

CRIANÇA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA ORAL DE PEDAGOGAS RECÉM- FORMADAS EM TEMPOS DE MODERNIDADE LÍQUIDA

CHILD AND CURRICULUM CHILD EDUCATION: ORAL HISTORY OF NEWLY PEDAGOGUES GRADUATED IN TIMES OF LIQUID MODERNITY

Mariany Almeida Montino 1

Ilda Neta Silva de Almeida 2

Valter Domingos Rezende Carvalho 3

Resumo: Este trabalho tem como objetivo compreender as concepções de currículo e criança a partir dos depoimentos de Pedagogas recém-formadas de uma instituição de Ensino Superior Particular e que estão atuando na Educação Infantil. Paralelo aos depoimentos pretende-se relacioná-los com os aportes teóricos e legais existentes nas produções de Currículo e criança na Educação Infantil em tempo de modernidade líquida. A pesquisa foi desenvolvida com três professoras de Educação Infantil, formadas em 2017 e 2018. A metodologia é de abordagem qualitativa, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a metodologia da História Oral. Percebemos que, de acordo com os depoimentos das Pedagogas-Professoras, não há uma concepção clara e/ou precisa quanto à compreensão de criança e currículo. As professoras não apontam para a criança enquanto sujeito histórico de direito como é concebida pelas DCNEI (Diretrizes Curriculares de Educação Infantil) tampouco para outra concepção histórica ou legal. Mencionam características comportamentais como agitadas, inquietas, espertas e tecnológicas. Igualmente quanto ao currículo da Educação Infantil, não deixam muito claro com precisão se o concebem a partir de uma perspectiva assistencialista, ou de escolarização, ou de cuidar e educar, ou de cuidar e brincar, ou mesmo como práticas de experiências como é apontado na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Palavras chave: Criança. Currículo e Educação Infantil.

Abstract: This work aims to understand the conceptions of curriculum and child from the statements of newly formed Pedagogues of a Private Higher Education institution and who are acting in Early Childhood Education. Parallel to the statements is intended to relate them with the theoretical and legal contributions existing in the productions of Curriculum and child in Early Childhood Education in a time of liquid modernity. The research was developed with three teachers of Early Childhood Education, formed in 2017 and 2018. The methodology is qualitative approach, we use bibliographic research and oral history methodology. We realize that, according to the statements of the Teaching-Professors, there is no clear and / or precise conception regarding the understanding of the child and the curriculum. The teachers do not point to the child as a historical subject of law as it is conceived by the DCNEI (Curriculum Guidelines for Early Childhood Education) nor for another historical or legal conception. They mention behavioral characteristics such as restless, restless, smart and technological. Equally as to the curriculum of Early Childhood Education, they do not make it very clear precisely if they conceive it from a perspective of assistance, or schooling, or care and education, or care and play, or even as practices of experiences as it is pointed out in the BNCC (National Curricular Common Base).

Keywords: Child, Curriculum and Childhood Education.

Pedagoga (1993), Mestre (2005), Doutora (2011). Professora da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) Professora do curso de Pedagogia na Faculdade Itop. E-mail: mariany.am@unitins.br 1

Pedagoga (2006) Especialista em Docência do Ensino Superior (2008) Sociologia e Educação (2009) Professora da rede estadual de Ensino do Tocantins. Professora do curso de Pedagogia na Faculdade Itop. Mestranda pela UFT (2017-2019). E-mail: ildaneta@hotmail.com 2

Jornalismo (2007), Letras e respectivas literaturas (2014) especialista em Literatura brasileira (2016) coordenador de projetos da Escola Municipal Maria Júlia Amorim Soares Rodrigues e articulador do Programa Novo. Professor do curso de Pedagogia na Faculdade Itop. E-mail: valterzendecarvalho@gmail.com 3

Introdução

Pensar o mundo atual exige o conhecimento de uma ou várias bases sociológicas que sustentem nossas reflexões. Muitas têm sido as interpretações do contexto em que vivemos. Podemos citar a “Aldeia Global” de Mc Luhhan, a “Sociedade em Redes” de Manuel Castells, a “Hipermodernidade” de Gilles Lipovetsky, dentre outros. Aqui escolhemos a modernidade líquida, de Zygmunt Bauman, que caracteriza o nosso tempo com adjetivações como fluidez, liquidez, mobilidade e efemeridade das coisas (2001).

Partindo da compreensão sociológica Bauniana, concordamos que atualmente os laços sociais foram reformulados, as instituições não definem mais o modo de vida das pessoas, a mídia mudou as relações sociais e o conceito de cidadão foi substituído pelo conceito de indivíduo (BAUMAN 2001).

A partir da compreensão de que o mundo e suas esferas de organização política, social, cultural e econômica se modificaram, pensamos também que a educação de modo geral adquiriu nova configuração no atual contexto. Nesse sentido o objeto de estudo desta pesquisa é a concepção de criança e currículo inseridos na educação infantil. Queremos descobrir, as concepções destes elementos, no ponto de vista de acadêmicos(as), recém-formados (as) no curso de Pedagogia, que estejam atuando neste segmento. Deste modo, elaboramos a seguinte problemática: que concepções de criança, currículo e rotina as recém-formadas em Pedagogia trazem consigo em seus discursos e práticas? Para realizarmos este trabalho utilizaremos de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e da metodologia da História Oral.

Assim, esperamos analisar os discursos das professoras e relacioná-los com os documentos oficiais e/ou teóricos dos assuntos e buscar entender os elementos implícitos e explícitos que influenciam e/ou contribuem para suas construções de pensamento. Não pretendemos criticar, menosprezar ou desqualificar a oralidade das entrevistadas, mas adicionar informações que qualifiquem a nossa construção de conhecimentos sobre as concepções de criança e currículo.

O desenvolvimento deste trabalho está na seguinte ordem: inicialmente, procuramos entender o contexto social do local da pesquisa das entrevistadas compreendendo a Educação Infantil em tempos de modernidade líquida e complexa. Como aporte usamos Bauman (2008) Santos(2002) e Baumgarten, (2006). Após, buscamos entender as concepções de criança e currículo nos aportes legais, como nas DCNEI (2010), Savater (1996) e Freire(1998). Em seguida, fazemos a abordagem Metodológica baseada em pesquisa bibliográfica e História Oral. Logo mais, apontamos os resultados e discussão da pesquisa. Pretendemos com esse caminho verificar a relação dos resultados da pesquisa com os aportes legais e teóricos sobre criança e currículo.

Contexto da pesquisa: a educação infantil em tempos de modernidade líquida

A educação infantil segundo a LDB 9394/96 no artigo 29 tem a seguinte finalidade:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A finalidade da educação infantil está clara no aporte legal, garantir o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos e onze meses de idade. Mas em quais condições reais estas crianças estão sendo cuidadas e educadas nas várias instituições de ensino infantil? Há condições estruturais, pedagógicas, humanas, sociais, políticas e econômicas que garantam e que sustentem esta finalidade? Diz ainda a lei que a educação infantil deverá complementar a ação da família e da comunidade. Em que grau e medida a família, a comunidade e as instituições de ensino infantil contribuem para o desenvolvimento da criança? São questões que merecem nossa atenção de modo reflexivo.

Estas questões nos apontam para a necessidade de pensarmos a educação a partir da problematização das situações concretas de nossa realidade social, política, econômica e cultural que muitas vezes são generalizadas, simplificadas e ignoradas. São pouco pensadas e discutidas,

ou por comodismo, por alienação ou por desencanto dos sujeitos. “A alienação é estar alheio aos acontecimentos sociais, ou achar que está fora de sua realidade, o ser humano tende a ser genérico” (MARX, 1983).

É preciso uma tomada de decisão da consciência em se dispor a pensar sobre estas problemáticas sutis e implícitas nas práticas pedagógicas da educação infantil na contemporaneidade. É necessário sairmos da zona de conforto, abandonar os resquícios da herança positivista e linear. Como afirma Boaventura de Sousa Santos, temos de começar a construir nossas subjetividades rebeldes.

A utopia crítica que nos faz caminhar na construção de uma civilização para além do capital e do colonialismo em que possamos vivenciar a emancipação humana. Para tanto é preciso exercer, no cotidiano, construção de subjetividades rebeldes, rompendo com todo conformismo, acomodação, temos de nos reinventarmos, reinventando a emancipação nestes tempos contemporâneos! (SANTOS, 2002, p46)

Vivemos uma época denominada de pós-modernidade, onde impera um enfático modismo apolítico ao individualismo, imediatismo, dinamismo produtivo, egoísmo e competição, traços marcantes do nosso sistema econômico capitalista. Para definir o tempo presente, Bauman cunhou o conceito de “modernidade líquida” e escolheu a metáfora do “líquido” ou da fluidez como o principal aspecto do estado dessas mudanças, uma vez que um elemento em estado líquido sofre constante mudança e não conserva sua forma por muito tempo. Segundo ele, as formas de vida contemporânea se assemelham pela vulnerabilidade e fluidez, incapazes de manter a mesma identidade por muito tempo, o que revela um estado temporário e frágil das relações sociais e dos laços humanos.

O modo de vida produzido pela pós-modernidade desvencilha-se de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira não tão precedente. O contemporâneo passa ser marcado pelo fim dos padrões, da estabilidade, da segurança e das certezas. Surge o tempo da indefinição, do medo e da insegurança (BAUMAN, 2008, p 32).

Esse modelo econômico contemporâneo possibilitará o avanço das tecnologias, mudanças na organização social e influenciará nas normas de conduta e comportamentos dos sujeitos, produzindo um novo modelo cultural na sociedade, o que pressupõe transição e mudança. Surgem então, conflitos intergeracionais, transformação de valores, superação de paradigmas, múltiplas identidades, um leque considerável de retratos culturais. O mundo urge, acelera. Como afirma Bauman, é tudo tão rápido e veloz parece mesmo que tudo é uma densa liquidez.

Então a liquidez, longe de ser uma escolha “errada”, é a base para todas as escolhas, é o fundamento prático das ações. As relações de poder que atravessam toda a sociedade pelos indivíduos não só definem a norma na esfera sexual, na esfera do trabalho, como também definem a norma para as relações em geral. São com as microcoerções cotidianas sofridas em todos os lugares e em todas as formas como os indivíduos socializam que, lentamente e intensamente, se inscrevem nos sujeitos e delinham aquilo que não podem fazer, mas também delinham aquilo que devem fazer. Não só reprimem, mas constroem disposições (BAUMAN, 2008, p 45).

A aceção de uma crise instalada na atualidade retrata um vitral de situações plurais e heterogêneas, não sendo possível mais uma generalização *sobre o mundo, as situações, os contextos*, os sujeitos, as culturas e os paradigmas hegemônicos.

Há diversos sinais de que o paradigma dominante atravessa uma crise que, além de profunda, é irreversível. Tal crise é

resultado de uma pluralidade de condições, as quais podem ser distintas entre condições sociais e teóricas. Os sinais da crise do paradigma dominante permitem especulações acerca de qual será o paradigma emergente, mas não o determinam. (SANTOS, 2010, p. 59)

Nesse sentido, investigar a educação infantil não se constitui ignorar o quadro social no qual estas instituições de ensino infantil estão inseridas, pois estes elementos sociais, políticos e econômicos influenciarão na elaboração das propostas legais, pedagógicas e didáticas constituídas e vividas nas realidades das crianças e professores, bem como no ritmo e nas dinâmicas de funcionamento de suas rotinas. O que significa que a crise, as complexidades, e os desafios atuais também perpassam este espaço não só geográfico, mas social e educacional da educação infantil. Neste dado momento o mundo constitui-se complexo, pois não há limitações para olhá-lo somente a partir de um campo disciplinar ou de uma única área do conhecimento.

A natureza e sociedade nunca deixaram de ser complexas e o mundo atual é a expressão desta complexidade – os problemas que se nos apresentam são multidimensionais e as contradições se avolumam. O ser humano – alienado por suas próprias mãos – da natureza (que não deixa por isso de integrar) passou a ameaçá-la de forma perigosa para sua própria espécie e todas as outras. Vivemos um processo de hibridação entre o natural e o humano e o artificial. Os laços de solidariedade humana se desfazem e contradições irreduzíveis emergem no cotidiano natural e social. Como conhecer e como agir nessa realidade? Como perceber as tantas bifurcações que o devir contém, seus feixes de possibilidades? Como escolher caminhos? A perspectiva da complexidade, com seus diálogos e práticas interdisciplinares e seu pensamento estratégico parece ser uma boa forma de lidar com as incertezas do mundo contemporâneo que é, sem a menor dúvida, complexo. O essencial é não perder de vista que os poderes preditivos da ciência são limitados pelas características complexas da própria realidade empírica social e/ou natural (BAUMGARTEN, 2006, p16).

Reconhecemos que estamos em um contexto social complexo e líquido, em que a realidade social direta ou indiretamente influencia na operacionalidade da Educação Infantil. O trabalho pedagógico na escola e na sala de aula requer um comprometimento ético com a formação humana integral, requer reconhecer-se como sujeito mediador insubstituível na relação do sujeito aprendente com o objeto de conhecimento. Requer ainda compreender a complexidade dessa relação, uma vez que os sujeitos aprendentes são diversos e plurais e têm modos de aprendizagem e desenvolvimento distintos uns dos outros. No que concerne à Educação Infantil, a nosso ver, essa responsabilidade se torna ainda maior, uma vez que quanto menor a idade dos sujeitos aprendentes, mais dependentes eles se mostram da atuação desse sujeito mediador para seu acesso ao conhecimento. Soma-se a isso as contradições às quais o trabalho pedagógico com a educação infantil está submetido desde sempre. Ora pensado exclusivamente como tempo e espaço de cuidado das crianças, ora pensado essencialmente como espaço lúdico (sendo ainda, aparentemente, pouco reconhecido entre as professoras o conceito complexo de ludicidade), ora ainda pensado como período preparatório para o ingresso no ensino fundamental, o trabalho pedagógico da educação infantil parece estar sempre patinando.

Diante desse cenário, buscamos conhecer o produto da formação inicial que as professoras recém-formadas levam consigo para suas salas de aula, ainda que não como regentes, mas como auxiliares. Buscamos compreender com o que podem contribuir quando ingressam nas escolas, ainda que tenhamos consciência de que o processo de formação se dá continuamente no exercício da profissão e na continuidade dos estudos. Em conjunto com esses questionamentos, pensamos também o compromisso das instituições formadoras que, ano a ano, formam, autorizam e legitimam

a capacidade das jovens professoras para inserção no trabalho educacional.

Nesse sentido, recorreremos às contribuições de Bauman para pensar a fragilidade que compõe o exercício de uma profissão que é essencialmente humana. Em tempos em que cursar uma faculdade, para boa parte das mulheres, requer os malabarismos de conciliar os estudos do curso com os horários de trabalho fora e dentro de casa, além de muitas vezes, com o cuidado dos filhos. Em tempos ainda em que, segundo Huberman (1995), parte das mulheres que optam pela carreira do magistério, o faz por falta de outras opções profissionais e pelo menor custo do curso em comparação com os demais. Somado ainda ao fato de que o magistério é um espaço promissor, pois dificilmente faltam oportunidades de trabalho, apesar dos sempre baixos salários. E sendo assim, na maioria das vezes, são professoras que precisam acumular duas jornadas, ou até três a fim de compor o orçamento doméstico, além é claro, de conciliar o trabalho profissional com o doméstico. E ainda, em tempos em que a formação inicial das professoras, majoritariamente oferecida por instituições privadas de ensino, parece mais voltada a desenvolver habilidades técnicas do exercício da formação e menos ao desenvolvimento do pensamento crítico e complexo e da afetividade profissional, nos pegamos a pensar na composição frágil das relações sociais e dos laços humanos que vão sendo construídos no interior da educação infantil.

Seguimos agora com os microelementos da pesquisa: a criança eo currículo.

Criança e currículo

A criança e o currículo são elementos essenciais presentes nos contextos de Educação Infantil. É importante pensar qual concepção de criança e de currículo concebemos na atualidade.

A criança contemporânea é sujeito respeitado, reconhecido e amparado legalmente através da Constituição Federal (1988), do Estatuto da criança e do adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996) e Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998).

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, constrói sentidos sobre a natureza e as sociedades, produzindo cultura (DCNEI,2010, p.12).

Esses documentos legalizam e confirmam a importância de reconhecer as necessidades próprias da infância no sujeito criança mostrando os resultados de transformações sociais, culturais, políticas e econômicas. A criança ganhou, ao longo da história, representatividade legal, respeito social, preocupação com sua base de formação inicial e importância existencial. A infância consolidou-se como uma fase decisiva sendo necessário que a criança, tenha condições que lhes assegure o desenvolvimento integral para que futuramente possa agir com maior consciência e autonomia.

Consciência, no sentido de serem capazes de transformar a realidade, pois a consequência da conscientização é o compromisso dos seres humanos com o mundo(FREIRE, 1998, p 45).E a autonomia, no sentido de criar suas próprias representações do mundo, pensar estratégias para resolução de problemas e aprender a compreender-se como sujeito da história(FREIRE, 1998, p.7).

Isso não implica sair da concepção da criança como ser em miniatura, quando era inserida no mundo adulto, sem nenhuma preocupação em relação à sua formação enquanto um ser específico, e deixá-la imperar como autoridade imponente em suas relações sociais, impondo a reinação de seus desejos, instintos ou mimos. É preciso encontrar caminhos para que realmente elas sejam sujeitos historicamente construídos num modelo educacional mais estruturado e condizente com as necessidades sociais. “Para ser homem não basta nascer, é preciso também aprender. A genética nos predispõe a chegarmos a ser humanos, porém, só por meio da educação e da convivência social conseguimos sê-los efetivamente” (SAVATER, 1998).

Fernando Savater, conhecido por ser um filósofo espanhol da ética e da educação, faz importantes reflexões em seu livro sobre o valor de educar (1998).O autor elenca alguns elementos complexos do processo de educação formal e informal, onde reconhece que a formação de crianças enquanto “sujeitos históricos e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que

vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (DCNEI, 2010) não é uma tarefa assim tão fácil, posto que a socialização primária da família, nem sempre corrobora para a socialização secundária da escola. “A socialização primária constitui-se na formação dos valores, da educação de princípios, limites, normas disciplinares, respeito ao outro e afetividade familiar, noções iniciais de como viver em sociedade a partir da educação familiar” (Savater,1998). Já a socialização secundária refere-se à instrução, conhecimento, informações adquiridas na escola, correspondendo à formalidade dos processos educativos. (SAVATER, 1998).

Agora que a família não desempenha mais plenamente o seu papel socializador. A escola, além de não poder realizar sua tarefa específica como no passado não está preparada para desempenhar sua função. Cada vez com maior frequência, os pais e outros familiares encarregados das crianças sentem desânimo ou desconcerto diante da tarefa de formar as pautas mínimas de consciência social e a deixam aos professores (SAVATER, 1998, p 73-74)

Diante disso, identificamos que não é tão simples atender ao que é proposto quanto à formação dos sujeitos autônomos e conscientes, uma vez que não há parcerias sólidas e articuladas entre as instâncias formativas do processo educativo da criança (família e escola).

Assim, haverá alguns elementos a serem considerados quanto à elaboração dos planejamentos, a serem desenvolvidos na rotina escolar seguindo os conteúdos e /ou propostas estabelecidas no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, pois podemos perceber nitidamente a presença de uma multiplicidade de elementos a serem considerados e que não podem ser ignorados, já que são geradores de situações complexas de serem resolvidas, pensadas ou mesmo de ser vivenciadas pelos sujeitos envolvidos neste processo, tais como: a diversidade dos perfis das crianças atendidas nas instituições de ensino infantil; os valores múltiplos dos modelos familiares que se relacionam com os diversos perfis docentes que ali atuam; as dificuldades de operacionalizar o que é elaborado nas propostas pedagógicas das instituições; as más condições ou precarização das condições e modo de efetivação pedagógica da rotina escolar; os conflitos de diferentes concepções educativas entre as instituições de ensino infantil e família, entre outros.

Cientes das normatizações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vigente a partir de dezembro de 2017, vale esclarecer que não faremos referência a ela devido ao fato de nossas entrevistadas não terem tido acesso a esses estudos, uma vez que concluíram o curso antes de sua homologação, não sendo, portanto, relevantes os seus pressupostos para a análise que aqui nos propusemos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI, 2010), quando nos referimos ao currículo da Educação Infantil, há sempre controvérsias, uma vez que ela ao longo do tempo passou pela caracterização do assistencialismo, da escolarização, do cuidar e educar e por último do brincar e cuidar. São quatro concepções de currículo observadas e vivenciadas historicamente em nosso País.

A primeira, para as classes populares, considerada “Assistencialista”, voltada para os cuidados com higiene, segurança e alimentação. “O cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres. E o educar como experiência de promoção intelectual, para os grupos socialmente privilegiados” (DCNEI,2010). Observa-se a dualidade de concepções no período de surgimento das primeiras instituições de ensino infantil. Uma, concebida como creche para cuidar dos filhos dos grupos mais carentes; outra, como escolinha ou jardim de infância, pensada para ensinar as crianças dos grupos mais privilegiados.

Com a CFB (Constituição Federal de 1988), com a LDB (Lei de Diretrizes e Base Nacional da Educação de 1996), ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente de 1998), RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil de 1998), as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil de 2010), houve avanços no debate quanto a formação das crianças nas instituições de Ensino Infantil, há destaque para a preocupação com o currículo da Educação Infantil.

Percebemos que, com as DCNEI em 2010, o currículo é concebido como propostas de experiências infantis de acordo com suas populações infantis.

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (DCNEI, 2010, p 12)

Percebemos que para chegarmos às atuais concepções de criança e currículo houve e há um processo histórico de construção legal para sustentar a tentativa de melhorar a efetivação da Educação Infantil, que ainda está em aprimoramento e desenvolvimento de melhoria e qualificação das práticas pedagógicas voltadas para as crianças de 0 a 5 anos de idade. Notamos que em lei e em dados históricos estas concepções são frutos e resultados de lutas, de conflitos políticos e econômicos. Não estamos ainda com as condições mais ideais que imaginamos ou queremos, mas caminhamos e avançamos em alguns aspectos legais e teóricos quanto à criança, currículo e Educação Infantil. O que precisamos agora é a melhoria das condições de trabalho dos profissionais que estão nas instituições de ensino infantil, para que junto com seus pares possam desempenhar práticas pedagógicas mais próximas de atender ao ideário legal, teórico e social.

Metodologia

Este estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica e posteriormente pesquisa aplicada com História Oral. A pesquisa bibliográfica é aquela elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet (GIL, 2002, p. 41). A pesquisa aplicada refere-se ao estudo científico que busca solucionar problemas práticos. Esse tipo de pesquisa é útil para encontrar soluções para problemas cotidianos (GIL, 2002, p. 56). Já a História Oral, de acordo com a conceituação de Alberti, deve ser entendida como:

Um método, de forma mais ampla, que utiliza várias técnicas para a coleta e a análise de dados, mas que teria como objetivo a compreensão de acontecimentos históricos por meio das pessoas que os vivenciaram ou testemunharam. Esse método, portanto, é adequado para captar as diversas maneiras como cada um desses indivíduos apreenderam e interpretaram o acontecimento, e parte do pressuposto de que a realidade é uma construção social (ALBERTI, 1990, p.21).

O evento da entrevista da história oral se configura, portanto, em encontros de experiências vividas, e esses encontros vividos vêm à tona com atos de fala que, segundo Ricouer (1995), constituem o diálogo entre pesquisador e fontes orais. Para Nóvoa (1988) a utilização dessas fontes, pode favorecer, em muito, a busca de um novo conceito de formação docente. E autores como Goodson (1995) e Huberman (1995) afirmam que ouvir as narrativas dos professores oportuniza momentos de reflexão, revelando alternativas que podem ajudar na sua formação e na de outros docentes.

Assim foi realizada uma pesquisa bibliográfica em torno das concepções de criança e currículo na Educação Infantil, posteriormente foi feita uma entrevista com três professoras para sondagem e diagnóstico de suas vivências e construções sobre a triangulação mencionada, pois cada indivíduo carrega consigo uma capacidade diferenciada de perceber e guardar na memória suas informações.

Uma das peculiaridades da história oral, seja utilizada como método ou como técnica, é a proposta da “recuperação do vivido, concebido por quem viveu”. Isso significa pensar que o vivido é lembrado de forma diferente por cada indivíduo que, ao contar algum acontecimento atribui diferentes configurações de importância ou de percepção (ALBERTI, 2004a, p.23).

Não há consenso entre os autores se a História Oral se constitui em método ou técnica de pesquisa. Meyhi(2012) considera como técnica, Verdi(2004) como método. De qualquer forma,

seguimos com a História Oral como fio condutor metodológico.

Assim seguimos a fase de elaboração do projeto temático, desenvolvimento do roteiro de perguntas, preenchimento do termo de livre esclarecido, gravação das entrevistas, de gravação, retorno para as entrevistadas, construção do artigo.

Foram entrevistadas três acadêmicas recém-formadas que trabalham em instituições particulares de Educação Infantil. Atuam como auxiliares de sala em período integral e meio período. Têm entre 20 e 26 anos de idade. Duas delas se formaram no final do ano de 2017 e a outra em 2018. Todas têm experiência com a educação infantil em até dois anos de atuação, pois desde o período de estágio conseguiram emprego e estão atuando. Ganham de um salário mínimo a mil e quinhentos reais por mês. Não participam da elaboração do planejamento das professoras regentes, apenas as auxiliam em sala de aula com as atividades propostas do dia.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um gravador, com o qual foram gravadas todas as entrevistas das professoras. As perguntas feitas seguiram um roteiro pré-definido, abaixo apresentado.

Para o **perfil do entrevistado**, foram considerados: nome completo, idade, tempo de trabalho com a educação infantil, faixa etária com a qual trabalha, contratação efetiva ou temporária, escolaridade e ano de formação.

Em relação às **concepções de criança**: Como você vê a criança hoje? Você acha que o comportamento ou natureza das crianças mudaram nos últimos anos? Se sim, o que mudou? Quais suas dificuldades em trabalhar com as crianças atualmente? Você acha que as famílias também mudaram a forma de educar as crianças, o que você pensa sobre isso? Que tipo de adulto você acha que estas crianças vão se tornar? A lei coloca que a finalidade da educação infantil é o desenvolvimento integral. Em sua opinião o que as crianças precisam para se desenvolver afetivamente, socialmente, fisicamente e cognitivamente?

Para as **concepções de currículo**: o que você entende por currículo da educação infantil? Como você faz o seu planejamento? Descreva a rotina da sua sala de aula. Quais obstáculos dificultam o seu trabalho em sala de aula? Quais os conflitos mais frequentes que surgem durante a rotina escolar? Que atividades você desenvolve para trabalhar o aspecto lúdico, afetivo, social e cognitivo das crianças?

Desenvolvi um número ampliado de perguntas para poder ter a possibilidade de captar ou angariar mais informações sobre o tema, não limitando a conversa só à concepção de currículo e criança, buscando deste modo ter a possibilidade de melhor roteirizar a conversa sobre as experiências e vivências das professoras e colhendo mais informações complementares para a pesquisa.

Para análise dos dados coletados foram utilizadas as contribuições da Análise de conteúdo. Para Bardin apud Fonseca (2009), a análise de conteúdo é uma leitura “profunda”, determinada pelas condições oferecidas pelo sistema linguístico e objetiva a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores. Sobre História oral, segundo Meihy (2002), podem ser considerados três tipos: a história de vida, a história temática e a tradição oral. Aqui trataremos da História Temática, cujo tema é criança e currículo da Educação Infantil, analisando o conteúdo explícito e implícito do discurso das professoras.

Este trabalho buscou de maneira compreensiva-interpretativa conhecer o que as professoras recém-formadas em Pedagogia no ano de 2017 e 2018, em uma instituição particular de ensino superior entendem de criança e currículo. Escolhemos três que já estão atuando na Educação Infantil, todas em instituições particulares.

Procuramos entender a realidade social das professoras envolvidas na pesquisa, incluindo suas percepções e construções humanas de mundo, de estarem no mundo e como pensam este mundo.

O Percorso metodológico baseado na História Oral possibilita conhecer as experiências das professoras quando estão em seus locais de trabalho, localizadas humanamente, com suas emoções, angústias, vivências, desejos, esperanças e frustrações por muitas vezes serem, simplesmente, concebidas como executoras de tarefas.

A concepção de criança na educação infantil: historia oral de professoras recém-formadas

As professoras recém-formadas, quando perguntadas como concebiam a criança atualmente, apontaram para características psicológicas, comportamentais, ou traços particulares de uma ou outra criança que mais lhes chamam atenção. Não se percebe objetivamente e explicitamente na fala, na oralidade delas a concepção de criança como:

Sujeito histórico de direitos que, nas interações 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 a sociedade produzindo cultura. (DCNEI, 2010, p12)

Vejamos algumas expressões e explicações das quatro entrevistadas, transpostas na íntegra conforme oralizaram. A primeira pergunta é como concebem a criança atualmente, qual a concepção de criança, como elas vêem as crianças, qual o olhar delas para a criança.

As crianças hoje são muito espertas, tão muito esperta, que é fácil notar quando a criança tem algum déficit, que até assim na percepção você já começa, o seu olhar muda, não é que a gente ta fazendo comparação, mas a gente já vê a diferença de uma criança que compreende melhor com a que tem algum déficit. As crianças mudaram muito porque antigamente as crianças eram muito vergonhosas, chegavam na escola era meio ali que como se chegar quase num probatório, elas chegam ali soltas. (Sic) L.F.S.BORGES, 21 anos)¹

Nessa primeira entrevista observo que a L.F.S. Borges, talvez tenha tentado me dizer sobre a socialização e cognição da criança. Ela aponta para o comportamento das crianças, fazendo menção à capacidade que apresentam em perceber rapidamente as situações. Usa o termo “esperta”, talvez este termo esteja relacionado ao aspecto cognitivo da criança, já que ela diz que é fácil perceber a diferença entre uma criança que compreende melhor com a que tem algum “déficit”. Assim como quando ela menciona que outras crianças demoram mais a ter esse desenvolvimento. Outro fator importante que ela menciona é a capacidade de socializar das crianças, quando ela aponta que “antigamente as crianças eram muito vergonhosas”.

A fala da L.F.S. Borges me remete à finalidade da educação Infantil de garantir o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Mesmo que sua oralidade não esteja clara, organizada e exata, implicitamente podemos notar o elemento social e cognitivo. A entrevistada não citou nenhum documento legal ou teórico que sustente a concepção de criança.

A segunda entrevistada aponta a seguinte colocação quando feita a mesma pergunta anterior quanto à concepção de criança.

Pra mim professora, a criança... Hoje ela está muito avançada, não está mais como antigamente, elas precisam realmente de uma escola, de uma instituição de ensino para eles desenvolverem toda esta agitação, essa...esse acúmulo de sabedoria que eles têm. As crianças mudaram muito porque, porque antigamente as crianças eram menos desenvolvidas, eram mais quietas, brincavam mais na rua, tinha aquelas brincadeiras de antigamente e hoje não. Devido os pais não ter mais tempo para as crianças, eles acabam que sobrecarregando eles, acaba por suprir o amor e atenção deles com presente, como o tablet, computador, o que acaba deixando a crianças mais ansiosas, assim chegam à escola querendo descarregar isso na escola, essa agitação que eles não descarregam em

¹ (L.F.S.Borges, 21 anos, formou em 2017. Trabalha auxiliando a professora com crianças de três anos de idade, está na escola há dois anos desde a época que era estagiária.Tem uma filha de três anos de idade.)

casa(SIC) N.C.B.SOBREIRA,26 anos)¹

A segunda entrevistada, N.C.B. Sobreira, aponta para as mudanças sociais, comportamentais e familiares sobre as crianças. Não faz menção de valor legal, teórico ou de outra natureza. Emite sua opinião fazendo uma tríade entre crianças avançadas que precisam de escola, pais muito ocupados e compensação com presentes e uma forte agitação. Percebemos que o olhar da entrevistada sobre a criança é experimental, se constrói a partir de suas vivências, de sua relação com elas, do contato diário e dos elementos presentes em sua realidade. Quando ela afirma “precisam realmente de uma escola, de uma instituição de ensino para eles desenvolverem toda essa agitação”, poderíamos tentar relacionar essa fala ao que as DCNEI apontam como “sujeitos históricos de direito”, mas a fala da professora não se sustenta no aporte legal ou teórico, mas no conhecimento tácito².

A terceira entrevistada, E.A Sousa, respondeu da seguinte forma quando perguntamos sobre a concepção de criança.

Bem eu trabalho com crianças de um aninho até quatro aninhos de idade, eu auxílio as professoras em sala. Eu me sinto bem, acho divertido cuidar delas, são inocentes, elas são apenas crianças, eu gosto delas, mesmo com as irritações que passo às vezes, eu penso que são só crianças...(risos), a gente para e pensa é só uma fase, vai passar...(SIC) E.A.SOUSA,20 anos)³

Na concepção de E.A. Sousa, observo componentes da tendência pedagógica romântica de Froebel⁴, onde as crianças são concebidas como ingênuas e puras. Sousa, afirma que são inocentes, são apenas crianças e afirma gostar delas. Noto nesta entrevistada, o quando ela se identifica com a prática do cuidar das crianças, sua concepção de criança se relaciona ao seu encanto em estar com elas.

Após entrevistar as três recém-formadas, no que diz respeito à concepção de criança, não foi possível perceber com precisão ou objetividade a concepção de criança proposta na DCNEI(2010), das crianças “como sujeitos históricos...”, nem a concepção da educação Infantil como possibilitadora do desenvolvimento integral da criança.

Nenhuma das professoras apontou para uma concepção legal ou teórica. Todas as três conceberam a criança a partir de suas impressões sustentadas em seus conhecimentos tácitos. Pude notar alguns elementos teóricos em suas colocações, relacionados a traços comportamentais, tendências pedagógicas e até sutilmente alguma relação com aspecto afetivo, cognitivo e físico das crianças. Tais considerações que fizemos são possibilidade de interpretação do discurso oral das professoras, não é elemento explícito presente em sua oralidade durante a entrevista.

Cabe fazermos um questionamento para investigar as possíveis causas do distanciamento entre os aportes teóricos/ legais das vivências reais das professoras.

Elas não citaram as DCNEI ou autores, seria por desconhecimento, esquecimento, não reconhecimento ou por qual outro motivo? Elas se formaram no ano de 2018 e no ano anterior de 2017. cursaram a disciplina de Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil no quinto período de Pedagogia. Na ementa da disciplina consta a concepção de criança, infância e educação infantil.

1 N.C.B.Sobreira,26 anos. Formou em 2017, trabalha auxiliando uma professora com crianças de dois anos de idade, é uma instituição particular e confessional. Está há a seis meses nesta instituição, anteriormente ficou um ano trabalhando com crianças de quatro anos de idade em uma escolinha confessional onde era estagio remunerado, depois foi efetivada, mas saiu o ano passado. Tem uma filha de oito anos de idade.

2 Conhecimento tácito é aquele que o indivíduo adquiriu ao longo da vida, pela experiência. Geralmente é difícil de ser formalizado ou explicado a outra pessoa, pois é subjetivo e inerente às habilidades de uma pessoa.(Tardif, 2012)

3 E.A. Souza, 20 anos, formou em 2018. Trabalha em uma instituição de Educação Infantil particular, onde ela estudou quando era criança, há dois anos atuando na escolinha, auxilia em sala de aula, bem como na secretaria e coordenação. Tem uma irmã pequena de 3 anos.

4 Friedrich Froebel (1782-1852) foi considerado o pai dos Jardins de Infância, foi o primeiro teórico a pensar um espaço escolar para as crianças pequenas. É dele a herança dos jardins de infância. Onde as crianças eram sementinhas e as professoras jardineiras, daí o termo de tendência “romântica” O criador dos jardins-de-infância defendia um ensino sem obrigações porque o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática.

O que justifica ou explica a oralidade das professoras distantes dos aportes? Poderia ser fragilidade na formação acadêmica? Não entendimento das perguntas do roteiro de entrevista? Desconhecimento do termo concepção? Por ser uma entrevista oral onde elas respondem de forma espontânea, talvez pode não haver preocupação com relacionar a realidade com a teoria ou vice-versa. Seria porque as informações fluem muito rapidamente, que não há tempo de solidificá-las (Bauman,2008) não conseguem se apropriar do conhecimento, elas não lembram mais? Seria por se formarem em uma instituição que visa à preparação para o mercado de trabalho, preparação de mão de obra, onde há ênfase na operacionalidade de atividades docentes e não na reflexão profunda do fazer docente e temas educacionais? Forma-se profissional e não pesquisador? Enfim, questões que nos inquietam e que podem desencadear novas pesquisas sobre a formação inicial docente.

O objetivo desta pesquisa foi identificar a concepção das professoras quanto à concepção de criança e de currículo. Quanto à concepção de criança, notamos que as respostas são sutis impressões resultantes das observações docentes e que pouco conversam ou se relacionam com os aportes legais e teóricos. Isso seria resultado das lacunas e distanciamento entre prática e teoria de quando não compreendermos nossa própria prática pedagógica? Bem, precisamos pensar e voltar a campo, não podemos simplificar conclusões e nem aligeirar um processo complexo que exige investigação, pesquisa e reflexão.

Cabe ainda colocar que em momento algum desqualificamos a historia oral das entrevistadas, pois são dados e informações muito importantes que nos dão condições de pensar a formação, as condições de trabalho, o tempo para a reflexão, a rotina das profissionais e as suas experiências junto às crianças, somos gratos pela contribuição de nossas recém-formadas.

A concepção de currículo na educação infantil: história oral das recém- formadas

A segunda concepção a ser levantada é sobre currículo, como mencionamos anteriormente o currículo da Educação Infantil é concebido pelas DCNEI como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (DCNEI, 2010, p 12).

Apresento a seguir as respostas das três entrevistadas às perguntas sobre concepção de currículo. “O que você entende por currículo da Educação Infantil?”

L.F.Borges, respondeu a partir de uma perspectiva conteudista, apontando para a exigência da escola em ensinar as crianças a ler as vogais e os números, apresentando aspectos relacionados a conteúdos escolares.

Na bagagem completa de conhecimento do que você precisa trabalhar, eu trabalho muito os números, as formas geométricas, os sentidos olfato visão, as vogais, ah e este ano eles exigiu que ensinasse até 10, porque ano passado era até o cinco agora é até o dez. As vogais, as formas geométricas, os números porque elas podem aprender isso, mesmo sendo pequenos eles conseguem, eles podem aprender durante o ano todo ((Sic) L.F.S.BORGES, 21 anos).

Podemos notar no depoimento da L.F. Borges, que ela entende o currículo como rool de conteúdos, listagem de assuntos e ou temas a serem abordados com as crianças. Revela que a escola exige e cobra que ela ensine às crianças os números.

Fica claro neste relato a concepção do currículo da educação infantil como escolarização(DCN, 2013), promoção dos conteúdos preparatórios para o Ensino Fundamental. Essa perspectiva é muito presente na tendência pedagógicacognitiva, em que a criança é considerada o sujeito pensante,

e a Educação Infantil é o lugar de tornar as crianças inteligentes. Mas o termo inteligente neste contexto muitas vezes é confundido com a memorização das letras e números.

O segundo relato vem da professora N.C.B. Sobreira, apontando para o currículo como:

(...) todo conteúdo que deve ser dado para as crianças. Nem todo conteúdo eu sou de acordo para ser seguido. Eu não sou a favor de ter conteúdos prontos para as crianças de dois anos. A professora me falou que eu não tenho noção do quanto é difícil trabalhar com as crianças na Educação Infantil usando livros, ela chorou tentando tirar o livro da educação infantil porque ela não é de acordo, e tem muito conteúdo da educação Infantil que eu também não sou de acordo. (SIC) N.C.B.SOBREIRA,26 anos)

A professora N.C.B. Sobreira, semelhante à professora anterior L.F. Borges, apresenta a compreensão de currículo para a Educação Infantil como todos os conteúdos a serem ministrados para as crianças. Esse posicionamento é consequência de um pensamento disseminado em torno do termo “currículo”, é herança histórica:

(...) de um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, família e de funções da creche e pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio” (DCN, 2013).

Com a legitimação da educação Infantil sendo reconhecida legalmente como primeira etapa da Educação básica, o termo currículo, que já é um termo de natureza polissêmico, chega a muitos educadores da educação infantil impregnado das mesmas impressões e pré-noções que já existiam em torno do currículo nos outros segmentos da educação básica.

Mas ainda na fala da professora, há uma colocação muito interessante na oralidade da N.C.B.Sobreira, quando ela se posiciona “não sou a favor de ter conteúdos prontos para as crianças de dois anos”, pois conforme a DCNEI (2010), “o currículo deve ser concebido como Conjunto de práticas que buscam articular as experiências”, nesse sentido esta professora apresentou criticidade quanto perspectiva conteudista ou de escolarização presente no contexto no qual ela está inserida. Podemos notar implicitamente em sua fala, a angústia para rever esta característica de escolarização, que muitas vezes é oferecida pelas escolas de educação infantil e ainda mais real, reforçada pelo desejo dos pais de verem seus filhos lendo e escrevendo antes de ingressarem no Ensino Fundamental.

A última entrevistada, E.A.SOUSA, não apresentou um entendimento claro e objetivo da questão, penso que sua oralidade ficou um pouco confusa quanto ao currículo da educação Infantil.

No começo eu achava assim que currículo era alguma regra para seguir, e é, nos ajuda assim a correr no dia a dia. Eu acho light o currículo. Eu num sei direito porque nunca perguntei para a professora. Meu currículo esta bem grande porque já passei na secretaria, na coordenação, nas salas de aula, em todas as faixa etárias, no suporte das professoras, a diretora me ajuda muito a construir meu currículo. ...((SIC) E.A.SOUSA,20 anos)

Podemos notar que a professora entende o termo currículo, como percurso, histórico de vida, caminho a percorrer, o que nos remete à etimologia da palavra curriculum, traduzindo currículo, do latim *currere*, significa caminho, percurso ou trajeto. (SILVA,1995). Outro elemento importante que ela aponta é o currículo como regra, algo para seguir, talvez estivesse relacionando a rol de conteúdos, mas é só uma hipótese interpretativa nossa.

Quando nos propusemos conhecer a oralidade das professoras recém-formadas, a entendimento das mesmas sobre currículo da educação Infantil, estávamos com algumas hipóteses de que iríamos ouvir delas expressões, termos, conceitos, explicações ou mesmo de modo informal

impressões relacionadas ao currículo assistencialista, de escolarização, cuidar e educar, ou cuidar e brincar. Que são as concepções mais frequentes presentes na literatura sobre o assunto.

O que diagnosticamos nos depoimentos das professoras recém-formadas quanto ao currículo da educação infantil, no entanto, foi a concepção generalizada do currículo como listagem de conteúdos, disciplina, ou percurso de vida, o que se aproxima mais da concepção de escolarização da educação infantil. As construções teóricas e atuais concebidas nos aportes teóricos e legais não atravessam a fala das professoras.

Consideramos que tal situação talvez possa estar relacionada à própria natureza polissêmica do currículo ou aos mesmos fatores possíveis que elencamos como hipóteses para explicar o diagnóstico da concepção de criança expressa na oralidade da professora, tais como: fragilidades na formação, fluidez de informação, não entendimento das questões e/ou conceitos, distanciamento entre teoria e prática, lacunas na formação, não compreensão de sua prática pedagógica, a não reflexão sobre os seus saberes e atividades profissionais, são formadas para atuar no mundo e não pensar o mundo educacional, entre outros.

Considerações finais

Iniciamos nosso trabalho tentando responder a seguinte questão, o que pensam as recém-formadas em Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior particular, sobre criança e currículo nestes tempos de modernidade líquida? Lembrando que entendemos nossa sociedade de forma fluída, dinâmica, acelerada e complexa, para nos posicionar recorremos a Bauman(2008), Boaventura(2008) e Baumgarten(2006). Para seguir nosso caminho bibliográfico de entendimento buscamos entender as concepções de criança e currículo nos aportes legais como nas DCNEI (2010), Savater (1996) e Freire (1998). Em seguida fizemos a explicação da abordagem Metodológica baseada em pesquisa bibliográfica e História Oral com Meihy(2002) e Alberti(2004). Por fim apontamos os resultados e discussão da pesquisa com nossas professoras-pedagogas.

Percebemos que de acordo com os depoimentos das Pedagogas-Professoras não há uma concepção clara e/ou precisa quanto à compreensão de criança e currículo. As professoras não apontam para a criança enquanto sujeito histórico de direito como é concebida pelas DCNEI (Diretrizes Curriculares de Educação Infantil) e nem para nenhuma outra concepção histórica ou legal. Suas concepções são diferentes, sobre as crianças mencionam características comportamentais como agitadas, inquietas, espertas, tecnológicas e diferentes das crianças de “antigamente” (sic). São apresentadas impressões baseadas em seus conhecimentos tácitos.

Igualmente quanto ao currículo da Educação Infantil, não apresentam de modo claro se o concebem a partir de uma perspectiva assistencialista, ou de escolarização, ou de cuidar e educar, ou de cuidar e brincar ou mesmo como práticas de experiências como é apontado na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Houve ênfase no currículo como rol de conteúdos, listagem de números, vogais, formas geométricas, cores, órgãos do sentido o que caracteriza um currículo para a escolarização. Uma das professoras se posicionou contrária à cobrança conteudista para as crianças pequenas abordando em sua fala que pensa que as crianças têm de ser mais livres para brincar. Esta colocação se aproxima mais das propostas de experiências elaboradas para a educação infantil, onde brincar é muito importante para o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões físicas, sociais, cognitivas e afetivas.

Notamos que as professoras apresentam pouco entendimento quanto ao conceito de criança e currículo. Situação que entendemos que possa estar relacionada ao não entendimento de sua prática pedagógica como possibilidade de relacionar teoria e prática, como também resultado e/ou consequência de sua formação para atuar no mundo e não pensar o mundo. As professoras se formaram em uma instituição que visa a preparação para o mercado de trabalho, pautada no desenvolvimento de habilidades e competências que muitas vezes se reduzem à realização de atividades práticas com pouca reflexão. São preparadas para ser professoras-aulistas, para lidarem com o ensino e não com pesquisa e/ou reflexão, talvez daí o esvaziamento das concepções sobre criança e currículo. Outro fator que pode ser favorecedor deste quadro é a fluidez, velocidade, aceleração e complexidade de situações e informações da modernidade líquida, traço presente e intenso nos tempos atuais, em que tudo flui rapidamente não de forma linear, mas complexa. Esse cenário nos força a pensar em que medida as complexidades dos sujeitos e das relações estão

sendo, sequer, refletidas nas licenciaturas e nos cursos de formação. Reiteramos nossa ciência sobre a formação docente ocorrer no exercício da profissão, no entanto, se as professoras recém-formadas não trazem dos seus cursos de formação inicial, em sua bagagem de conhecimentos, os fundamentos teóricos que vão estruturar o seu trabalho pedagógico, em qual sentido poderão caminhar em sua prática docente? Se a atuação fundamental da professora em sala de aula se constitui na mediação do processo de aprendizagem, entre o sujeito aprendente e objeto de conhecimento, e se ela pouco conhece sobre os sujeitos aprendentes e o currículo que organiza os objetos de conhecimento, qual mediação é possível?

Não era a intenção deste trabalho encerrar as questões que envolvem a temática, apenas colaborar para que o assunto continue sendo explorado e aponte para a necessidade de revisão do processo de formação das futuras professoras. Um processo de formação que tem se mostrado frágil diante da responsabilidade assumida. Uma formação que autoriza a docência às jovens professoras sem “equipá-las” minimamente para iniciar sua carreira profissional e deixando-as vulneráveis a toda sorte de senso comum e a reproduzirem nas suas salas de aula o mesmo que viveram na escola quando crianças, um modelo engessado, desinteressante e avesso ao pensamento crítico.

Referências

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Contemporânea do Brasil, 1990.

ALBERTI, V. **Indivíduo e biografia na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2004.

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 2004 (a). v. 1.

BAUMGARTEN, Maíra. **Sociedade e Conhecimento: ordem, caos e complexidade**. *Sociologias*, PPGS/UFRGS, v. 08, n. 15, p. 16-23, 2006.

_____. **Tecnologias Sociais**. In: Cattani&Holzmann. *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2006.

BAUMAN, Z, 1925. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. tradução José Gradel. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

_____. **Modernidade líquida**. tradução Plínio Denttzen. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil(DCNEI)**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A.(org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GIL, Antônio Carlos, 1946-**Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo :Atlas, 2002

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A.(org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MEIHY, J.C.S.B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2004. 246p.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

RICOEUR, P. Teoria da Interpretação, Tradução: Artur Morão. Portugal: Porto Editora, LDA, 1995.

SANTOS, B. de S. **Orçamento participativo de Porto Alegre: uma democracia redistributiva**. In: _____. (Org.) *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SAVATER, Fernando. **O valor de Educar**. São Paulo: Martins, 1998.

Recebido em 30 de julho de 2018.
Aceito em 6 de novembro de 2018.