relação aos programas curriculares prontos e um caráter de organização coletiva, oposto as decisões isoladas que são tomadas nas salas de aula.

Nesse sentido, parte dos resultados desta pesquisa serão aqui explorados, através da análise da proposta curricular que abrange as

---

<sup>2</sup> Será utilizada durante este trabalho a sigla NEI que significa Núcleo de Educação Infantil. Esta nomenclatura foi adotada pela Secretaria de Educação do Município de Florianópolis, que, atualmente, mantém creche para as crianças de zero a três anos (período integral) e NEI para as crianças de três a seis anos (meio período). O NEI Canto da Lagoa está localizado no bairro Canto da Lagoa. O prédio é pequeno e se situa entre o posto de saúde e a antiga escola estadual.

<sup>3</sup> Kramer (1994), não diferencia currículo de proposta pedagógica, compreendendo currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é, via de regra, a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica. No caso específico do NEI, as profissionais não tinham definido as conceituações de proposta, currículo ou projeto. Logo, estas expressões serão utilizadas ao longo do texto.

<sup>4</sup> Emprego as profissionais no gênero feminino para designar o corpo docente do NEI, porque, entre 16 entrevistadas/os apenas três são do sexo masculino. Também a opção por profissionais foi feita, porque engloba professoras/es, auxiliares de sala, diretora e coordenadora pedagógica. Cabe ainda ressaltar, que a Prefeitura Municipal de Florianópolis geralmente mantém uma auxiliar de ensino e uma professora em cada sala dos núcleos de Educação Infantil.

manifestações socioculturais presentes na prática pedagógica e as relações de gênero e idade observadas nas duas turmas que foram estudadas.

## **Metodologia de pesquisa e contextualização do estudo**

Para a investigação desses aspectos e compreensão da problemática optei por um estudo aprofundado que mantém afinidades com as abordagens qualitativas de pesquisa e com os estudos de caráter etnográfico.

As raízes da pesquisa etnográfica podem ser encontradas na antropologia (Geertz: 1989, Dauster: 1989, e Corestein: 1993). Os estudos etnográficos, segundo estes autores, exigem um esforço de “interpretação”. Como Geertz salienta, “*Fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos*” (1989: 20). Assim, fica claro que, para o autor, a pesquisa etnográfica é caracterizada não apenas pelas técnicas ou processos que possamos utilizar, mas, fundamentalmente, pela interpretação minuciosa e arriscada que faremos a partir dos dados coletados.

A pesquisa de campo compreendeu uma fase inicial, na qual realizei um estudo exploratório com o objetivo de melhor definir a problemática de pesquisa. Esse estudo preliminar se deu, inicialmente, junto a SME, que forneceu as primeiras informações sobre o NEI Canto da Lagoa. Em seguida, iniciei os contatos com as profissionais do núcleo, que se desenvolveram de junho de 1995 até início de agosto do mesmo ano.

O material empírico foi coletado mediante os seguintes instrumentos de pesquisa: observações, entrevistas semi-estruturadas e análise documental.

As observações centraram-se na faixa dos quatro aos seis anos. O NEI Canto da Lagoa contava com duas turmas que abrangem esta faixa de idade: segundo período (crianças de quatro anos e sete meses a cinco anos e seis meses) e terceiro período (crianças de cinco anos e seis meses a sete anos). Na turma do terceiro período foram feitas 19 observações totalizando 57 horas, e, no segundo período, 16 observações, que perfizeram um total de 48 horas. Outras situações foram objeto de nota: entradas, saídas, hora do parque, reuniões, conversas informais e festas.

A análise dos documentos do núcleo mais direcionados ao projeto político-pedagógico, completou e esclareceu informações obtidas pelas observações e entrevistas. Além de documentos escritos, o NEI possui inúmeras fotografias, slides e filmes que retratam a história da unidade pré-escolar.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com duas serventes do NEI, nove profissionais que atuaram em 1995, sete ex-professoras/es que

participaram da elaboração do projeto político-pedagógico, a coordenadora da Divisão de Educação Pré-Escolar da SME, sete familiares das crianças e cinco moradores do bairro. Foram, no total, 31 entrevistas, perfazendo 44 horas de registro.

A fase de análise e sistematização dos dados durou de junho de 1996 a meados de maio de 1997. Para analisar os dados, fundamentei-me na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Segundo a autora, esta aparece definida, de forma geral, como *“um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”* (1977: 38).

O referencial teórico foi construído a partir de autores que no final dos anos 80 começaram a questionar o currículo e suas relações com os aspectos sociais e culturais, tanto na Educação Infantil como na corrente denominada de Nova Sociologia da Educação. No âmbito da Educação Infantil alguns autores passaram a defender a importância de se considerar o contexto sociocultural das crianças e suas famílias nas propostas pré-escolares. Surgiu, portanto, uma produção teórica que se originou a partir das críticas a abordagem da privação cultural e aos programas de caráter compensatório na pré-escola (Nicolacci: 1987, Soares: 1989, Patto: 1993, Kramer: 1992, Abramovay: 1991, entre outros). Criticando uma tendência que considerava os padrões culturais das classes dominadas como subculturas e os da classe média branca como “cultura legítima”, estes e outros autores passaram a defender a necessidade de valorizar a cultura de origem das crianças (hoje também vinculada as relações de classe, gênero, raça e idade) como base para a aquisição de novos conhecimentos.

A produção teórica sobre currículo e cultura presente na Nova Sociologia da Educação me auxiliou no sentido de compreender a necessidade de superação do significado tradicional de currículo sempre vinculado a listagem de conteúdos previamente estabelecidos por especialistas da educação, geralmente afastados do cotidiano da escola. Autores como Forquin (1993, 1996), Sacristàn (1995, 1996), Apple (1982, 1989, 1991), Giroux (1992, 1994), Connell (1995) e Moreira e Silva (1994, 1995, 1996) possibilitaram a construção de um referencial teórico fundamentado na convicção de que a educação e a cultura não podem ser pensadas separadamente, pois todo ato educativo traz implícito um processo de seleção de uma cultura. Para Silva (1996), há uma relação entre currículo e cultura, na medida em que o currículo e a educação são *“campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados”*. Nesse sentido, a cultura é inseparável dos grupos e classes sociais pois é o *“terreno em que*

*se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos”* (1994: 27).

Dentro dessa abordagem crítica do currículo, utilizei, para a condução da análise da prática pedagógica, o conceito de *“currículo real”*, desenvolvido por Forquin (1996) e Sacristàn (1996). Fiz essa opção, por ser o currículo real compreendido como o que é realmente ensinado em aula, o que podemos conhecer por enquête ou observação junto às professoras e alunos, ou, mais especificamente, o que acontece na prática pedagógica diária em oposição aos programas oficiais (Forquin:1996, 191). Igualmente para Sacristàn, o currículo real pode apontar intenções e significados *“desligados das intenções curriculares explícitas”*(1996: 36).

A interdependência entre educação e cultura também é abordada por Sacristàn quando chama a atenção para a importância de pensarmos na *“cultura curricularizada”*, que irá favorecer a descoberta de novas formas de refletir sobre o currículo (1996:34). Para o autor, se o currículo faz escolhas no interior da cultura, presenciamos nas escolas visões particulares ou reconstruções da cultura. Em outras palavras, encontramos nas instituições escolares não a cultura em estado bruto, mas uma versão escolarizada desta. Semelhante aos autores já citados, Sacristàn, ao compreender o currículo como uma seleção de conteúdos da cultura, tenta definir o que esta última significa.

Dois abordagens diferentes, mas não incompatíveis, transitam nos meios educacionais, de acordo com este autor. A primeira delas é a cultura numa perspectiva antropológica, compreendida como

“(…) um conjunto de significados ou informações e comportamentos de tipo intelectual, ético, estético, social, técnico, mítico etc. que caracteriza um grupo social do qual se diz que tem uma determinada cultura” (1996: 40).

A segunda abordagem refere-se à alta cultura, *“ao melhor da condição universal humana”*(1996:41). O maior desafio da escola, segundo Sacristàn é a busca do equilíbrio entre a alta cultura e a cultura antropológica do aluno. Conforme ele explica:

“Se a educação tem como missão situar o estudante diante do mundo para compreendê-lo, é preciso adotar a acepção antropológica de cultura na hora de selecionar conteúdos, mas contando sempre com as melhores contribuições da chamada ‘alta cultura’ (1996: 42)”.

Semelhante aos questionamentos feitos por Sacristàn, outros autores têm problematizado a inserção da cultura de origem dos alunos nos currículos. Forquin, ao analisar os posicionamentos dos representantes da Nova Sociologia da Educação na Grã - Bretanha, admite que as críticas feitas à abordagem do déficit cultural originaram uma reelaboração da problemática da cultura. A cultura das crianças que fracassavam na escola passou a ser concebida, não mais sob a perspectiva do déficit ou da pobreza, mas como uma cultura diferente que se encontra num processo de ruptura em relação à cultura dominante (1993: 127). Uma nova visão pedagógica passou a defender o respeito às características culturais da comunidade na qual vive a criança, na tentativa de estabelecer uma maior inter-relação entre a escola e o meio local.

No Brasil, é inegável a contribuição de Paulo Freire, um dos primeiros educadores a apontar a necessidade de inclusão da cultura de origem e a experiência do aluno como pontos de partida para uma prática pedagógica voltada aos setores populares. A partir de Freire, outros autores foram aprofundando essa discussão, como é o caso de Moreira (1995), segundo o qual é preciso valorizar a cultura das camadas populares e promover seu diálogo com a cultura erudita. Para o autor, é indispensável não mitificar uma ou outra, não romantizando o saber popular e percebendo os riscos de uma idealização do saber erudito.

No âmbito da educação pré-escolar, entretanto, necessário se faz estabelecer certa diferenciação entre as críticas aos limites das perspectivas localistas, principalmente porque se referem a uma etapa da escolarização diferente da faixa dos zero aos seis anos. Uma proposta de Educação Infantil direcionada somente à realidade local das crianças é, por óbvio, limitante, mas é indiscutível, também, que o ponto de partida deve ser a compreensão do seu meio sociocultural para, após, alcançar os conhecimentos mais gerais.

### **A mediação sociocultural na prática pedagógica**

Para analisar o currículo real presente no NEI Canto da Lagoa realizei observações em duas turmas do segundo e terceiro períodos de agosto a dezembro de 1995 e utilizei depoimentos obtidos nas entrevistas com as profissionais do NEI.

A turma do terceiro período, em 1995, estava constituída por 16 crianças de cinco a seis anos das quais 12 eram meninas e quatro meninos, sob a responsabilidade de uma professora (Jane). Não havia auxiliar de ensino para este grupo.

A turma do segundo período, em 1995, contava com 23 crianças de quatro a cinco anos sendo 13 meninos e dez meninas, sob a responsabilidade de uma auxiliar de ensino (Lena), que assumiu o papel de professora responsável pelo grupo em agosto deste mesmo ano.

A organização do trabalho pedagógico do NEI Canto da Lagoa não se limita à sala de aula. Há projetos específicos para cada turma e outros mais amplos, que envolvem a unidade pré-escolar como um todo, agregando pais e moradores. Projeto, para a coordenadora pedagógica do NEI, é compreendido como *“meta, caminho necessário, nascido da leitura que fazemos da realidade e que é ampliado no movimento da pesquisa e dos sujeitos que fazem parte dela”*.

O planejamento dos projetos específicos é feito durante a semana e as profissionais preparam, também, um roteiro diário. O caráter deste planejamento, no entanto, é de provisoriedade, estando sujeito a mudanças, de acordo com o que aconteceu na sala de aula ou fora dela: *“uma coisa que uma criança faz ou surgiu de forma muito forte no grupo, uma borboleta que entrou na sala ou um cavalo que passou...”* (Estela - professora do maternal).

Os temas desses projetos surgem, geralmente na roda, participando da sua definição professoras/es, auxiliares e crianças. A coordenadora pedagógica ajuda na organização destes projetos para incluí-los nas rotinas das turmas. Ocorre a participação dos pais quando as crianças fazem pesquisas em casa ou quando aqueles são entrevistados. Alguns dos projetos específicos se originam de estudos e observações que as profissionais fazem de seus grupos. Quando não aparecem temas na sala de aula, é costume introduzir algo considerado relevante ou realizar passeios, a fim de estimular o interesse dos grupos.

Os projetos amplos surgem através de pesquisas no Canto da Lagoa<sup>5</sup> e envolvem o conjunto da unidade pré-escolar como um todo. Alguns dos projetos amplos desenvolvidos em 1995 foram o de reciclagem do lixo, o projeto boi-de-mamão, o da casinha de pau-a-pique, entre outros. Os conhecimentos que compõem o currículo, portanto, são explorados através de pesquisa no local para, posteriormente, serem ampliados.

Alguns documentos do NEI, por mim consultados, esclarecem que os projetos específicos e amplos, os relatórios elaborados pelas professoras sobre a prática pedagógica e as observações diárias das crianças são as

---

<sup>5</sup> O bairro Canto da Lagoa é cercado por uma lagoa clara, circundada de morros cobertos por vasta vegetação. Convivem nesse panorama, casas simples e antigas lado a lado com residências novas e amplas, restaurantes e pousadas. A heterogeneidade está presente na própria paisagem, onde coexistem casas e estabelecimentos de vários estilos.

ferramentas de trabalho que possibilitam uma ação mais segura, educativa e articulada com o projeto político-pedagógico.

A integração sociocultural não fica restrita ao espaço da sala de aula. É interessante o movimento das profissionais e crianças na exploração dos recursos e possibilidades que o bairro oferece, seja através das visitas as casas das crianças ou a locais mais afastados do NEI. As crianças e adultos também se dirigem ao conhecimento de realidades diferentes por intermédio de passeios ou de pesquisas que norteiam a necessidade de descoberta destes grupos. Enquanto estive no NEI pude acompanhar algumas destas saídas como a visita ao Planetário da UFSC, a Cidade das Abelhas, a Lagoa do Peri, entre outras.

Analisar o contexto sociocultural no “currículo real” do NEI Canto da Lagoa é determo-nos na especificidade de uma proposta pedagógica em construção e diferenciada dos demais NEIs de Florianópolis. Com base nessas definições, destaquei algumas situações que demonstram a sua incidência na prática pedagógica.

Em razão da existência de grupos diferentes no bairro, não se pode falar de uma só cultura local mas de “culturas locais”. Prova disso é que apesar das canções, festas e danças cultivadas pelos nativos<sup>6</sup>, outras questões hoje se integram ao conjunto de manifestações socioculturais da população local. Um exemplo é a luta pela questão ambiental, o artesanato e o teatro, práticas trazidas por habitantes de outras regiões do país que hoje estão incorporados na cultura do Canto. Para as profissionais, embora o bairro tenha características próprias, vem sofrendo, nas duas últimas décadas, transformações com a chegada de novos moradores.

No que diz respeito à população recente, os nativos ainda a denominam pessoal de fora, embora alguns residam no Canto há vários anos. Dentre os novos moradores, pode-se distinguir um grupo que chegou em busca de uma vida alternativa e de melhor qualidade (chamados de “hippies”) e outro, como o dos habitantes mais favorecidos economicamente, que construíram casas e condomínios com muros altos, contribuindo decisivamente para a privatização do acesso à lagoa. Há um isolamento por parte das pessoas que se distinguem socialmente, o que é visível pelos tipos de habitações e pelas relações sociais.

O resgate da cultura local tem se concretizado com a participação dos atores sociais nas festas, apresentações teatrais, questões ambientais e situações vividas no NEI, bem como nos cursos de dança e teatro que são

---

<sup>6</sup> A denominação “nativos” é empregada na Ilha de Florianópolis para designar os habitantes que nasceram no local onde residem. Também serve para diferenciar esta categoria de habitantes daqueles conhecidos como “os de fora”, que são os turistas que acabaram optando por morar na Ilha.



oferecidos a população local em horários noturnos. Esse resgate tem possibilitado um maior entrosamento dos moradores do bairro no projeto político-pedagógico do Núcleo de Educação Infantil.

Nem sempre a mediação sociocultural ocorreu em sintonia com a proposta de alternativa curricular “documentada”. Porém houve maior incidência de momentos em que as manifestações socioculturais das crianças foram aproveitadas.

Na sala do segundo período, as manifestações socioculturais das crianças mais freqüentes ocorriam, em geral, em momentos onde a auxiliar de ensino não propunha atividades para o grupo. Isso não significa, contudo, que ela não permitisse a participação das crianças durante o transcorrer das rotinas. Assim, pude observar algumas manifestações do cotidiano das crianças quando estas criavam suas brincadeiras:

“(…) Um grupo de meninas serve comida para bonecos que são bebês. -Deixa o nenê aqui? Eu vou fazer compras, tá? Estas duas meninas se aproximam de uma prateleira e selecionam alguns legos, como se estivessem num mercado escolhendo produtos. Lena (auxiliar) pergunta sobre quem tem novidades para contar. Mariana conta que ela e outras crianças cavaram um buraco na praia que estava gelado. Uma menina complementa que não tinha água em casa, por isto Mariana foi lavar as mãos na água. André traz um pedaço de massa numa panelinha de plástico e me oferece frango. Explico a ele que já merendei (...)” (Diário de Campo- 25/10-turma do sol).

Outros projetos específicos, tais como a história do trabalho no Canto da Lagoa e de outros povos do mundo, o estudo das plantas, o projeto de resgate das brincadeiras do bairro, o estudo dos animais, entre outros, mostraram o aproveitamento do universo cultural das crianças pela escola infantil. Igualmente pude observar situações que evidenciaram a inserção do lúdico<sup>7</sup> e da arte no contexto da proposta pedagógica do NEI. Um dado expressivo é que o grupo de profissionais mais envolvido com estas manifestações dentro da escola infantil possui formação em Educação Física. Não acredito que a presença do teatro, dança e brincadeira no cotidiano das duas turmas advenha somente da formação destes profissionais, mas tal fator parece ter contribuído para que se tenha uma

---

<sup>7</sup> O lúdico e a brincadeira são compreendidos neste estudo como atividade tipicamente infantil, social e não inata. Na brincadeira a criança recria o mundo que a cerca e apropria-se dos conceitos e valores de sua cultura através dos diferentes papéis sociais que assume e dos objetos que explora.

postura lúdica na forma metodológica de colocar em prática uma proposta pedagógica de pré-escola.

Percebi, no entanto, o movimento contrário, isto é, momentos em que as intervenções das crianças foram ignoradas em sala ou quando sua cultura entrava em conflito com as exigências e expectativas dos adultos. Considerando que a proposta de alternativa curricular do NEI é de incluir o contexto sociocultural das crianças e seus familiares na prática pedagógica, essas situações não se coadunam com o objetivo primeiro da escola. Faltou ao grupo de profissionais a percepção de que as crianças já são portadoras de uma cultura. Isso contribuiu para que ocorra um distanciamento entre cultura infantil e cultura adulta, o que nos remete a um questionamento acerca das relações de idade. Concordo, assim, com Giroux, quando afirma que:

“... a vida escolar deve ser conceituada não como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações, mas como uma arena fortificada em que sobejam contestações, luta e resistência. Além disso, a vida escolar pode ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, como um terreno móvel onde a cultura de sala-de-aula se choca com a cultura-de-esquina, e onde professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma como as experiências e práticas escolares são nomeadas e concretizadas”(1994:139).

Em ambos os períodos, constatei a existência de situações de disputa entre os interesses das crianças e dos adultos que com elas interagiam. Os conflitos surgiram especialmente na roda, onde a professora do terceiro período encaminhava o planejamento. Em função da pressa em desenvolvê-lo, ela às vezes não ouvia as manifestações das crianças. O controle do tempo, em algumas situações, impediu que as manifestações das crianças fossem consideradas, conforme demonstram estes relatos de observações:

“(...) A professora mostra uns bonecos que foram feitos com o contorno dos corpos das crianças. Algumas estão conversando sobre um brinquedo que um menino trouxe para a roda. Ouço a professora falar: \_ Bia, depois você mostra! Em seguida ela diz a data de hoje. Tira um brinquedo do Diego e fala que já conversou duas vezes com ele(...)” (Diário de Campo-4/9-turma da estrela).

“(…) Estão começando a roda e Sara diz que amanhã podem ir na casa dela colher amoras. Marcos fala que na casa dele tem quatro árvores de amoras e Sara conta que sua mãe sabe fazer doce com as frutas. A professora interrompe, dizendo que irão começar a fazer a chamada de crachás (...)”(Diário de Campo - 12/9-turma da estrela).

Na turma do segundo período, esse tipo de situação se repetiu com mais freqüência. A auxiliar, ao ignorar as manifestações das crianças presentes na sala, quase sempre se contrapunha, apresentando outras propostas de trabalho:

“(…) A auxiliar está tentando explicar a atividade do dia. Os meninos recitam um verso e ela fala: - Gente, agora deu da brincadeira de cantar. Vamos trabalhar! Edu, chega! Todo mundo tem trabalho para fazer! ...O trabalho é de colagem. Num grupo de meninos, falam sobre um filme: - O ninja estava com uma faca, o Batman também estava com uma faca...os versos continuam...Lena fala: - olha gente, enquanto vocês estão cantando, a Marta terminou e guardou o material. Várias crianças levantam e entregam as colagens (...)” (Diário de Campo-5/10-turma do sol).

A idéia transmitida, então, era a de que fazer um trabalho de colagem era algo penoso, que exigia silêncio e corpos tranqüilos. Cantar, declamar versos era brincadeira. E, ao invés de explorar os versos recitados pelos meninos, pedia que se calassem e iniciassem a “trabalhar”. Ainda que não tivesse consciência do fato, a auxiliar acabava desvinculando trabalho de prazer. Esta constatação se aproxima do resultado de uma pesquisa realizada por Apple em jardins de infância:

“... apenas as atividades de horas livres eram chamadas de “brincadeira” pelas crianças. Atividades como colorir, desenhar, pôr-se em fila, ouvir estórias, assistir a filmes, fazer faxina e cantar eram denominadas trabalho. Trabalhar, então, é fazer o que se manda, não importando a natureza da atividade em questão”(1982: 86-87).

A experimentação de objetos e materiais distribuídos para as atividades, em geral, não era explorada pela auxiliar de ensino do segundo período. Mesmo assim, as crianças sempre que podiam, manuseavam o material que era oferecido:

“(...) Lena vem trazendo o grude e distribuindo nos pratos. Paulo senta no seu grupo e fica experimentando o grude com os dedos. Outras crianças fazem o mesmo. João toca no grude, vira o prato e observa como ele escorre. Todos fazem a experimentação de tocar com os dedos no grude. Alguns ainda observam: -Está morno! A auxiliar continua distribuindo o material sem fazer qualquer observação (...)” (Diário de campo- 24/10- turma do sol).

Da mesma forma, ela também desconsiderou a capacidade de produção das crianças em alguns momentos:

“(...) Cada grupo está realizando uma atividade diferenciada para depois trocarem os materiais. No grupo da massa de modelar, estão saindo produções interessantes: caracóis coloridos e outros animais...Dois meninos brincam com os bichinhos que modelaram. Lena tinha saído, retorna à sala e reclama que eles estão apenas misturando as cores (...)” (Diário de campo- 27/11- turma do sol).

As tentativas de rompimento com a “*cultura curricularizada*” explicitada por Sacristàn, e a de proporcionar um espaço de “*desfrutamento da cultura lúdica*” (1996), pareceu ser ainda aspecto de desafio para o NEI Canto da Lagoa, como demonstram algumas situações aqui relatadas.

As observações no cotidiano escolar, mostraram também, a relevância da variável gênero. Na análise da proposta curricular, elegi a definição de “gênero” proposta por Delamont, ao explicar que a palavra “*deve ser utilizada para mencionar todos os aspectos não biológicos das diferenças entre os indivíduos do sexo masculino e indivíduos do sexo feminino: vestuário, interesses, atitudes, comportamentos, aptidões - que separam os estilos de vida masculino e feminino*” (1985:20). A autora compreende que é mais sensato considerar as características de masculinidade e feminilidade como culturais, quando salienta:

“Em conjunto, as pessoas que estudaram antropologia tendem a aceitar a idéia de que o gênero é criado socialmente, visto que todas as culturas já descobertas em todo este mundo têm normas muito diferentes para a ‘masculinidade’ e ‘feminilidade’ (1985:24).

Considerando, portanto, as relações de gênero como manifestações culturais, encontrei, nas duas turmas, situações que apontaram uma certa cobrança e definição de papéis, tanto por parte das crianças como de uma das professoras.

Entretanto, não encontrei somente a reprodução dessas relações na sala de aula, mas igualmente as tentativas de superação do preconceito cultural quanto aos papéis sexuais dos meninos e meninas por parte das profissionais.

No terceiro período, mesmo com um número pequeno de meninos (quatro), a professora apresentava dificuldades para lidar com os mais agitados do grupo. Ela parecia ser mais flexível com as meninas e manifestava pressa em que os meninos concluíssem suas atividades ou manifestações orais: *“Anda Jorge, agora é você; Jorge, vamos! Temos um monte de coisas para fazer...”* A agitação dos meninos em sala não era bem tolerada, havendo marcante controle sobre seus corpos. Algumas meninas exerciam o controle junto com a professora: *“- Anda Jorge! - Senta Diego! Uma menina ainda reforça: - Ô Jane, o Diego está me chateando aqui... Jane responde: - Dá um tempo Diego...”*

Estas observações me levam a concordar com Delamont, sobre um controle e disciplina escolar mais severos quando se trata dos meninos:

“Há também seguras provas de que os rapazes têm mais contatos de caráter disciplinar com os professores que as raparigas, visto que são reprimidos com muito maior frequência...embora alvo de maior atenção por parte dos professores, recebem principalmente atenção negativa e acusatória” (1985:42).

A exigência diferenciada em relação a disciplina, se estende para os trabalhos escolares. Cito como exemplo uma situação, em que a professora fez comentários negativos sobre o trabalho de um aluno:

*“(...) A Janice fez as linhas e pintou, fez certinho. Todos estão bonitos, mas alguns estão diferentes...Diego avisa que vai tomar água. Jane fala que não, que já o conhece...Que ele precisa sentar ao lado dela. Em seguida comenta sobre o desenho de Jorge, dizendo que está muito riscado(...)”* (Diário de Campo -28/11-turma da estrela).

Com este tipo de comentário, a professora emitiu uma opinião que coloca os meninos em situação de desvantagem sobre as meninas, afirmando que o desenho da colega está “certinho” enquanto que o menino foi acusado de ter feito “rabiscos”. O respeito as diferenças, que inclui a questão de gênero, deveria constituir-se num dos preceitos da proposta curricular do NEI.

Certas questões até aqui apontadas só vêm confirmar que, por mais diferenciada que possa ser a proposta de alternativa curricular do NEI Canto

da Lagoa, quando analisamos a prática pedagógica nos deparamos com uma série de valores e normas de comportamento já introjetados desde nossa vida escolar. Segundo escreve Sexton:

“Os rapazes e as escolas parecem estar presos num conflito de morte, e muito antigo, que talvez possa causar ainda graves danos a ambas as partes...O problema não está apenas no fato de que, na maioria dos casos, os professores sejam mulheres. O problema é que a escola é um mundo demasiado feminino, governado por mulheres, pelas suas normas e seus padrões” (apud Dellamont, 1985: 43).

Ainda em relação ao terceiro período, a dificuldade da professora frente ao grupo de meninos não impediu que ela aproveitasse fatos concretos para trabalhar a questão da discriminação, quando, por exemplo, mostrou que as mulheres não iam a escola nem votavam na época dos povos gregos. Sobre os papéis sexuais definidos para meninos e meninas, surgiram discussões bem interessantes, o que sugere que Jane cometia equívocos em situações nas quais não encontrava tempo para refletir:

“(...) As crianças, Nado (professor de educação física) e Jane estão na roda discutindo sobre os homens que usam cabelos compridos. Nado fala: - Eu imagino que a gente tem o lado feminino e o masculino dentro da gente. Será que não é? Diego fala: - Eu acho que menino pode nascer de brinco. Jane pergunta: - Vocês já viram mulher jogando futebol, homem lavando louça? Eles deixam de ser homem e mulher? Pergunta para Bia: -Você não gosta de jogar bola? A menina responde: - Eu adoro! Desta vez é Maristela quem fala: - Ô professor, sabia que a minha irmã tem um brinco igual ao teu? Nado fala: - Legal! Será que ela pode me emprestar? As crianças seguem falando: - O Josué tem sete anos e usa brinco. É uma argolinha com uma cruzinha(...)” (Diário de Campo - 17/11 - turma da estrela).

No segundo período, algumas crianças representavam de forma rígida papéis sexuais masculinos e femininos nas brincadeiras. As meninas, principalmente, censuravam alguns meninos que tentavam romper com esta definição de papéis:

“(...) Dois meninos se aproximam de Mariana e pegam umas bonecas e uma casinha. As meninas, principalmente Mariana, gritam que eles têm que brincar com os bonecos e carrinhos.

Eles discordam e Mariana grita: - Eu quero brincar sozinha! (...)"  
(Diário de Campo- 25/10 -turma do sol).

Essas cenas eram mais comuns no segundo período e, quando as crianças ingressavam no NEI, as brincadeiras também refletiam uma divisão de papéis bem demarcada. Os que tentavam rompê-la eram quase sempre contestados pelo grupo. Os meninos brincavam de carrinhos, garagem, com blocos de madeira ou com super-heróis. As meninas ficavam com a casinha, seus utensílios, bonecas e mamadeiras. As tentativas de romper com o padrão partiam, em geral, dos meninos que, muitas vezes eram criticados pelos próprios colegas.

Estes conflitos que surgiam entre as crianças do segundo período, principalmente na disputa de brinquedos por gênero, quase sempre eram contornados pela auxiliar de ensino com tranqüilidade. Com relação ao movimento dos meninos em sala, mais freqüente dada a quantidade deles, ela agia de forma mais tolerante do que a professora do terceiro período.

### **Considerações Finais**

Nas duas turmas observadas aponte algumas situações nas quais as manifestações socioculturais das crianças não foram aproveitadas pelas professoras. Este dado reflete uma descontinuidade entre depoimentos de entrevistas, documentos da escola e a prática pedagógica. Entretanto, gostaria de ressaltar que uma pesquisa com professoras/es e crianças "concretos" possibilita a certeza de que todo processo de construção envolve contradições. Quando falamos de relações de gênero, classe e raça na Educação Infantil, parece-me que falta abordar uma variável também importante e pouco explorada: as relações de idade que se processam entre crianças e adultos com interesses diferentes.

É provável que, não existindo as reuniões pedagógicas sistemáticas no NEI e a prática de registro das experiências vivenciadas, assim como a coordenação pedagógica, a ausência de reflexão a respeito do projeto poderia comprometer o andamento da proposta. Coloco esta questão, pelo próprio caráter de movimento de trabalho com crianças dessa faixa de idade, aliado a uma jornada de trabalho de 40 horas. Sem momentos de parada e reflexão, além da troca com outras profissionais, é possível sustentar um projeto deste porte por muito tempo?

Uma das questões principais que procurei investigar com este estudo não foi a de identificar este ou aquele conteúdo do programa curricular, mas, antes, conhecer o processo de construção de um trabalho pedagógico

que envolve sujeitos concretos e que define a própria identidade do estabelecimento de ensino.

A experiência sobre uma realidade específica abre novas possibilidades, não significando, no entanto, que ela possa servir de modelo a ser seguido. Ressalto, ainda, o seu caráter de provisoriedade porque a proposta de alternativa curricular vai se estruturando no dia a dia do NEI, exigindo reformulações e levantando novos questionamentos.

Finalizando, a análise de determinadas contradições entre a proposta curricular e a prática pedagógica nas turmas de quatro a seis anos, bem como as alternativas que mostraram haver uma certa sintonia entre a teoria e a prática, vêm confirmar que o projeto político-pedagógico do NEI Canto da Lagoa ainda tem questões a resolver. Esta não é uma proposta acabada. É um projeto que está em fase de construção, por isso mesmo, acredito que esta pesquisa possa contribuir para que o grupo de profissionais encontre novas possibilidades e formas de vencer as contradições encontradas.

## Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, M e KRAMER, S. “O rei está nu”. Um debate sobre as funções da pré-escola. Cedes, nº 9, *Educação pré-escolar: desafios e alternativas*. São Paulo: Papirus, 1991.
- APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, M. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, M. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria e Educação*, nº 4, Porto Alegre: UFRGS, 1991.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Presses Universitaires de France, 1977.
- CONNELL, R. W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (orgs.). *Reestruturação curricular. Teoria e prática no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- CORESTEIN, M. *La Investigación Etnográfica*. Intrínquilis, nº 7, 1993.
- DOUSTER, T. *Relativização e Educação - Usos da Antropologia na Educação*. GT. Educação e Sociedade, ANPED. Caxambu - Minas Gerais, 1989.
- DELAMONT, S. *Os papéis sexuais e a escola*. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.
- FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.



- FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*, nº 21, Porto Alegre: UFRGS, 1996.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GIROUX, H. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA e SILVA. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- KRAMER, S. (org.) *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 1991.
- KRAMER, S. *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.
- KRAMER, S. *Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas* - Conferência realizada no encontro técnico sobre política de formação dos profissionais da Educação Infantil promovido pelo MEC/COEDI. Belo Horizonte, abril de 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO / Secretaria de Educação Fundamental / Departamento de Políticas Educacionais / Coordenação geral de Educação Infantil. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/ SFE/ DPE/ COEDI, 1994.
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, A. F. Neoliberalismo, Currículo Nacional e Avaliação. In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (orgs.). *Reestruturação Curricular. Teoria e Prática no Cotidiano da Escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- MOREIRA, A. F. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. In: *Educação e Realidade*, nº21, Porto Alegre: UFRGS, 1996.
- NICOLACI, A. M. *Sujeito e Cotidiano. Um Estudo da Dimensão Psicológica do Social*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- PATTO, M. H. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Quero, 1993.
- SACRISTÁN, G. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs.). *Territórios Contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SACRISTÁN, G. Escolarização e Cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. H. (org.) *Novos Mapas Culturais. Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SILVA, T. T. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, T.T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SOARES, M. *Linguagem e Escola. Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1989.