

TATIANA NORONHA DE SOUZA

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de Sistemas Privados de Ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas

TATIANA NORONHA DE SOUZA

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de Sistemas Privados de Ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientador: Profa. Dra. Maristela Angotti

ARARAQUARA – SP
2017

TATIANA NORONHA DE SOUZA

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de Sistemas Privados de Ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientador: Profa. Dra. Maristela Angotti

Data da qualificação: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Maristela Angotti

Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências e Letras – *Campus* de Araraquara.

Membro Titular: Profa. Dra. Bianca Cristina Corrêa

Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

Membro Titular: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Membro Titular: Profa. Dra. Márcia Cristina Argenti Perez

Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências e Letras – *Campus* de Araraquara.

Membro Titular: Profa. Dra. Silvia Regina Ricco L Sigolo

Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências e Letras – *Campus* de Araraquara.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – *Campus* de Araraquara

Souza, Tatiana

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de Sistemas Privados de Ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas / Tatiana Souza – 2019
219 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Maristela Angotti

1. educação infantil. 2. pré-escola. 3. formação de professores. 4. sistemas privados de ensino. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

À minha mãe

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Maristela Angotti pelos ensinamentos, amizade, confiança e pronto-acolhimento desde o primeiro contato. Que o final deste trabalho seja apenas o final de uma etapa, e que a interlocução e parceria se estendam por muitos anos.

Ao Prof. Dr. Claudio Gomide (*in memoriam*) pela gentileza e acolhida no início da pós-graduação.

À Profa. Dra. Bianca Cristina Corrêa e Profa. Dra. Silvia Sigolo pelas ricas contribuições realizadas na banca da qualificação. Às Profas. Dras. Luciana Giovanni e Márcia Perez, pelo aceite em participar da defesa da tese.

Aos meus queridos amigos-irmãos do grupo de pesquisa Roberta, Naiara e Carlos que são cúmplices das angústias inerentes à pós-graduação.

Ao Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação Infantil- CINDEDI, grupo no qual realizei o meu primeiro momento de formação em pesquisa. À Clotilde Rossetti-Ferreira e Mara Campos de Carvalho que tanto contribuíram para a minha formação. À minha amiga Ana Paula Soares da Silva, eterna interlocutora.

Aos meus dois chefes de Departamento – Maria Inês Spagnoli e Roberto Louzada que em diferentes momentos me apoiaram, quando tomei a decisão pelo segundo doutorado.

Às minhas colegas de Departamento Rose, Ana Paula, Ana Cláudia e Thaís pela amizade e compreensão, em diferentes momentos.

Aos meus irmãos pela compreensão nas ausências. À minha cunhada Yolanda, sempre pronta para ajudar na vida pessoal e com o meu trabalho.

Ao Romilson, por todo apoio nesta empreitada e compreensão com meu estresse.

Aos meus amigos e parentes pela minha ausência permanente: tias Teresa e Lourdes, amigos de infância, Ana Eliza, Andréa Vettorassi e Ricardo Dalla-Vecchia, Nina Rosa, Luiz Fernando, Vânia e Genaro, Renata Brancaleoni, Isadora (afilhada) e Denise, Letícia, Ana Cristina, Renatinha, Francina, Juliana, Karina Conte, Regiane e Ricardo e tantos outros, não mencionados aqui, que sempre estão de braços abertos.

Aos meus alunos do Curso de Ciências Biológicas e do Mestrado Profissional em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

À minha mãe, sempre.

A essência da arte do professor reside em decidir que ajuda é necessária em uma determinada circunstância e como é que esta pode ser melhor oferecida. Torna-se claro que, para tal, não há fórmula definida. Mas talvez algo de útil possa ser dito sobre as formas de ajuda que poderão ter mais valor.

(Margaret Donaldson, *Children's Minds*, 1978)

SOUZA, Tatiana Noronha de. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de Sistemas Privados de Ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas**. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, fevereiro, 2017.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as concepções das professoras de pré-escolas sobre o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs na prática educativa, em um contexto de uso de um Sistema Privado de Ensino - SPE. Tem como objetivos específicos (1) analisar o SPE adotado, em confronto com as DCNEIs; (2) analisar a compreensão de professores sobre as DCNEIs e sobre o SPE, frente às práticas educacionais realizadas nas instituições. Para a pesquisa de campo, foram aplicados questionários junto a 53 professores que atuam em pré-escolas, em um município do interior de São Paulo. O resultado da análise do SPE mostrou que o mesmo está em desacordo com as DCNEIs, assim como frente aos pressupostos teóricos e pesquisas da área, tais como: (a) retirada da autonomia dos professores e da escola para construir o currículo, a partir da realidade vivenciada pela escola e pelas crianças; (b) as atividades propostas não possuem conexão com a realidade infantil, não consideram os conhecimentos que já trazem, nem os diferentes níveis de desenvolvimento, além de não trabalharem as diferentes linguagens infantis, como estabelecido pelas DCNEIs. Há uma presença marcante de um currículo semelhante ao do ensino fundamental, com foco nas atividades de escrita, identificação de letras e números e exercícios de coordenação motora. Com relação à aplicação dos questionários, os resultados apontam que 18 dos profissionais não conhecem as DCNEIs, e 37 disseram que não conheciam o Projeto Pedagógico-PP, 44 alegaram não ter participado da construção do PP institucional e 34 não sabiam quais eram os responsáveis pela sua construção. Sobre o uso do SPE, 39 disseram que os autores não possuem clareza sobre as diferenças das realidades em que vivem as crianças de diferentes contextos socioeconômicos, já que algumas atividades propostas são descontextualizadas, e mais da metade dos participantes diz ser necessário completá-las. Perguntados sobre a possibilidade de retirada do SPE, 28 disseram preferir a permanência do mesmo, e no caso de ausência do SPE 46 alegaram que produziriam materiais, com predomínio de atividades acadêmicas, em papel, com foco na alfabetização. Esses dados nos sugerem que, apesar de apresentarem algumas críticas, grande parte do grupo parece concordar com os principais fundamentos do material: alfabetizar, treinar a coordenação motora, ler e contar. Não há queixa sobre a fragmentação das atividades, e poucos mencionam o trabalho com as linguagens expressivas. Conclui-se que os participantes possuem uma visão de currículo para a infância já superada pela legislação e pelo conhecimento acumulado da área, o que sugere que nem o curso de Pedagogia, nem a formação continuada foram capazes de realizar uma atualização do conhecimento profissional. Essa característica da formação profissional apresentada pelo grupo não permite que façam grandes questionamentos sobre o material, nem apontem suas fragilidades, quando confrontado com a legislação e pesquisas na área. O SPE analisado implica em um alto investimento de recursos públicos que não reverte em qualidade para a educação, na medida em que reforça práticas educativas ultrapassadas e não promove o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação infantil. Pré-escola. Formação de professores. Sistemas privados de ensino.

SOUZA, Tatiana Noronha de. **National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education in the context of the use of Private Educational Systems: the analysis of the thinking of pre-school teachers.** Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, fevereiro, 2017.

ABSTRACT

The current study has as general objective the analyzing of the thinking of pre-school teachers about compliance to the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) in their educational practice, in the context of using a Private Educational System (SPE – Sistema Privado de Ensino). Its specific objectives are (1) to analyze the adapted SPE in dealing with the DCNEI; (2) to analyze the teachers' understanding of the DCNEI and the SPE, in terms of the educational practices carried out in the institutions. For the field study, questionnaires were filled-out by 53 teachers who work in pre-schools in a municipality in the interior of São Paulo. The result of the SPE analysis showed that it is in disagreement with the DCNEI, as well as with the theoretical assumptions and research in the area, such as: (a) removing the autonomy of teachers and the school to create the curriculum, based on the reality as experienced by the school and the children; (b) the proposed activities have no connection to the child's reality, they don't consider the knowledge they already have obtained, nor the different levels of development, besides not working with the children's different languages, as established by the DCNEI. There is a conspicuous presence of a curriculum similar to that of primary school, focusing on the activities of writing, identifying letters and numbers, and motor skills exercises. Regarding the answering of the questionnaires, the results indicate that 18 of the professionals do not know the DCNEI, and 37 said that they did not know the Pedagogical Project -PP, 44 state not to have participated in the construction of the institutional PP and 34 that they did not know who were responsible for the its construction. Regarding the use of SPE, 39 said that the authors don't have any insight about the differences in the realities in which children from different socioeconomic contexts live, because some of the proposed activities are decontextualized, and more than half of participants said they need to be completed. Being asked about the possibility of removing the SPE 28 said they prefer that it stays in place, and in case of absence of the SPE 46 stated that they would produce materials, predominantly academic activities, on paper, focusing on literacy. This data suggest that, despite raising some objectives, much of the group seems to agree with the main fundamentals of the material: to teach literacy, to train the motor skills, to teach reading and counting. There were no complaints about the fragmentation of activities and a few mentioned working with expressive languages. It is concluded that the participants see the curriculum for the early childhood as already overruled by legislation and by accumulated knowledge in the area, which suggests that neither the course in Pedagogy nor the continued education were capable of updating the professional knowledge. This characteristic of the professional education presented by the group doesn't allow them to questions the material in a profound manner, nor does it point out its weaknesses when confronted with legislation and research in the area. The SPE analyzed implies a high investment of public resources that does not translate into better quality education, while it reinforces outdated educational practices and does not improve the overall development of children.

Key words: early childhood education, pre-school, education of teachers, private educational systems.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dados referentes à formação inicial dos participantes	127
Tabela 2. Distribuição do tempo de atuação na educação infantil e na rede municipal de educação (objeto da pesquisa)	132
Tabela 3. Sensação do docente ao utilizar as apostilas	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Cargos docentes para a educação infantil e séries iniciais, previstos no Estatuto do Magistério local	38
Quadro 2. Características da formação acadêmica e profissional dos(as) autores(as)	94
Quadro 3. Distribuição dos eixos de aprendizagem nas atividades que compõem as unidades	96
Quadro 4. Distribuição das atividades por unidades, nas apostilas Educação Infantil 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4, voltadas para as crianças de 3-4 anos	97
Quadro 5. Distribuição das atividades por unidades, nas apostilas Educação Infantil 2.1, 2.1, 2.1, 2.4, voltadas às crianças de 4-5 anos	104
Quadro 6. Categorias temáticas levantadas a partir das análises das respostas abertas	147
Quadro 7. Respostas sobre o cumprimento de dispositivos das Diretrizes pelas instituições educativas	160
Quadro 8. Categorias temáticas levantadas a partir das análises das respostas abertas	161
Quadro 9. Considerações sobre o trabalho com as apostilas	179
Quadro 10. Sensação de autoria sobre o próprio trabalho	181
Quadro 11. Reconhecimento da individualidade e realidade das crianças nas práticas pedagógicas propostas	182
Quadro 12. Cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil pelo material	184

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ícones que indicam os eixos de aprendizagem	96
Figura 2. Atividade - Meu nome (Unidade 1: Eu sou assim)	98
Figura 3. Atividade - Eu sou assim (Unidade 1: Eu sou assim)	99
Figura 4. Atividade - Nossa rotina (Unidade 1: Eu sou assim)	100
Figura 5. Atividade - Quadrinhas (Unidade 1: Eu sou assim)	101
Figura 6. Atividade - Apreciação artística (Unidade 1: Eu sou assim)	103
Figura 7. Legenda presente no Caderno 1	105
Figura 8. Caderno 1 - Cobrir folha pontilhada	106
Figura 9. Caderno 1 - Jogo dos cinco erros	106
Figura 10. Caderno 1- Sequência	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SPE Sistemas Privados de Ensino

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1. INTRODUÇÃO	21
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS E DESCAMINHOS	49
2.1 A formação de professores e os saberes da docência	50
2.2 Como pensar a organização da formação dos professores?	55
2.3 A formação de professores e professoras na educação infantil	59
2.4 O trabalho docente na educação infantil	65
3. SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	71
3.1 Apresentação	71
3.2 Currículo e Proposta Pedagógica	73
3.3 Respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos	78
3.4 Reconhecimento e respeito às diversidades e à promoção das igualdades	81
3.5 A indissociabilidade entre o cuidar e educar	83
3.6 Interações e brincadeiras como eixos norteadores	85
4. O MATERIAL APOSTILADO DO SISTEMA PRIVADO DE ENSINO E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	92
4.1 A empresa	92
4.2 O material produzido para as pré-escolas	94
4.3 O conjunto de apostilas	95
4.4 Considerações sobre o sistema privado de ensino	109
5. CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O MATERIAL APOSTILADO DO SISTEMA PRIVADO DE ENSINO	125
5.1 Informações gerais dos participantes da pesquisa	125
5.2 Contexto da organização do trabalho	134
5.2.1 Trabalho e autonomia	134
5.2.2 A construção do Projeto Político-Pedagógico institucional	139
5.2.3 O Projeto Pedagógico e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	142
5.3 Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	146
5.3.1. Como a criança é entendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEIs?	147
5.3.2 Como a infância é entendida pelas DCNEIs?	152
5.3.3. Qual é a concepção de educação infantil presente nas DCNEIs?	157
5.4 O cumprimento das DCNEIs no trabalho pedagógico institucional	159
5.4.1 A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem às crianças o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens?	161
5.4.2 A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem o direito à	166

brincadeira?	
5.4.3. A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades?	169
5.4.4. A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem a apropriação pelas crianças de histórias sobre os diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, assim como outros países da América?	172
5.4.5. A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação?	175
5.4.6 A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?	177
5.5 Sobre o uso dos Sistemas Privados de Ensino	178
5.5.1 Atividades realizadas para além do material apostilado	185
5.5.2. Sobre a opção pela retirada do material apostilado e o que fariam na sua ausência	187
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
7. REFERÊNCIAS	198
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – LEVANTAMENTO DE CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE PRÉ-ESCOLAS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E MATERIAL DA APOSTILA DO SISTEMA PRIVADO DE ENSINO	
ANEXO 1 – EDITAL DO PROCESSO SELETIVO DE 2015	
ANEXO 2 – FOTOGRAFIAS QUE ILUSTRAM A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NAS PRÉ-ESCOLAS	

APRESENTAÇÃO

O presente estudo nasceu de uma inquietação presente há alguns anos, despertada pela observação da entrada dos sistemas privados de ensino¹ em instituições públicas de educação infantil da região de Ribeirão Preto. Posteriormente, passei a ter contato com a produção de pesquisadores que investigam essa questão e apresentam os problemas que envolvem a aquisição desses produtos, para o campo educacional. Além disso, minha experiência como professora em cursos de Pedagogia, em Instituições Privadas de Ensino Superior – IES, reforçou o aumento das preocupações com a prática docente e com as propostas pedagógicas que vêm sendo construídas para a infância, pelas instituições públicas e privadas de educação infantil. Isso porque observamos, de maneira assistemática, um aligeiramento da formação dos pedagogos e pedagogas, em especial para a atuação como profissional de educação infantil em instituições de ensino superior da rede privada. Nesse caso, uma formação frágil impede que façam questionamentos sobre as práticas pedagógicas e opções políticas da gestão das instituições, pelos Sistemas Municipais de Ensino.

No entanto, existe toda uma história pessoal, profissional e dentro do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar UNESP-FCL, para que chegássemos até aqui. Assim, optamos por apresentar o início de trajetória que começou com a escolha pelo curso de Pedagogia e com o estágio em creches de Ribeirão Preto (1993/1994), com posterior atuação como professora em uma instituição filantrópica (1995-2000). Na sequência, foi iniciada a pós-graduação no Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação Infantil – CINDEDI (2001-2008), localizado no Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo. Em seguida, passamos pela atuação em diferentes IES (2007-2010), pela aprovação como professora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual Paulista – UNESP, *campus* de Jaboticabal, até a decisão pelo Doutorado em Educação Escolar (maio de 2013), com posterior mudança de linha de pesquisa e orientador (setembro de 2014).

Trajetória pessoal

Chegar à faculdade não foi nada simples, pois a situação financeira familiar, ao final do terceiro ano do ensino médio, tornava-se cada vez mais complicada, o que me levou a procurar trabalho durante o dia. Além disso, como estudante de escola pública possuía poucas informações sobre os cursos de Pedagogia nas universidades públicas. Naquela época, tinha a informação de que funcionavam em tempo integral, e as opções existentes ficavam fora de

¹ Utilizaremos o termo Sistemas Privados de Ensino para nos referirmos à “cesta de serviços e produtos” oferecida aos municípios-clientes, com material didático conhecido como “material apostilado”, distribuído aos estudantes e aos professores em versões distintas (ADRIÃO et al., 2012, p. 538).

Ribeirão Preto. Desse modo, com a ausência de recursos financeiros, a opção foi cursar Pedagogia em um curso noturno de uma Instituição privada.

Assim que me matriculei na Faculdade, busquei o Centro de Integração Empresa Escola – CIEE, com o intuito de conseguir um estágio na área que pudesse me ajudar a pagar parte dos meus estudos. Foi quando surgiu a oportunidade de realizar uma entrevista na Secretaria do Bem-Estar Social da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, que estava selecionando estudantes de Pedagogia para trabalharem no projeto *Pedagogia de Rua*. Este trabalho tinha como um dos principais objetivos encaminhar jovens que ficavam na rua para os vários programas de educação e lazer que a prefeitura havia criado. Após alguns meses de trabalho, vivenciamos uma série de problemas junto aos traficantes e polícia militar, e em função da falta de apoio da Prefeitura Municipal, optei por deixar o projeto em poucos meses. No entanto, a responsável pelo setor de estágio me ofereceu a chance de transferir o estágio para as creches da rede. Como nunca havia entrado em uma creche (que na época atendia crianças com idades entre zero e seis anos), aceitei o desafio. Estávamos no ano de 1994, e as creches de Ribeirão Preto ainda estavam sob a gestão da Secretaria de Assistência Social. Foi uma experiência positiva no que diz respeito ao acolhimento da coordenação e instituição, e pelo papel das estagiárias do CIEE que era de colaborar com a implantação de projetos educativos e revisão da organização dos espaços institucionais. Esse era um movimento que vinha sendo desenvolvido pela Secretaria de Assistência Social, com a assessoria do Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI/USP-RP.

Em função da pouca quantidade de estagiários, fui escalada para realizar o mesmo trabalho em outras instituições, por cerca de um mês em cada, em vários bairros e regiões da cidade. Após esse período, a Prefeitura decidiu iniciar um projeto-piloto de *creches a baixo custo*, com a instalação de uma creche domiciliar na casa de uma moradora da Favela das Mangueiras, no Bairro Vila Virgínia. Essa experiência foi também muito importante, principalmente para que eu pudesse verificar a impossibilidade de se oferecerem serviços educacionais de qualidade em estruturas tão precárias, com pessoas sem formação adequada. Permaneci seis meses no programa, quando decidi desligar-me em fevereiro de 1995, momento no qual recebi o convite para atuar como educadora em uma creche filantrópica.

Encontrei uma instituição com infraestrutura extremamente precária e insalubre, razão criança/adulto baixíssima, profissionais mal remunerados e sem formação adequada. Nessa hora percebi que a minha formação não era suficiente para lidar com o caos daquela instituição e, durante esses dois anos, concomitantemente aos estudos, procurei outras fontes de informações, retomando algumas referências que tinham sido conhecidas quando do estágio na Prefeitura. O principal suporte teórico utilizado por mim, naquele momento, foi o livro *Creches: Crianças, Faz de conta & Cia*, produzido pelo CINDEDI.

Iniciei minhas leituras, e a curiosidade aumentava cada vez mais. Meu trabalho começou a extrapolar a sala de aula: têm início, também, as orientações aos educadores. Além das modificações que eu vinha fazendo na sala sob minha responsabilidade (organização dos espaços e práticas educativas), percebi que a experiência deveria ser vivenciada pelas outras crianças. Com isso toma corpo um *esboço* de formação continuada de professores, dada à abertura do grupo de educadores, e porque me via em condições de assumir essa tarefa.

Essas atividades na instituição me levaram a desejar dar continuidade aos mesmos estudos e, ao terminar a faculdade, fiz contato com a professora Dra. Mara Campos de Carvalho. Fui convidada para frequentar as reuniões do seu grupo de pesquisa no CINDEDI, no Departamento de Psicologia e Educação na Universidade de São Paulo – USP/ Ribeirão Preto, para o estudo de teoria e pesquisa, relativas ao desenvolvimento infantil e organização dos espaços. Essa seria minha iniciação em pesquisa científica, visto que eu era egressa de uma instituição privada que não desenvolvia este tipo de atividade. O interesse pela docência, pesquisa e extensão já fazia parte dos meus sonhos profissionais, e eles começaram a se concretizar no segundo semestre de 2000 quando, após aprovada no exame de seleção do mestrado pude iniciar, oficialmente, minha jornada no mundo acadêmico.

O estudo de mestrado foi desenvolvido dentro da segunda linha de pesquisa da Profa. Mara Carvalho, *Avaliação da qualidade de ambientes infantis*, e objetivou o estudo psicométrico de uma escala de avaliação de ambientes coletivos para crianças com idades entre zero e trinta meses (*Infant/Toddler Environment Rating Scale-ITERS*), e contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Dentre as leituras que mais me influenciaram, as que se destacam foram aquelas relativas à *Pedagogia Italiana*, em especial as instituições de educação infantil do norte da Itália, e sobre as formas como produziam e mantinham tão alto nível de qualidade educacional. Assim, ao final do mestrado, decido-me por dar continuidade à pós-graduação, dentro do tema *qualidade em educação infantil*.

Iniciei o doutorado com os planos de realização de um *estágio-sanduiche* na Itália, pois, no ano de 2003, o grupo de pesquisa do CINDEDI recebeu a profa. Dra. Tullia Musatti do Conselho Nacional de Pesquisa italiano, que trabalhava com educação infantil e formação das profissionais – educadoras e gestoras. A vinda da professora italiana abriu as portas para a realização de um estágio, facilitando então o processo de solicitação da bolsa a Capes. Seguiram-se, então, dois anos de estudos quando em julho de 2005 me foi concedida uma bolsa para a realização do estágio de doutorado no exterior, em Roma, a partir de outubro do mesmo ano, que se tornou um capítulo à parte em minha vida.

O grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Tullia Musatti, do Conselho Nacional de Pesquisa (CNR – *Consiglio Nazionale delle Ricerche*), vinha desenvolvendo, junto à

Prefeitura de Roma, um trabalho de Monitoramento da Qualidade dos Serviços, voltado às crianças pequenas, em instituições privadas conveniadas. Assim, a duração do estágio de doutorado coincidiu com o início e término do primeiro ano do trabalho com os novos serviços conveniados pela Prefeitura de Roma (27/10/2005 a 28/09/2006). Além de acompanhar o projeto de Monitoramento da qualidade das instituições romanas, realizei visitas a creches da cidade de Roma (região do Lazio), bem como às famosas instituições de Reggio Emília (região da Emília Romanha) e Pistoia (região da Toscana), para enriquecimento do estágio.

Em setembro de 2006, encerrou-se o estágio e o retorno ao Brasil foi marcado pelas mudanças nos critérios da FAPESP, o que gerou a não reativação de dez meses de bolsa. Uma mudança de planos forçada acabou por possibilitar a abertura de novas portas, em instituições de ensino superior – IES, da rede privada, enquanto finalizava o doutorado. Em fevereiro de 2007, já me encontrava trabalhando em duas instituições de ensino superior privado e em ambas iniciei a atuação nas disciplinas de educação infantil. Com o passar do tempo, fui desenvolvendo uma série de insatisfações, advindas da precarização do trabalho docente, do aligeiramento da formação dos professores nos cursos de graduação nos quais trabalhava e da observação da fragilidade da exigência dos órgãos oficiais que realizam a avaliação e supervisão dos cursos.

Concomitantemente à minha atuação no ensino superior privado, busquei concursos em universidades públicas, voltados para os cursos de Pedagogia. Contudo, me deparei com algo inesperado: a ausência de concursos públicos para as faculdades de educação que aceitassem o título de Doutorado em Psicologia. Fui percebendo que meu desejo de formar professores de educação infantil, em cursos de Pedagogia, estava ficando distante, e possivelmente seria impossibilitado pela minha titulação fora da área da Educação. Assim, continuei insistindo em outros concursos, até ser aprovada em 2010 para atuar no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UNESP de Jaboticabal. Mesmo com a excelente experiência que tenho tido nesses últimos anos junto ao curso, não consegui me demover da ideia de, ainda, atuar em um curso de Pedagogia. Desse modo, no primeiro semestre de 2013, tomei a decisão de participar do processo seletivo do Doutorado em Educação Escolar, na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara.

Ingressei em agosto de 2013 no programa de Pós-graduação em Educação Escolar, sob orientação do Prof. Dr. Claudio Gomide, da Linha de Pesquisa Política e Gestão Educacional, com quem trabalhei até seu falecimento, em agosto do ano de 2014. Nesse momento, ao receber a orientação da coordenação do programa de pós-graduação para buscar um orientador substituto, pensei imediatamente em contatar a Profa. Dra. Maristela Angotti. Após uma recepção calorosa, inicialmente por email e logo após pessoalmente, fui aceita pela

professora e passei a frequentar as reuniões do grupo de pesquisa. Assim, iniciamos a construção de um novo projeto para a pesquisa de doutorado, agora na linha de pesquisa de Formação de Professores. Este projeto acabou sendo construído a partir de um trabalho que vinha desenvolvendo junto à Secretaria de Educação de um município da região sobre a qualidade do material apostilado.

Eu havia emitido um parecer para o secretário de educação, sobre a qualidade do material apostilado adotado para as pré-escolas, e sua assessoria aventou a possibilidade de retirá-lo, em função das críticas e das dificuldades econômicas da Prefeitura. Nessa hora, argumentei que seria necessário um maior conhecimento sobre a formação das professoras de pré-escolas, que estão trabalhando há anos com esse material. A retirada abrupta do sistema apostilado poderia gerar outros problemas. Por isso, seria necessário um trabalho de transição, pautado, especialmente, na formação das professoras.

Assim, a abertura da rede municipal para a realização de uma pesquisa, meu interesse em investigar o tema e os trabalhos da Profa. Maristela Angotti, sobre o atendimento aos direitos da infância, foram situações que nos encaminharam para a proposta deste estudo, num momento político tão dramático da política nacional no qual os direitos conquistados nas últimas décadas estão sendo cotidianamente ameaçados, e as ações para o fortalecimento dos processos de privatização da educação pública estão ganhando mais espaço. Além de tudo que aprendi junto ao grupo de pesquisa da Profa. Maristela Angotti, nesses dois anos de orientação, foi construída uma parceria de trabalho e amizade que tem me fortalecido para enfrentar as lutas em defesa da infância, da educação pública de qualidade, e contra os retrocessos constantes que estão sendo impostos em nossa área. Assim, o final deste estudo marca mais uma etapa da vida e assinala a abertura de um tempo de novas e antigas lutas.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 deu início à transição da educação infantil do campo da assistência e ingresso no sistema educacional. O artigo 7º aponta como um dos direitos sociais das famílias “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988, inciso XXV) e o Art. 208, inciso IV, indica o dever do Estado na garantia de “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) reforçou esses dispositivos constitucionais no artigo 53, que assevera que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes”, como apontado no inciso IV, do Artigo 54 “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016).

Após seis anos da aprovação do ECA, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996a) que estabeleceu que o “dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de” “educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (Artigo 4º inciso II). Incluiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica sob a responsabilidade dos municípios (Artigo 18), oferecida em “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” e em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Artigo 30, Incisos I e II, Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Em seu artigo 29, apresenta como sua finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Artigo 29). Sendo parte da educação escolar brasileira, complementa que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996a, redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, Artigo 26).

Assim, de acordo com o que foi anteriormente exposto, os municípios devem organizar um currículo que esteja de acordo com uma base nacional comum que deve ser complementada em função das características regionais. O desenvolvimento do conteúdo curricular deve ser feito de forma colaborativa, de maneira a “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os currículos e conteúdos mínimos de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996a, artigo 8º, inciso IV).

O reconhecimento da educação infantil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fez com que essa etapa da educação passasse a ser organizada de acordo com outras regras comuns da educação escolar, apresentadas nos cinco incisos do artigo 31:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996a, Artigo 31)².

No caso da avaliação, presente nos incisos I e V, gostaríamos de destacar sua especificidade na educação infantil, que a diferencia dos demais níveis de ensino. Os órgãos oficiais asseveram que ela possui um caráter diferente daquela realizada no ensino fundamental. O artigo 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2009a) coloca que as instituições “[...] devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”.

Segundo o documento produzido a partir de uma iniciativa do Ministério da Educação, a avaliação “[...] deve ser concebida e construída com a participação de diversas instâncias e segmentos envolvidos com a educação infantil, possibilitando uma avaliação democrática (BRASIL, 2012a, p. 11). O texto apresenta uma compreensão de avaliação democrática como aquela que também cumpre um papel de informar e envolver as famílias sobre o andamento do trabalho pedagógico, que reconhece a pluralidade de valores e que estabelece critérios que podem ser entendidos por toda a comunidade educativa. Parte da necessária compreensão da realidade avaliada, a fim de que forneça elementos necessários

para o planejamento de intervenções. Além disso, não tem como foco exclusivo o desenvolvimento da criança, mas a avaliação das instituições e seus programas, além das ações dos sistemas municipais de ensino.

Com relação à formação de professores para atuar na educação infantil, o artigo 62 da LDBEN estabelece que a formação docente deverá ser feita “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” e será admitida “[...] como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”. Assim, no caso de crianças pequenas, diferentemente do ensino fundamental II e médio, admite-se a formação em nível médio. Essa formação docente deve dar condições para que os professores participem da elaboração da proposta pedagógica, elaborem e cumpram seus planos de trabalho segundo essa proposta, que deve ser construída a partir de uma base nacional comum (Artigo 13, incisos I e II).

Em relação à base nacional comum, o Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica fixaram em 2009 a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apresentando sua nova versão em 2009 (BRASIL, 2009a)³, que reúne princípios e fundamentos orientadores das políticas públicas para elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas ou curriculares. No Artigo 3º, apresenta a concepção de currículo, concebido como um conjunto de práticas que devem buscar a articulação das experiências e 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”.

Quanto às propostas pedagógicas, o Artigo 4º indica a necessidade de considerar a criança como centro do planejamento curricular. Uma criança vista como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva nas relações cotidianas, que “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009a). Nesse sentido, as práticas pedagógicas deverão compor a proposta curricular, tendo a brincadeira e as interações como eixos norteadores, de forma a reunirem um conjunto de experiências consideradas importantes de serem garantidas na proposta pedagógica a ser desenvolvida pelas instituições

² Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013

³ O primeiro documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi publicado no ano de 1999.

(BRASIL, 2009a, Artigo 9º). Constituem-se em diretrizes amplas que oferecem uma margem para a autoria e autonomia das instituições na escolha dos conteúdos a serem trabalhados.

Desse modo, verificamos uma série de dispositivos legais que procuram superar as práticas assistencialistas, compensatórias e, muitas vezes, preparatórias da educação infantil com vistas à entrada no ensino fundamental. Entretanto, essa passagem para o campo da educação nos parece que vem gerando um processo de adaptação e ajuste à cultura escolar estabelecida no ensino fundamental, permeado por contradições e, até mesmo, por retrocessos nas práticas educativas, que contrariam o que tem sido estabelecido pelas legislações e documentos oficiais. Uma pesquisa realizada há 20 anos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1996b), que estudou cinco capitais de Estados brasileiros, mostrou que a maioria possuía propostas pedagógicas voltadas para o segmento pré-escolar. Contudo, constatou-se a escolarização precoce dessas crianças, verificada por meio dos modelos pedagógicos adotados para conduzir o trabalho diário.

Em 1999, Cerisara já apresentava a preocupação com uma proposta escolarizante em função da publicação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. “Este documento pode significar um retrocesso para a educação infantil no Brasil, pois não só apresenta uma proposta escolarizante para as crianças de 4 a 6 anos, como estende esta proposta para as crianças de 0 a 3 anos” (CERISARA, 1999, p. 19). Em 2003, Abramowicz identificou que o processo de entrada das crianças pequenas nas instituições educacionais poderia resultar em uma escolarização precoce, permeada pelas práticas de disciplinarização dos corpos e das diferentes expressões infantis, juntamente com uma “[...] rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 16).

Essa previsão de um modelo escolarizado vem se confirmando com o passar dos anos, em que permanecem, em muitas instituições, as mesmas práticas que utilizam desenhos mimeografados, letras para pintar, ligar pontos, exercícios de coordenação motora, dentre outras. Pesquisas como a de Silva e Machado (2007), que analisam as práticas pedagógicas em salas de educação infantil, revelam a permanência da centralização da figura do adulto, a presença de atividades dentro de uma concepção escolarizante (acadêmica), que não levam em consideração as especificidades do trabalho na educação infantil e permitem pouca participação das crianças no cotidiano, com a prevalência de situações nas quais a professora informa às crianças o que devem fazer.

Freitas aponta a experiência desastrosa realizada nos Estados Unidos, sobre a antecipação da escolarização de crianças, que foi divulgada no relatório *Reading Instruction: Little to Gain Much to Lose*⁴. Como conclusão, o relatório mostra que as experiências de programas que se baseiam em jogos mostram maiores ganhos que as experiências com foco acadêmico, e que nenhuma pesquisa mostra ganhos, em longo prazo, quando fazem as crianças aprenderem a ler na pré-escola. Além disso, os programas baseados em jogos envolvem experiências de linguagem e alfabetização, que acabam por proporcionar o desenvolvimento das crianças para a leitura. Considerando que as crianças aprendem de forma lúdica e ativa, por meio da experimentação do mundo, o relatório aponta que as práticas para alfabetização tendem a ser inadequadas ao nível de desenvolvimento das crianças.

Ainda com relação às práticas escolarizantes do ensino fundamental, na educação infantil, Fernandes e Campos explicam que:

Sendo um campo relativamente novo, conta com menor atenção por parte da gestão das redes escolares e até mesmo com certo estranhamento e resistência no âmbito das esferas técnicas responsáveis por sistemas educacionais mais complexos. Além disso, como recém-chegada, acaba por ser aquela etapa que precisa ajustar-se a modelos de gestão desenhados para outros níveis educacionais, modelos esses que já contam com uma história e com uma legitimidade que reforçam sua imposição às instituições de educação da criança pequena. Assim, é a creche e a pré-escola que precisam se adaptar às estruturas e aos mecanismos já consagrados de organização e gestão dos sistemas, e não o inverso (FERNANDES; CAMPOS, 2015, p. 152).

Desse modo, parece-nos que o ajuste da organização e do funcionamento das instituições de educação infantil, aos níveis posteriores de ensino, indica um desconhecimento por parte dos gestores sobre a especificidade do trabalho com crianças pequenas. Em pesquisa desenvolvida no Estado do Rio de Janeiro, Kramer e Nunes (2007) verificaram junto aos municípios uma ausência de políticas públicas para a educação infantil que estabelecesse sua finalidade, e diretrizes que orientassem o trabalho pedagógico e incluíssem o perfil dos professores, assim como suas atribuições. Isso pode indicar uma fragilidade na formação dos profissionais responsáveis pela rede e parece ilustrar a realidade dos municípios brasileiros, o que nos distancia da possibilidade de implementar políticas públicas educacionais, para a educação infantil, que condizem com as especificidades dessa faixa etária.

Na contração desse movimento escolarizante, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, inicialmente em 1999, com posterior revisão

⁴ Link de acesso ao relatório: https://deyproject.files.wordpress.com/2015/01/readinginkindergarten_online-1.pdf

em 2009, que estabelecem uma proposta que reconhece a especificidade da infância, coloca a criança no centro do trabalho pedagógico e a reconhece como ponto de partida para a construção das Propostas Pedagógicas. O currículo é compreendido como um conjunto de práticas que articulam as experiências e 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 (BRASIL, 2009a, Artigo 3º).

Com relação aos termos, proposta pedagógica e curricular, Kramer (1997) não estabelece diferença conceitual entre eles e defende que toda a proposta pedagógica é a expressão de um projeto político e cultural. Para a autora, a proposta pedagógica deve ser compreendida de forma ampla, pois se relaciona à vida na escola, na creche ou pré-escola. Trata-se de um documento que reúne as bases teóricas e diretrizes práticas e demais aspectos que viabilizam sua concretização. Uma concretização que nasce de uma determinada realidade, que reúne os valores daqueles que participam dela e se constrói durante o processo, e não está pronta (KRAMER, 1997). A autora também indica a necessidade da compreensão das crianças como produtoras de história e cultura, que devem ser reconhecidas como categorias sociais, e não como “(...) fases, efêmeras, que precisam ser aligeiradas em nome da modernidade e de sua ânsia de futuro e superação” (KRAMER, 1997, p. 8). Acrescenta, ainda, a necessidade de levar em conta, no processo educativo, os fatores sociais e culturais que levam a uma conquista da autonomia e cooperação, na busca da solução de problemas e na inserção crítica da criança na sociedade. Neste estudo, compartilhamos com Kramer (1997) a noção de proposta pedagógica, como expressão de um projeto político-cultural.

Sobre a definição de currículo na educação infantil, Oliveira (2010) aponta a existência de controvérsias, tanto entre os profissionais quanto entre os especialistas. São diferentes perspectivas permeadas por uma visão de criança, família e função da educação infantil. Para um determinado grupo, a educação infantil não deveria tratar dessa questão de currículo, porque seria uma forma de trabalhar dentro da lógica do ensino fundamental e médio, e que é frequentemente associada a uma visão escolarizante que envolve conteúdos e disciplinas. Assim, defende que o termo mais apropriado seria o de Projeto Pedagógico - PP, quando formos nos referir ao trabalho pedagógico. Contudo, a autora aponta que com a integração da educação infantil à educação formal, houve uma necessidade de trabalhar com o conceito de currículo, associado à noção de Projeto Pedagógico.

Esse Projeto é compreendido como: [...] plano orientador das ações da instituição. Ele define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados (OLIVEIRA, 2010, p. 4.). Ele busca ampliar e garantir a ocorrência de determinadas aprendizagens, importantes para um determinado momento histórico, assim, acaba por se constituir como um instrumento político. Desse modo, para que as metas estabelecidas nesse Projeto sejam alcançadas, é que se organiza o currículo, entendido pelas diretrizes como “as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças” (OLIVEIRA, 2010, p. 4.).

O currículo na educação infantil orienta as ações junto às crianças e, de modo consciente ou não, está pautado em uma orientação política, ideológica e técnica, pois envolve uma concepção de homem, de sociedade, de criança, e de como selecionar e mediar a elaboração do conhecimento (OLIVEIRA, 2010). Trata-se de um roteiro que é coordenado pelos adultos, no qual as atividades programadas vão se desenvolvendo num cotidiano que é dinâmico, e que deveria ser agradável, contar com a participação de todos em clima cooperativo. A autora destaca a importância de se explicitar a perspectiva teórica que fundamenta as escolhas, tais como, a estruturação do ambiente. Desse modo, o planejamento curricular deve considerar aspectos institucionais, tais como: condições de trabalho de toda a equipe, assim como a qualificação profissional, formação em serviço, número de crianças por turma, tamanho dos espaços, recursos materiais e financeiros, dentre outros. Trata-se de uma visão que avança, quando comparada à ideia de sequência de matérias ou conteúdos, fragmentados e rígidos, pois procura olhar para o currículo de forma mais complexa, contextualizando histórico e socialmente, tendo em vista que a depender do local no qual está situado, vai refletir diferentes concepções e valores (BRASIL, 1996b). Além disso, está presente uma ideia de que este currículo tem uma natureza dinâmica e flexível, em função de contar com a participação de todos (famílias, crianças, profissionais e comunidade) para a sua elaboração e implementação (BRASIL, 1996b).

Ainda sobre a proposta pedagógica, Gema Paniagua e Jesus Palácios (2007) defendem a necessidade de bases conceituais, sobre as quais a instituição irá funcionar. Elas devem ser explícitas e revistas à medida que a comunidade reflete sobre sua prática educativa. Trata-se de um projeto amplo que deve incorporar os valores da comunidade escolar e escolher meios organizativos para atingir os objetivos pretendidos, linhas metodológicas, formas de avaliação e maneiras de se relacionar com as famílias. Refere-se a um processo de

negociação contínua, na busca de consensos, que preveja o acompanhamento da execução da proposta, a fim de verificar se os acordos assumidos estão sendo implementados.

Barbosa e Richter (2015) destacam que o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos recebeu o nome de educação infantil em função da intenção de diferenciá-la do ensino fundamental, pois tem características diferentes da escola convencional. Isso porque não trabalha apenas com conhecimentos sistematizados e organizados por áreas “[...] mas também de saberes oriundos das práticas sociais, das culturas populares, das relações e interações, dos encontros que exigem a constituição de um tempo e um espaço de vida em comum no qual se possam compartilhar vivências sociais e pessoais” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 188). As autoras ainda destacam a importância da especificidade da concepção do que é uma instituição ou escola de educação infantil e levantam duas questões: “será que todas as instituições educacionais necessitam reproduzir a cultura escolar que tem como característica central a presença de uma proposição curricular? Pode haver escola sem currículo previamente definido?” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 188).

Torna-se um desafio para as instituições colocarem em prática um processo de reflexão sobre o currículo para a infância. Isso implica em boas condições de trabalho para professores e professoras, uma boa formação inicial e continuada que dê subsídios para o desenvolvimento da autonomia intelectual, que promova a construção de um corpo de conhecimento e a capacidade de avaliar, planejar, intervir e analisar o próprio trabalho. Entretanto, o que temos observado é uma fragilidade dos municípios em constituir um corpo técnico de qualidade, que possa implementar um processo formativo e a discussão do currículo da educação infantil de suas redes que respondam aos direitos das crianças e às diretrizes estabelecidas pelos órgãos oficiais.

Sobre a ausência de equipe técnica qualificada, destacamos o estudo de Corrêa (2015) cujo objetivo foi analisar a organização da gestão nessa etapa educacional e as relações com a qualidade em 12 municípios que compõem uma microrregião do interior do Estado de São Paulo. Buscou-se levantar e analisar os dados referentes à estrutura das Secretarias ou Departamentos de Educação locais, e das unidades de educação infantil. Dentre os resultados obtidos, identificou-se um desconhecimento de dados que são fundamentais para o planejamento, organização e oferecimento de vagas, assim como um número insuficiente de profissionais para dar suporte e acompanhar o trabalho realizado pelas instituições de educação infantil. Destacamos que somente quatro municípios tinham um coordenador de educação infantil e, em dois destes, havia o cargo de supervisor que tem a função de

acompanhar as atividades nas instituições. A autora destaca um município com mais de 100 mil habitantes, no qual a área da educação infantil contava com dois assessores e oito coordenadores pedagógicos que desempenhavam a função de supervisores e formadores, cada um responsável por quatro unidades de educação infantil. Ainda nesse estudo, verificou-se que em oito municípios havia sistemas privados de ensino⁵ para crianças em idade pré-escolar.

Adrião et al. (2012) definem como sistemas privados de ensino:

[...] “cesta de serviços e produtos” oferecida aos municípios-clientes material didático conhecido como “material apostilado”, distribuído aos estudantes e aos professores em versões distintas. Além disso, as empresas oferecem assessorias que envolvem procedimentos de avaliação sobre o uso adequado dos materiais, “treinamentos” a docentes e acesso a portais com instruções detalhadas sobre sua utilização. A empresa privada oferece ao setor público, na verdade, um programa de ensino que incide sobre a organização dos tempos e rotinas de trabalho nas unidades escolares, que constituem formas de controle sobre este trabalho (ADRIÃO et al., 2012, p. 538).

Verificamos, assim, que a cesta de serviços inclui as ações que deveriam ser realizadas pelas equipes pedagógicas da administração pública, tais como, a formação continuada de professores, produção e distribuição de material didático, avaliações internas e externas, interferindo na gestão do ensino público (ADRIÃO, et al. 2009). Corrêa e Adrião (2014) apontam que pesquisas identificaram que, no Estado de São Paulo, as três maiores empresas que comercializam esses produtos iniciaram suas atividades junto aos cursos pré-vestibulares e se tornaram grandes conglomerados educacionais que são constituídos por capital estrangeiro. Por meio desses contratos, passam a assumir o que anteriormente era responsabilidade da administração pública, interferindo na gestão do sistema escolar público (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 128).

Com relação à ampliação da aquisição de sistemas de ensino por municípios pequenos, a autora também a identifica como uma das justificativas, a falta de quadro técnico adequado:

A precariedade técnico-operacional encontrada nos municípios, frente às suas responsabilidades para com a oferta de educação básica, parece estar no cerne dessa busca de qualidade por meio da padronização. Os dirigentes municipais entrevistados reconhecem limites de natureza técnico-pedagógica para se instituir um ensino de qualidade, tais como ausência de um quadro técnico qualificado para oferecer suporte ao trabalho desenvolvido nas unidades escolares [...] (ADRIÃO et al., 2009, p. 811).

⁵ Também conhecidos como: sistemas apostilados de ensino, sistemas apostilados privados, sistemas de ensino apostilados.

Como aponta Adrião, a padronização é justificada pelos gestores por avaliarem que os municípios são incapazes de promover um atendimento de qualidade. Além disso, alegam a tentativa de equiparação junto à rede privada de ensino, considerada como aquela que oferece um atendimento educacional de melhor qualidade e melhoria dos índices nas avaliações em larga escala (ADRIÃO *et al.* 2009; NASCIMENTO, 2012). Desse modo, optam por abrir mão da discussão pública e democrática da comunidade interna e externa às instituições, sobre as práticas educativas voltadas para a infância, o que poderia promover a formação profissional de todos os seus agentes.

Diante desse quadro, observamos que os municípios têm lançado mão dessa prática que terceiriza/privatiza a construção de uma proposta pedagógica e curricular para as diferentes redes públicas. Adrião *et al.* (2009) alegam que se trata de algo maior do que apenas uma aquisição de materiais didáticos, pois envolve uma estratégia de expansão de mercado e transferência das responsabilidades do setor público para o setor privado.

Com relação às aquisições de sistemas privados de ensino, observamos nos últimos dez anos a produção de pesquisas que nos oferecem um panorama sobre o uso e crescimento desses materiais. Adrião *et al.* (2009) verificaram que, até o ano de 2007, 154 municípios paulistas tinham optado pela aquisição desses materiais. Na sua maioria são de pequeno porte, e que assumiram a oferta de ensino obrigatório sem condições de assumi-lo totalmente, o que mostra as difíceis condições políticas e operacionais para a realização do atendimento educacional.

Em publicação posterior, Adrião e Damaso (2012) identificaram, em 1998, o primeiro contrato para aquisição desse tipo de produto, e – em 2010 – 303 municípios paulistas já haviam contratado. Desses, 46% adotavam somente para o ensino fundamental, e 39% adotavam também para a educação infantil. O estudo também mostrou que, naquele momento, 40 empresas disputam esses contratos, sendo que 72% estavam sob o controle de cinco grupos (COC-NAME, Positivo, Objetivo, Anglo e Sistema Uno).

Com relação à aquisição de sistemas privados de ensino na educação infantil, Nascimento (2012) realizou uma pesquisa entre os anos de 2008 e 2009, que teve como objetivos levantar quais municípios paulistas utilizam esses sistemas de ensino, por que optaram pelo material e como eram utilizados. O estudo foi realizado junto a 644 municípios paulistas, sendo que foram respondidos 147 questionários dentre os quais 29 indicavam o uso dos Sistemas Privados de Ensino.

Com relação aos motivos pelo uso desses, identificam-se as seguintes alegações: uma suposta qualidade do ensino, vinculada à *grife* do material, controle e acompanhamento por parte das famílias, uma suposta eficiência apresentada pelas escolas privadas que utilizam o material, a garantia de uma homogeneidade na rede e o despreparo dos professores. Com relação à utilização desse material apostilado, foram encontradas respostas variadas, tais como: o plano de trabalho inclui o brincar, até chegar à apostila, os professores possuem autonomia para trabalhar com os conteúdos, existem projetos paralelos e por isso as professoras não se prendem exclusivamente ao material. Somente um município fez uma crítica ao material, o que proporciona uma atividade mecânica que exclui o processo criativo (NASCIMENTO, 2012).

No estudo de Pinheiro e Adrião (2009), dos 130 municípios pesquisados, 17 eram destinados à educação infantil, no entanto destaca-se que a aquisição não se limitava à compra de material, mas ao acompanhamento do trabalho docente por meio de encontros formativos, atividades realizadas em portal virtual, de modo a garantir a implantação do material e um controle do acompanhamento. Desse modo, a empresa passa a interferir diretamente no sistema escolar público local, sem que haja controle técnico e social, o que se agrava com a fragilidade que se tem observado nos materiais pedagógicos e na vinculação da qualidade da educação, submetida à padronização dos conteúdos escolares tida como parâmetro de qualidade (ADRIÃO et al., 2009). Desse modo, planejamento do trabalho pedagógico, seleção dos conteúdos, avaliação e controle do trabalho do docente da escola pública são realizados pela empresa privada que passa a definir e organizar o trabalho educacional da escola pública (ADRIÃO; BORGUI; DOMICIANO, 2010).

Corrêa e Adrião (2014), ao analisarem apostilas produzidas por duas empresas, verificaram que as apostilas não contemplam a aprendizagem infantil, tendo como eixo as brincadeiras e interações. Além disso, os materiais não levam em conta a importância da construção de uma proposta pedagógica que considere a diversidade de história e organização das escolas, não reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, ponto de partida para o planejamento e organização do trabalho pedagógico. Esses materiais têm como foco o trabalho individual das crianças, fragmentam as atividades por área de saber, possuem alto grau de diretivismo, ênfase na alfabetização, por meio do oferecimento de exercícios gráficos e mecânicos. Diante desse quadro, pautamos a justificativa para o presente estudo na escassez de pesquisas que tratam da adoção de sistemas privados de ensino na educação infantil (CORREA; ADRIÃO, 2014).

Dentre vários aspectos críticos que circundam essas escolhas, destacamos o problema da desvalorização do professor que se encontra subjacente a esta opção; o professor é alijado da elaboração do planejamento de suas aulas e torna-se somente um executor de atividades prescritas pelo material (CORRÊA; ADRIÃO, 2014). Essa lógica se assemelha com a concepção tecnicista de ensino, na qual professores são relegados a uma posição secundária, limitados à “(...) condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 2001, p. 382). Ainda sobre a perda de autoria do trabalho docente Tatiana Feitosa de Britto (2011, p. 15) assevera que, dentre as várias críticas recebidas por esses materiais, uma delas refere-se à “[...] interferência na autonomia dos professores, que não são consultados sobre o material que deverão utilizar em sala de aula e passam a ficar presos a um rígido roteiro, transformando-se em meros aplicadores do material didático”.

Quando a rede pública opta por adquirir um sistema privado de ensino, alegando, dentre outros motivos, o despreparo dos professores (NASCIMENTO, 2012), ela abre mão da sua responsabilidade em atuar sobre as eventuais lacunas da formação inicial docente, por meio da formação continuada e estabelecimento de políticas públicas para a educação infantil. Escolhe, assim, um modelo que retira a autonomia do professor, ao guiá-lo nas atividades que devem ser desenvolvidas (ADRIÃO *et al.*, 2009; ADRIÃO; BORGHI; DOMICIANO, 2010; NASCIMENTO, 2012).

Nesse caso, entendemos que os docentes vêm construindo seus saberes profissionais, submetidos a essa lógica de uso dos sistemas privados de ensino. Compreendemos os saberes profissionais como aqueles trabalhados e “incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores” (TARDIF, 2000, p. 14). Para tanto, a formação continuada é de fundamental importância para a qualidade do trabalho pedagógico, pois oferece um espaço de reflexão sobre o trabalho docente, para a construção desses saberes profissionais.

A formação continuada deve desenvolver uma capacidade de julgamento sobre a realidade, tendo como referência os saberes e normas. Além disso, a formação profissional deveria fornecer uma cultura geral, pautada na descoberta e no reconhecimento da variedade de saberes, que considere a cultura educativa da atualidade (SOUZA, 2008). A formação continuada, também chamada como formação permanente por Francisco Imbernón (2011),

deveria ter como um dos aspectos centrais a reflexão teórico-prática com vistas à interpretação, para compreensão e intervenção na realidade. Um espaço que permita a produção de conhecimento por meio da prática educativa que constitui os saberes profissionais.

Com relação a esses saberes e à importância do espaço de trabalho para a construção dos mesmos, recorremos à Tardif (2002) quando apresenta uma síntese de pesquisas realizadas nos Estados Unidos, das quais, destacamos quatro grupos: a) Os saberes profissionais dos professores são temporais; b) Os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos; c) Os saberes profissionais dos professores são personalizados e situados; d) O objeto do trabalho do professor são seres humanos e, por isso, seus saberes carregam as marcas do ser humano.

Ao tratar os *saberes profissionais dos professores como temporais*, o autor descreve que esses saberes são adquiridos através do tempo em três diferentes sentidos. Em primeiro lugar, boa parte das noções que os professores carregam sobre o ensino (como ensinar, o papel do professor) é oriunda da sua experiência de vida e de sua história escolar. Essa imersão dos professores no campo da escola, antes mesmo de se formarem, propicia a construção de um conjunto de crenças e representações sobre o trabalho docente que vão se solidificando com o passar do tempo, tornando-se mais estáveis.

Pesquisas realizadas nos EUA vêm mostrando que a formação inicial de professores não vem conseguindo ressignificar essas representações, e quando os professores “[...] começam a trabalhar são essas crenças que [...]” são resgatadas para solucionar problemas na sala de aula. Em segundo, essa temporalidade dos saberes também pode ser considerada quando se observam os “primeiros anos de prática profissional”. Para Tardif, são momentos decisivos para a “aquisição do sentimento de competência” e na estruturação do fazer profissional, pois se trata de uma fase de intensa aprendizagem do ofício. Uma fase que envolve a “[...] edificação de um saber experiencial, que se transforma, muito cedo em certezas profissionais [...]” (TARDIF, 2002, p. 261). No terceiro sentido da temporalidade, os saberes profissionais se desenvolvem ao longo de uma carreira e envolvem questões identitárias e da socialização profissional.

As dimensões dos *saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos*, diz respeito à noção de que provêm de diferentes fontes, tais como da história de vida pessoal, dos conhecimentos adquiridos na universidade, nos conhecimentos adquiridos por meio de programas, guias e manuais escolares, na experiência de trabalho e de outros professores.

Quando se apresenta a noção de que os *saberes profissionais dos professores são personalizados e situados*, mostra que esses saberes são personalizados. Isso porque os saberes formalizados e objetivados são incorporados e subjetivados, e por isso tornam-se indissociáveis das pessoas e sua experiência de vida e trabalho. São situados porque são utilizados em função das situações particulares, pois, [...] diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; mas estão encravados, embutidos, encerrados numa situação de trabalho à qual devem atender” (TARDIF, 2002, p. 266).

Desse modo, verificamos, de acordo com o referencial teórico adotado, a importância da experiência de trabalho na constituição dos saberes profissionais. É fato que não identificamos na área educacional pesquisas voltadas à identificação da referida concepção de professores sobre o atendimento às DCNEIs em contexto de uso dos sistemas privados de ensino, o que justificaria a realização do presente estudo. As pesquisas apresentadas demonstram alguns problemas presentes a partir da aquisição desses SPEs, tais como a retirada da autonomia do professor e da centralidade da criança na construção do currículo escolar, além do descumprimento desses materiais das orientações postas pelos órgãos oficiais. Nesse contexto nos surge uma indagação sobre quais são as concepções dos profissionais da educação infantil sobre o currículo para a infância, num contexto de uso de SPE. Como vimos anteriormente, essas concepções não vão resultar, exclusivamente, de um único fator, mas são construídas por meio de variáveis diversas, como história de vida, formação inicial, formação continuada e a experiência de trabalho docente.

Assim, a questão de pesquisa a que se busca responder no presente trabalho é: Como as professoras enxergam o cumprimento das DCNEIs nas práticas educativas das instituições educacionais, num contexto de uso de material apostilado? Temos como hipótese que o SPE utilizado não contempla as orientações contidas nas DCNEIs, e que promove experiências e aquisição de conhecimentos fragmentados e empobrecidos, quando comparados àqueles contidos nas orientações oficiais, e que esse problema não é observado pelas profissionais. Para isso, segunda questão foi levantada: O SPE adotado pelo município em questão contempla as DCNEIs? Temos em conta que a forma como as professoras concebem essa execução do currículo na educação infantil também nos oferece indícios de sua formação prévia e continuada. Além disso, as respostas nos oferecem a oportunidade de verificar as críticas e as concordâncias que possuem com relação à organização das experiências das crianças.

O foco nas professoras não tem o intuito de responsabilizá-las pela qualidade do trabalho docente, mas pode oferecer dados sobre o reflexo do uso desses materiais na prática pedagógica, e o papel da formação inicial e continuada na construção de uma visão sobre o currículo na educação infantil. A partir da investigação dessa hipótese, obteremos elementos para a discussão sobre a formação das professoras e a qualidade das experiências educativas oferecidas para as crianças pequenas, que são diretamente influenciadas pelas políticas educacionais municipais.

Assim, a partir das questões de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral: Analisar as concepções das professoras de pré-escola sobre o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na prática educativa, em um contexto de uso de um Sistema Privado de Ensino, em um município paulista.

Como objetivos específicos definimos: (1) analisar o conjunto de apostilas de um Sistema Privado de Ensino, voltado para a pré-escola, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; (2) analisar o que pensam as professoras sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEIs e sobre o Sistema Privado de Ensino, frente às práticas institucionais realizadas nas instituições de um município do interior de São Paulo e como se posicionam frente a uma eventual retirada do material.

A partir do estabelecimento desses objetivos, optamos por um estudo de abordagem qualitativa que envolveu a apresentação do referencial teórico sobre formação de professores, formação de professores e trabalho docente na educação infantil que nos auxiliou na interpretação dos dados. Posteriormente, apresentamos as DCNEIs à luz da literatura e pesquisas sobre educação infantil, análise do material apostilado em confronto com as DCNEIs, e análise das concepções das professoras sobre cumprimento das DCNEIs, na prática educativa das instituições onde trabalham, no contexto de uso do sistema apostilado de ensino. A escolha pela apresentação das DCNEIs se deu por compreendermos como é importante apresentar a nossa compreensão sobre o documento e, posteriormente, apresentar o material apostilado frente às Diretrizes. Assim, na sequência, analisamos como as professoras avaliam a presença de dispositivos estabelecidos pelas DCNEIs no cotidiano das instituições que utilizam o sistema apostilado na educação infantil. A apresentação das DCNEIs nos enriqueceu e nos instrumentalizou para poder tratar das concepções fornecidas pelas professoras, principal objeto de estudo da presente pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que busca investigar concepções de professoras de pré-escola sobre o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs, no currículo praticado pelas instituições educativas de um município do

nordeste paulista. Segundo Minayo e Sanches (1993), a pesquisa qualitativa tem como objetivo investigar valores, saberes, representações e opiniões de uma determinada realidade social. Além disso, pode abarcar diferentes estratégias de investigação, dentre elas, a característica de ser feita no campo, ou seja, no ambiente natural em que ocorrem as vivências dos sujeitos pesquisados, procurando saber como interpretam ou atribuem significados às suas experiências (BOGDAN; BILKEN, 1994).

Muitos pesquisadores supõem que as pesquisas qualitativas se restringem àquelas caracterizadas por uma grande descrição de “ações pessoais e ambientes complexos”, contudo, para Stake (2011), “não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coleção de formas: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico” (STAKE, 2011, p. 41). É, também, definido como interpretativo (STAKE, 2011) e tem a pessoa como instrumento para a interpretação. Trata-se de uma investigação que depende da definição e redefinição dos pesquisadores, com relação aos significados daquilo que está sob análise. Para o autor, a pesquisa qualitativa se pauta, em grande medida, em percepções interpretativas que ocorrem durante toda a pesquisa, desde o seu planejamento até sua análise de dados e fechamento.

Stake compreende a interpretação como “ato de composição”, no qual aquele que interpreta “(...) seleciona descrições e as torna mais complexas, utilizando algumas relações conceituais” (2011, p. 65), baseadas em interpretações que são realizadas durante todo o processo de pesquisa. É uma atividade interpretativa, subjetiva e contínua na investigação qualitativa, que propõe não apenas realizar descobertas, mas constrói assertivas para explicar determinados fenômenos. O caminho para a construção do conhecimento é construído pelo pesquisador, e não se revela por si.

Essas pesquisas também diferem das demais por estudarem mais detidamente o contexto e as situações. Stake entende como situação algo que está em um segundo plano, no qual os eventos em estudo estão ocorrendo, contudo, deve-se atentar que frequentemente não se distingue com clareza o que acontece em primeiro e segundo planos, pois os eventos acabam por se misturar. O autor destaca a importância dos eventos nas pesquisas qualitativas, pois contribuem para a compreensão de parte dos fenômenos em estudo.

No que se refere aos contextos, estes possuem fundamental importância, pois as interpretações dependem da compreensão das condições contextuais, entretanto não são o foco da pesquisa, pois a análise se volta a um grupo, uma situação, processos ou relações. O contexto contribui para a compreensão de determinadas circunstâncias porque são mais

estáveis que determinadas situações, além disso, fornece informações no plano histórico, político e situacional que o pesquisador ainda não conhece (STAKE, 2011).

Com relação ao presente estudo, consideramos que a apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs, assim como o referencial teórico sobre formação de professores, em especial dos professores de educação infantil, constituem-se num quadro que ilustra o contexto mais amplo da presente pesquisa. Traz um referencial teórico selecionado que apresenta os fundamentos que guiam nosso olhar sobre a formação docente. Isso inclui a legislação atual que influencia as formas de organização dessa formação e as experiências infantis na educação infantil.

A descrição e a análise do sistema privado de ensino, realizadas na seção quatro, procuram apresentar o que Stake chamou de situação, neste caso, vivida pelas profissionais da rede municipal. Trata-se de uma situação que circunscreve o trabalho docente, é mais estável do que os processos interativos ocorridos no cotidiano, porém é mais mutável que questões contextuais mais amplas.

Algumas características do atendimento educacional municipal

O município, localizado no nordeste paulista, tem a população em torno de 71 mil habitantes, com renda média *per capita* de R\$700,00 reais. No ano de 2015, a população entre 0 a 3 anos de idade era de 3.409 crianças e 2.380 entre 4 e 6 anos de idade. O atendimento educacional na educação infantil era realizado em 16 instituições, sendo que 1.017 crianças estavam matriculadas em creches da rede pública e uma instituição conveniada e 1.236 crianças matriculadas na pré-escola⁶.

No ano de 2016, a Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SME informou que 1.152 crianças estavam matriculadas na pré-escola, dessas 554 crianças em período parcial e 598 atendidas em período integral. Aquelas que permanecem em período integral (11 horas por dia) participam de atividades realizadas em salas de aula junto às professoras e no contraturno ficam em diferentes espaços da instituição, sob responsabilidade das educadoras⁷.

Sobre essa divisão do trabalho entre professoras e educadoras, Fulvia Rosemberg (1994) assinalava que essa opção organizativa inclui o rebaixamento salarial das educadoras e traz consequências perniciosas para as crianças, tendo em vista que se pauta em uma

⁶ Informações obtidas junto à Fundação SEADE: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/>

⁷ As educadoras são formadas em Pedagogia e contratadas para atuarem nas creches.

concepção que separa mente e corpo. Além disso, gera outros problemas na gestão e relacionamento dos grupos, tais como: professoras se recusam a realizar atividades de cuidado físico e educadoras se negam a realizar outras atividades que não as de cuidado físico, para as quais foram contratadas. O motivo para a realização dessa separação, segundo a Prefeitura, é a escassez de recursos para a contratação de professoras.

Dentre as 56 salas de pré-escola, duas funcionam em escolas de ensino fundamental. A partir de 2017, as novas matrículas de pré-escola serão destinadas ao atendimento parcial a fim de cobrir a demanda de crianças para a pré-escola e ampliar as vagas da educação infantil.

Com relação aos cargos de professores na respectiva rede, apresentamos o Quadro 1, construído a partir do edital do processo seletivo.

Quadro 1. Cargos docentes para a educação infantil e série iniciais, previstos no Estatuto do Magistério local

Cargos docentes	Área de Atuação	Jornada de trabalho	Vencimento inicial
Educador infantil	Creches	● 40 h/a semanais; 02 horas aula de horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC cumpridas na unidade escolar, com pares.	R\$ 1.885,66* (mensal)
Professor de Educação Básica I	Pré-escola	● 24 h/a semanais, sendo 20 h/a com alunos; 02 h/a de HTPC cumpridas na unidade escolar, com pares. 02 h/a em local de livre escolha	R\$ 15,02* (hora/aula)
	Anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos.	● 30 h/a semanais, sendo 25 h/a com alunos; 03 h/a de HTPC cumpridas na unidade escolar, com pares. 02 h/a h/a em local de livre escolha.	R\$ 15,02* (hora/aula)

*Reprodução do quadro apresentado no edital, com valores da remuneração do concurso realizado em 2015.

Segundo informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação, ao final do ano de 2016, a rede possuía 180 educadoras de creche e 59 professoras de educação básica I que atuavam em pré-escolas. A maioria das docentes da pré-escola foi contratada em regime temporário, por processo seletivo e não atua no contraturno.

Com relação ao cargo de professor de educação básica I, aqueles que atuam na pré-escola são contratados por 120 horas mensais e os docentes das séries iniciais por 150 horas mensais. Essa informação nos remete ao estudo de Kramer e Nunes (2007) que, com o intuito de compreenderem a gestão da educação infantil e os problemas relativos às políticas de formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro, asseveram como indefensáveis os

salários que oscilam entre dois e três salários-mínimos, estabelecidos pelo nível de escolaridade em que atuam.

O processo seletivo é voltado para docentes da educação básica, e a escolha das salas de aula se dá pela posição na lista de classificação, segundo informações obtidas por meio da Secretaria de Educação. Neste caso, quase que a totalidade procura dar aulas nas séries iniciais, pois a contratação por 150 horas mensais faz com que os salários sejam maiores que aqueles da pré-escola, com contratação por 120 horas mensais. À medida que a rede precisa preencher o quadro de professores no ensino fundamental, são os profissionais de pré-escola que são deslocados para este nível de ensino. Para completar o quadro da pré-escola, são chamados os aprovados no processo seletivo. Esse fator gera uma alta rotatividade de professores a cada ano, de forma que muitos não ficam na mesma instituição e nem trabalham com crianças de uma mesma idade.

Com relação aos horários de HTPC, o Estatuto do Magistério municipal define, no artigo 33º, que as horas realizadas nas unidades escolares deverão ser utilizadas para reuniões e atividades de capacitação em serviço, assim como para o atendimento das crianças e suas famílias. Além disso, segundo a SME, são nesses horários que as diretoras (contratadas por indicação política) realizam o acompanhamento do uso do material apostilado, em cada unidade escolar, assim como de todo o processo pedagógico.

Há uma capacitação com atividades semanais, e com duração de dois meses oferecida a cada semestre por meio do portal virtual do Sistema Privado de Ensino. Essa atividade não é obrigatória para docentes de pré-escola e apresenta uma média de adesão de 20 docentes por semestre, que recebem uma certificação de 45 horas. Consta de videoaulas, avaliações, leitura de textos e espaço para interação dos participantes, e os modelos de atividades online são construídos a partir do material impresso. O acompanhamento é realizado por uma das técnicas da Secretaria de Educação que preenche relatórios de acompanhamento fornecidos pelo SPE. Os resultados das atividades realizadas online são organizados em relatórios produzidos pelo SPE, que os encaminha para a Secretaria de Educação.

Essa informação corrobora os dados levantados na pesquisa de Nascimento (2012) que verificou que essa proposta de formação é caracterizada por um treinamento para o uso do material e acompanhamento do desenvolvimento das atividades. Essa proposta tem como foco o bom desenvolvimento do trabalho com as apostilas e não a formação dos docentes. De certa forma entendemos que a empresa se baseia no que está posto pela Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, quando determina a realização de “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (Parágrafo 2º, Artigo 61).

Com relação ao acompanhamento, pela Secretaria Municipal, das instituições da rede municipal, verificamos a presença de uma grande dificuldade por falta de quadro técnico suficiente. No segundo semestre de 2016, a SME atuou com oito funcionários, incluindo recepcionista e motorista. Duas técnicas se responsabilizavam pela educação infantil e atendimento à comunidade e duas pelo ensino fundamental. Observamos uma sobrecarga de trabalho que inviabiliza o acompanhamento sistemático do processo pedagógico que ocorre em toda a rede, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.

Com relação à formação continuada, a SME oferece um encontro presencial de 30 horas ao ano, que trata de temas levantados junto às docentes, tais como: saúde, primeiros-socorros e palestras realizadas por profissionais no Fórum Municipal de Educação. Outras 30 horas de atividades presenciais são oferecidas pelo SPE e tem como conteúdo algumas dinâmicas em grupo e atividades ligadas ao trabalho com o material apostilado.

Salientamos que não existe uma proposta de formação continuada para diretoras de creches e pré-escola. Esse quadro corrobora os dados levantados por Kramer e Nunes (2007) em 46 municípios. Esses afirmaram possuir uma proposta de formação continuada, com predomínio de atividades eventuais e descontinuadas, em parcerias com grupos privados; os diretores não são alvo da formação e estão no cargo por indicação política.

Além dos materiais apostilados, a SME informou que cada instituição possui um Projeto Político-Pedagógico-PPP e um Plano de Gestão. Há também uma proposta de projetos que é construída pela equipe técnica da Secretaria e que todas as unidades desenvolvem. No ano de 2016, foram propostos dois projetos, cujos temas foram: Olimpíadas e Contos de Fadas. Segundo a Secretaria, cada instituição decide como o tema será desenvolvido e, ao final do ano, há uma mostra com todos os *produtos* resultantes do trabalho. Foi-nos relatado que as escolas desenvolvem trabalhos muito interessantes e que demonstram a criatividade das profissionais envolvidas.

Segundo informações obtidas junto à Secretaria de Educação desde 2010, a rede municipal adquire o mesmo material analisado no presente estudo, mas não realiza uma avaliação sistematizada sobre a sua utilização. Segundo informações fornecidas pela equipe de supervisão, a última aquisição ficou em torno do montante de R\$1.225.300,00. Não obtivemos dados sobre as abordagens utilizadas pela empresa, junto à Secretaria de Educação,

tendo em vista que a contratação foi realizada na gestão anterior, e o contrato vem sendo renovado.

Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa 52 professoras e um professor, dentre 59 docentes da rede. Dessas, 17 disseram ser concursadas, e as demais são contratadas por meio de processo seletivo.

A fim de analisar alguns critérios de seleção das docentes do processo seletivo pelo qual elas passaram, verificamos os conteúdos indicados no edital publicado em 2015 para Professor de Educação Básica 1 (ANEXO 1). Além dos *Conhecimentos Gerais* em Português e Matemática, foram apresentados os *Conhecimentos Pedagógicos* e *Conhecimentos Específicos*. Dentre as referências indicadas, não identificamos nenhuma ligada à especificidade da educação de crianças pré-escolares ou à educação infantil.

Apresentamos uma síntese dos conteúdos e referências listados em *Conhecimentos Pedagógicos* e *Conhecimentos Específicos*, que são de duas naturezas: legislação e fundamentação teórica.

Com relação à legislação, são indicados os seguintes documentos: Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei do FUNDEB; Estatuto da Criança e do Adolescente; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No que se refere à fundamentação teórica, são indicados os seguintes autores Paulo Freire; Délia Lerner; Edgar Morin; Philippe Perrenoud e Telma Weiz. Desses autores, com exceção de Weiz, que trata de alfabetização, os demais não tratam dos conhecimentos específicos para a educação infantil.

Os conteúdos listados nos *Conhecimentos Específicos* são de natureza teórico-metodológica, legislação ou documentos e, igualmente, revelam a ausência de conteúdo voltado para a educação infantil, nível pré-escolar. Há uma ementa que indica os seguintes conteúdos:

Reflexões sobre alfabetização; Concepções de linguagem e escrita; As relações entre ensino e aprendizagem na sala de aula; A Metodologia nas áreas do conhecimento; A importância do jogo na educação; Análise e interpretação de textos; A leitura, A Literatura Infantil – 1ª a 4ª série; O comportamento infantil – 7 a 10 anos; A criança e as normas escolares; Planejamento, Currículo, Conteúdos; Estatuto da Criança e do Adolescente; Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Proposta Construtivista;

Avaliação e Progressão Continuada e Plano Nacional de Educação; Curso Letra e Vida/Ler e Escrever; Estratégias de Leitura (EDITAL DE ABERTURA DE CONCURSO PÚBLICO 001/2016).

Essa ementa tem como foco as séries iniciais do ensino fundamental e os processos de escolarização voltados para a alfabetização. Para a fundamentação teórica, são indicados os seguintes autores e documentos: José Carlos Libâneo; Paulo Freire; Jussara Hoffmann; Eny Oyafuso; Cipriano Luckesi; Parâmetros Curriculares Nacionais; documentos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária – CENPEC e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. Também não são listadas referências que tratam da especificidade do trabalho com o pré-escolar.

Há um tópico intitulado legislação e documentos que reúne, inclusive, literatura: Emenda Constitucional 14/96; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; José Mário Pires Azanha; Deliberação CEE nº 05/00 – Normas para a educação de alunos com necessidades especiais; Emília Ferreiro e Ana Teberosky; Emília Ferreiro; Indicação CEE – Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental; Indicação CEE – Regime de Progressão Continuada; Indicação CEE – Normas Gerais para a Educação Especial; Indicação CEE – Avaliação e Progressão Continuada; Pareceres da Câmara de Educação Básica CEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Especial; Plano Nacional de Educação e Estatuto da Criança e do Adolescente.

Verificamos certa repetição de conteúdos nos tópicos *Conhecimentos Específicos* e *Pedagógicos*. Contudo entendemos como mais alarmante a ausência de conteúdos relativos à educação infantil e ao currículo pré-escolar. Parece-nos que há, nesse sentido, uma proposta de selecionar professores que estejam alinhados aos conhecimentos tratados no ensino fundamental e por isso os conteúdos do concurso priorizam a seleção de professores para esse nível de ensino. A especificidade da educação infantil desaparece, o que pode sugerir também que possuem uma visão escolarizada de pré-escola e por isso antecipam o processo de escolarização.

Coleta de dados

A pesquisa de campo foi realizada por meio do uso de questionários mistos autoaplicados, pois o preenchimento foi realizado pelas participantes da pesquisa. Segundo Gunther (2003), o questionário é uma das formas de se entender o comportamento humano em ciências sociais empíricas, neste caso, perguntando sobre o que fazem e o que pensam. Gil

(1999, p. 121) acrescenta que também podemos levantar “[...] informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”, além de poder se valer de um número mais ou menos elevado de questões, apresentadas por escrito.

A escolha pelo questionário se deu por alguns fatores, dentre eles a possibilidade de atingir um maior número de pessoas e, em certa medida, o anonimato (GIL, 1999). Entendemos como um dos fatores negativos, sobre o uso desse instrumento, a falta de garantia de que vai ser devolvido bem preenchido, incide na qualidade do material levantado, pois depende da habilidade de escrita dos respondentes e da dificuldade de auxílio ao participante que não apresenta dúvidas de compreensão sobre as questões (GIL, 1999).

Tendo em vista que o questionário deve traduzir nossos objetivos de pesquisa, optamos pelo modelo misto. As questões abertas foram escolhidas em função de oferecerem a liberdade aos participantes de oferecer a própria resposta. Contudo, o participante precisa ter habilidade de escrita e construção do raciocínio, caso contrário, constituir-se-á num dificultador (MARCONI; LAKATOS, 1999). Com relação às questões fechadas, estas conferem maior uniformidade às respostas, porém, o fato de apresentarem informações específicas para a escolha dos participantes restringe as possibilidades de manifestação do participante (MARCONI; LAKATOS, 1999).

O questionário foi construído tomando por base as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil – DCNEIs e a leitura dos estudos realizados sobre os Sistemas Privados de Ensino. Composto por 30 questões abertas e fechadas, distribuídas em quatro seções, a saber: Dados gerais (8 questões), Contexto de Organização do Trabalho (4 questões), Sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil-DCNEI (9 questões) e Uso do Sistema Privado de Ensino (9 questões) (Vide Apêndice 1).

Inicialmente, nossa intenção foi levantar dados gerais relativos à formação inicial e tempo de trabalho na rede que estão presentes no tópico 1, Dados Gerais. Em seguida, no tópico 2, Contexto da Organização do Trabalho, procuramos levantar a percepção sobre a autonomia e participação das docentes no planejamento do trabalho institucional (Questões – 2-1; 2.2). Posteriormente, a proposta foi investigar o conhecimento das professoras sobre o conteúdo das DCNEIs, dado seu caráter mandatório de implementação em todas as propostas pedagógicas das instituições e sua importância para a educação infantil (Questões - 2.3; 2.4; 2.5; 2.6 e 3.4). Entendemos que o conhecimento desse tipo de documento é de fundamental importância para professores, tendo em vista que se constitui em um balizador das práticas

educativas, na direção de garantir o respeito aos direitos e ao desenvolvimento integral das crianças. Procuramos, também, investigar as posições, concepções e impressões das docentes sobre o cumprimento das DCNEIs pelas instituições, assim como sobre a experiência de uso do SPE e alternativas para o seu uso.

Em setembro de 2015, entramos em contato com a assessoria da Secretaria Municipal de Educação para apresentar o estudo, entregar uma cópia do projeto para apreciação e pedir autorização para realização da pesquisa. Logo após, fomos chamadas para dar esclarecimentos sobre a pesquisa ao secretário de educação, momento em que entregamos mais uma cópia do projeto. Recebemos a orientação para retomarmos contato em fevereiro de 2016, após o período de adaptação de novas turmas. O período se estendeu e nossos encaminhamentos só foram agilizados em abril de 2016. Duas supervisoras da educação infantil foram designadas para ajudar nos contatos e, felizmente, ambas foram muito prestativas na viabilização da coleta de dados.

Tendo em vista que a rede municipal possui 61 salas de pré-escola (59 professoras), distribuídas em 19 instituições, as supervisoras propuseram realizar a coleta de dados no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC. Segundo as profissionais, os HTPCs são realizados semanalmente dentro das instituições, contudo, quando necessário, organizam-se encontros por região na instituição com melhor localização. Entendemos que, por uma questão de tempo (foram sete meses de espera pela autorização), seria mais adequado aceitar a proposta da secretaria, considerando que nossa proposta era levantar os dados com a maioria das profissionais da rede. Assim, as supervisoras agendaram três datas diferentes para os encontros em instituições mais bem centralizadas, distribuídas em três diferentes regiões da cidade. Esses encontros ocorreram às três terças-feiras, com a presença de 17 professoras em média por dia. Foi respondido um total de 53 questionários; duas se recusaram a participar da pesquisa e quatro não compareceram.

A coleta de dados foi iniciada pontualmente (17h 30 min) com duração máxima de 1h 30 minutos, sendo que uma supervisora fazia uma apresentação breve da pesquisadora, mencionava a importância da pesquisa para a rede municipal e solicitava a colaboração das professoras. Foi dito que a rede ainda não havia sido submetida a esse tipo de pesquisa, e que os resultados poderiam contribuir para o replanejamento das ações. Posteriormente, iniciamos a conversa com as professoras, com a apresentação dos objetivos da pesquisa, suas implicações, os procedimentos éticos, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e a liberdade de não aceitarem participar da pesquisa. Neste caso, haveria

outra atividade destinada ao grupo, atividade esta organizada pela diretora. Somente o preenchimento do questionário girou em torno de 40 minutos e contou com a presença da pesquisadora.

Com os questionários em mãos, foi realizada a leitura de cada tópico, seguida de uma explicação da pesquisadora sobre o conteúdo das questões. Esse espaço inicial de apresentação procurou atender ao que Marconi e Lakatos (1999) destacam, sobre a importância de enviar uma carta explicativa utilizando linguagem acessível, a fim de esclarecer a natureza e a necessidade do estudo, no caso das pesquisas que enviam questionários aos participantes. Nesse momento, procuramos deixá-las à vontade sobre o preenchimento do instrumento, especialmente sobre as questões que faziam referência direta às DCNEIs. Apontamos que poderiam escrever com as próprias palavras, sem terem a preocupação de lembrar expressões ou conteúdos específicos do documento, além disso, procuramos tranquilizá-las quanto ao não conhecimento do documento, e que esse dado era um indicador para planejamento das ações da rede municipal. Ademais, esclarecemos que poderiam solicitar a pesquisadora para esclarecer dúvidas de entendimento sobre as questões, a fim de garantir um preenchimento adequado. Ao final, disponibilizamos um espaço para perguntas, caso alguma professora sentisse necessidade de maiores esclarecimentos.

Entendemos que a situação de coleta de dados organizada pelas supervisoras pode ter gerado algum tipo de constrangimento, especialmente para as professoras contratadas em regime temporário e, por isso, poucas foram as negativas para a participação na pesquisa. Uma opção seria a entrega e recolhimento de questionários, mas isso diminuiria muito a amostragem, tendo em vista que em média 25% dos questionários entregues são devolvidos, o que requer uma amostragem mais volumosa (MARCONI; LAKATOS, 1999). Outra opção seria a visita às 19 instituições, mas que demandaria uma alteração no cronograma da pesquisa, o que não seria possível.

Entendemos que outras formas de coleta de dados, tais como entrevistas e observações, também não conseguem prescindir da presença de uma relação de poder, ou algum tipo de constrangimento. Ao mencionar os debates sobre ética em pesquisa social, Debert (2003) destaca a importância de analisar as formas de coerção que podem estar envolvidas nessa relação, que exercem influência nos dados fornecidos, bem como os riscos possíveis com a apresentação dos resultados que não podem trazer prejuízos para as populações estudadas. Nesse sentido, voltamos a destacar que, ao analisar as concepções de professoras, que dão indícios sobre a formação profissional, não partimos de uma perspectiva

de responsabilização das profissionais, mas de uma problematização do contexto de trabalho e produção de saberes profissionais e das oportunidades de formação inicial e continuada que têm sido oferecidas.

Análise de dados dos questionários

Inicialmente apresentamos o referencial teórico que contribui para nossas análises, para apresentarmos o caminho percorrido nesta etapa da pesquisa. Para tanto, retomamos a noção de saberes profissionais que são aqueles relativos à ação, construídos e incorporados à atividade do professor, e com sentido nas situações de trabalho. Esses saberes também envolvem as experiências vividas no presente e passado, os conhecimentos adquiridos ao longo da vida pessoal, na trajetória escolar, assim como nos cursos de formação de professores. Não resultam de uma construção individual, pois ocorrem em situações de socialização, antes do ingresso na carreira e posterior ao ingresso.

Ao se referir às pesquisas sobre os saberes profissionais, Tardif (2000) faz críticas àquelas que não associam a prática docente e seus saberes, ou que estudam os saberes sem estarem associados a uma situação de ensino. Entendemos que, no presente estudo, esses saberes não estão sendo levantados por meio de observação da prática docente, mas por meio do depoimento das professoras sobre como enxergam as práticas realizadas nas instituições. Isto é, como as professoras concebem a execução de dispositivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEIs nas práticas institucionais, na relação com as crianças. Elas também se posicionaram sobre o uso do Sistema Privado de Ensino e sobre o que fariam na sua ausência.

Os dados objetivos foram organizados em quadros e tabelas e foram analisados com apoio de resultados já obtidos em pesquisas nacionais. Para a análise dos dados qualitativos das questões abertas, tomamos como referência alguns procedimentos da análise de conteúdo propostos por Bardin (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005). Inicialmente, foi feita a transposição dos questionários para um arquivo digital. Em seguida, foi realizada uma leitura completa e minuciosa para tomar contato com o material e, posteriormente, foi feita uma segunda leitura, na qual se deu a organização dos dados, identificando as unidades de registro que, neste trabalho, referem-se à seleção de um *tema*. O *tema*, como unidade de registro, é geralmente utilizado no estudo de valores, crenças e tendências (BARDIN, 1977) e pode ser recortado em enunciados e em proposições portadoras de significações. Nesse momento, defrontamo-nos com as limitações da expressão escrita por parte de algumas participantes,

que podem se constituir em um limitador, quando o informante não tem habilidade de escrita (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011). Como as frases não se constituíam em categorias de codificação, destacamos palavras específicas ou expressões e procuramos agrupá-las dentro de um código mais abrangente. A análise de conteúdo tem por finalidade produzir inferências (deduções lógicas) que, segundo Bardin (1977), podem responder a dois tipos de problemas: o que pode ter influenciado/causado a produção de um determinado enunciado e as consequências/efeitos que um enunciado pode provocar. Não se trata de um estudo da linguagem, mas das condições de produção/variáveis inferidas (psicológicas, culturais, situacionais, dentre outras).

A análise realizada possibilitou a comparação entre as questões objetivas e abertas, em termos de identificação de incoerências e incongruências nas respostas. Após a categorização dos temas em unidades de codificação mais abrangentes, foi realizada a análise do material em comparação com o referencial teórico da área, com as DCNEIs.

Este trabalho está estruturado em seis seções, após a *Introdução*:

A segunda seção, intitulada *Formação de Professores, Caminhos e Descaminhos*, procurou apresentar a literatura sobre formação de professores que fundamenta o presente trabalho, incluindo a importância das experiências prévias na constituição de uma visão de trabalho que delimita um caminho de atuação. Além do trabalho docente na educação infantil e as diferentes dimensões que influenciam a qualidade das práticas pedagógicas.

A terceira seção intitulada *Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* apresenta uma discussão à luz de referenciais teóricos nacionais sobre as diferentes práticas sugeridas pelo documento para a organização do currículo da educação infantil. Destacamos que as DCNEIs trazem de forma implícita os conhecimentos e habilidades necessários para o trabalho da docência na educação infantil, ao estabelecer as características de um currículo para a infância. Assim, há um currículo previsto para a infância que pressupõe um perfil profissional capaz de levar a cabo um trabalho educativo permeado por uma reflexão crítica a respeito do contexto social das crianças.

A quarta seção *O Material Apostilado do Sistema Privado de Ensino e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* apresenta a empresa e as apostilas adotadas pela rede municipal em estudo. Num primeiro momento, ilustramos suas formas de organização, distribuição de conteúdos e tarefas, assim como elencamos alguns exemplos que esclarecem como os autores concebem a construção do conhecimento pelas crianças. Em

seguida, apresentamos nossas reflexões sobre o material em confronto com as DCNEIs, pesquisas e literaturas nacionais.

Na quinta seção, *Concepções de Professores sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Material Apostilado do Sistema Privado de Ensino*, apresentamos algumas informações gerais sobre os participantes, sua formação inicial e tempo de trabalho na rede. Passamos para o contexto de trabalho, momento em que obtivemos dados mais gerais sobre a organização do trabalho pedagógico na rede, a visão dos docentes sobre o cumprimento de dispositivos das DCNEIs, na prática pedagógica institucional, e suas considerações sobre o uso do SPE na referida rede.

Na sexta e última seção, *Considerações Finais*, realizamos uma reflexão sobre os aspectos que consideramos principais sobre as concepções apresentadas pelas professoras e o contexto de produção dessa realidade. A inadequação do material apostilado, quando confrontado com o conhecimento historicamente acumulado pela área, manifestado nas DCNEIs, revela o desperdício de recursos públicos que nada melhoram a qualidade do trabalho docente, nem a qualidade do atendimento voltado às crianças. A fragilidade dos processos formativos aos quais os professores são submetidos, aliada ao uso de um material inadequado, acaba por fortalecer práticas educativas escolarizantes e anacrônicas que passam a constituir os saberes profissionais dos docentes. Destacamos, também, as contribuições e limitações do presente estudo, assim como novas possibilidades de investigação.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS E DESCAMINHOS

Esta seção objetiva apresentar o referencial teórico sobre formação de professores que orienta o presente trabalho. Além de estarmos na linha de pesquisa sobre formação de professores, trabalho docente e práticas pedagógicas, a decisão se dá em função de entendermos que, ao expressarem suas concepções sobre o currículo para a infância, professores e professoras apresentam saberes que dão indícios sobre o impacto (ou não) das formações inicial e continuada no trabalho docente. Independentemente de termos acesso aos *conteúdos* das formações e das experiências prévias, são elas que, de certa maneira, vão contribuir para dar forma aos pensamentos e práticas docentes.

Por essa razão, iniciamos com a contribuição de pesquisadores como Pimenta, Tardif e Nóvoa que exercem influência no cenário acadêmico nacional. O texto procura descrever alguns desafios postos à formação de professores e equívocos praticados pelos cursos de formação que não levam em conta as experiências, valores e concepções dos docentes. Posteriormente tratamos dos saberes da docência, sua definição e como compõem a formação de professores. Dentre eles destacamos os saberes profissionais que são os saberes da ação, construídos a partir da seleção e transformação de *conteúdos* advindos das formações e de suas experiências prévias. Posteriormente, lançamos mão de pesquisadores para pensar sobre o investimento na pessoa do professor, a imprevisibilidade do resultado da formação profissional, o protagonismo do docente no seu percurso formativo, o papel da reflexão e os cursos de formação, repletos de discursos, que não geram melhoria da qualidade do trabalho do professor.

Seguimos para a formação de professores para a educação infantil, a partir da seleção da legislação da área, e literatura que discute a influência do currículo para a infância no estabelecimento das características profissionais do docente. Por fim, o tópico sobre o trabalho docente na educação infantil traz questões ligadas às características do trabalho com crianças pequenas, desafios presentes, condições de trabalho e implicações do uso de SPE para o trabalho do professor. Assim, procuramos elementos que pudessem contribuir para a compreensão do contexto de formação docente, que ajudam a pensar as concepções dos professores nos municípios e as variáveis que influenciam o seu trabalho, ligadas à gestão do sistema de ensino.

2.1. A formação de professores e os saberes da docência

A formação de professores no Brasil tem sido foco de inúmeras investigações, tendo em vista que é considerada um dos pontos nevrálgicos para a melhoria da qualidade na educação. Um dos problemas relativos à formação inicial docente destacado por Tardif é a perspectiva *aplicacionista* dos cursos de formação que trabalham com disciplinas que apresentam conhecimentos *proposicionais* e, posteriormente, oportunizam momentos para os alunos *aplicarem* esses conhecimentos. Esta organização coloca pesquisa, formação e prática separadas, sendo que “os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos nos momentos de formação e, finalmente, aplicados na prática” (TARDIF, 2000, p. 18). Trata-se de um modelo que se organiza dentro de uma lógica disciplinar e não profissional, que seria centrada nas atividades e realidades do mundo do trabalho docente (TARDIF, 2000).

Esse autor aponta que a lógica disciplinar traz algumas limitações quando se pensa na formação profissional, pois as disciplinas são fragmentadas e fechadas em si, não se relacionam umas com as outras, além de possuírem curta duração com pouco impacto sobre a formação dos alunos. É uma lógica norteada primordialmente por questões de conhecimento e não de ação, pautada na ideia de que é necessário conhecer bem, para em seguida aplicar aquilo que sabe. Sobre esse modo de conceber a formação docente, Tardif assevera:

Ora, na ação, o pensamento humano não parece funcionar como sugerem esses modelos. Como já mostramos anteriormente, um professor mergulhado na ação, em sala de aula, não pensa, como afirma o modelo positivista de pensamento, como um cientista, um engenheiro ou um lógico. Os conhecimentos proposicionais sobre o ensino baseados na lógica disciplinar, conhecimentos esses veiculados durante a formação constituem, portanto, uma falsa representação dos saberes profissionais a respeito da sua prática (TARDIF, 2000, p. 19).

Isso significa que os conhecimentos adquiridos por meio das disciplinas pouco estarão presentes no fazer do professor em sala de aula, pois desconsideram que as representações que os professores carregam da sua história de vida escolar funcionam como reguladoras das experiências de formação e das ações no cotidiano. Essas práticas estão circunscritas ao fornecimento de conhecimentos que desconsidera (...) os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações (TARDIF, 2000. 19). Para o autor, esses filtros são estáveis no tempo, em função de serem construídos ao longo da história de vida e escolar, e por isso tem se observado que a formação docente tem pouco impacto sobre as representações dos

professores. Muitas vezes finalizam o curso de formação sem que essas representações tenham sido abaladas ou ressignificadas, o que faz com que sejam reatualizadas no momento do exercício da profissão, além de reforçadas pelos seus pares e professores mais experientes. Desse modo, defende-se que é necessário avançar da lógica do “aprender é conhecer”, para “aprender é fazer e conhecer fazendo”, é se desprender da ideia de que primeiro você deve adquirir o conhecimento, para depois aplicá-lo (TARDIF, 2000, p. 19).

Para Pimenta (2008), na história da formação de professores, os conhecimentos específicos e os saberes pedagógicos sempre estiveram fragmentados e desarticulados. Em diferentes momentos predominavam um determinado aspecto, tal como os saberes pedagógicos, baseados em uma ciência psicológica, em outros momentos predominaram os saberes científicos e as técnicas de ensinar, que reforçaram a ideia da pedagogia como uma tecnologia. A autora cita Houssaye, ao apontar um possível caminho para a superação desse quadro, por meio da noção de saberes pedagógicos construídos a partir de necessidades pedagógicas apresentadas pelo mundo real, numa prática social reflexiva da educação (PIMENTA, 2008). Para Pimenta (2008), a prática social da educação deve ser considerada como ponto de chegada e ponto de partida, pois assim pode-se ressignificar os saberes presentes na formação dos professores.

Um dos autores que tem desenvolvido a noção de saberes da docência é Tardif (2002), a partir de perguntas como “Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor?” “Qual é a natureza desses saberes?” (TARDIF, 2002, p.9). Diante desses questionamentos, o autor vem identificando diferentes tipos de saberes que os docentes adaptam e incorporam a sua prática profissional. A seguir, apresentaremos brevemente alguns desses saberes, selecionados para orientar as reflexões presentes neste estudo, segundo Tardif (2002) e Pimenta (2008).

Os *saberes disciplinares* são conhecidos como o conjunto de conteúdos trabalhados pelas instituições de formação de professores (...) “esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo.” (TARDIF, 2002, p. 37). Desse modo, a prática busca incorporar os *saberes disciplinares* selecionados pela instituição universitária que são saberes oriundos de diversos campos do conhecimento, integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas. Além dos saberes disciplinares, ocorre também por parte dos professores a apropriação dos *saberes curriculares*, advindos dos conteúdos, métodos e discursos utilizados

pela instituição escolar, livros didáticos ou sistemas de ensino. Entretanto, o exercício do fazer docente mobiliza outros saberes, que são chamados de *saberes pedagógicos*, que são as concepções resultantes de reflexões sobre a prática educativa e orientam a atividade educativa. Estão articulados às ciências da educação e buscam integrar os resultados das pesquisas com o intuito de legitimar suas concepções (TARDIF, 2002).

Pimenta (2008) aponta a existência de três saberes da docência: os saberes da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos. A *experiência* entra como um saber trazido pelo aluno, ao chegar no curso de formação inicial (graduação). Esses saberes correspondem às experiências prévias vivenciadas na sua história escolar que permitem com que os docentes falem quais professores foram mais significativos e quais contribuíram efetivamente para sua aprendizagem e formação humana. Soma-se a esse saber o conhecimento acerca das representações sociais (assim como estereótipos) que a sociedade tem dos professores, assim como os desafios enfrentados por eles no seu cotidiano.

O saber da experiência também pode ser entendido como aquele produzido pelos professores no cotidiano de suas atividades, por meio do processo de reflexão sobre sua prática (PIMENTA, 2008), Tardif (2000) nomeia como saberes experienciais e práticos. É um saber construído por meio das ações dos outros, que podem ser tanto os colegas de trabalho, como textos produzidos por outros educadores. Para a construção deste saber, destacamos a importância das ações de formação continuada enquanto espaço para reflexão da prática educativa.

O *conhecimento* é um saber docente que, segundo Pimenta, não se reduz à mera informação, mas à capacidade de trabalhar com essa informação no sentido de classificar, analisar e contextualizar, além disso, a capacidade de dar sentido a esse conhecimento e vinculá-lo de maneira útil (não no sentido utilitarista), mas para produzir novas formas de desenvolvimento social com vistas ao processo de humanização (PIMENTA, 2008). Para isso é necessário que o docente compreenda a função social do conhecimento, ou seja, seu significado e sua relação com as necessidades da sociedade contemporânea. Saber a função do conhecimento nos quais são especialistas, na contemporaneidade, é parte do processo da construção da identidade profissional.

Finalmente, os *saberes pedagógicos*, que são saberes produzidos na ação por meio do contato com os saberes sobre educação, pedagogia e sua utilização como instrumento que possa auxiliar sua prática educativa. É um saber-fazer produzido a partir do seu próprio fazer, dessa maneira, os cursos de formação inicial podem somente fornecer saberes sobre a

educação e pedagogia. Esses saberes sobre a educação e pedagogia não geram saberes pedagógicos por si só, pois estes se constituem a partir da prática reflexiva que os analisa e reelabora (PIMENTA, 2008). A articulação desses saberes é que torna possível a gestão da matéria e das aulas, e que não pode ser reduzida à transmissão dos conhecimentos construídos. Esses saberes, segundo Pimenta (2008), também são necessários de serem mobilizados para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores, além das situações de ensino, e são equivalentes ao que Tardif chama de saberes profissionais.

Ao tratar dos saberes profissionais e conhecimentos universitários, Tardif (2002) busca investigar os saberes – conhecimentos, competências e habilidades – que os docentes utilizam no cotidiano do trabalho. Além disso, outro foco de investigação seria a distinção dos conhecimentos universitários e dos conhecimentos presentes nos cursos de formação de professores, além de entender a relação que deve existir entre os conhecimentos universitários e os saberes profissionais. Conhecer essas questões permite uma maior clareza sobre a relação entre os professores da educação básica e os professores universitários, no que se refere à formação docente e profissionalização do ensino.

Tardif defende que os saberes profissionais são saberes da ação, saberes do trabalho, no trabalho. São trabalhados e incorporados à atividade do professor, e só têm sentido nas situações de trabalho, pois nelas são construídos, utilizados e modelados de maneira que seja significativa pelos docentes. Por essa razão defende que para estudar os saberes profissionais é necessário que estejam associados a uma situação de ensino, a uma situação de trabalho do professor⁸. É também importante reafirmar que os saberes profissionais não podem ser confundidos com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária. As pesquisas que mostram a distância existente entre o conhecimento universitário e a prática profissional indicam que talvez haja uma rejeição dos profissionais pela formação teórica. Ocorrem, assim, a adaptação, transformação e seleção de conteúdos para serem utilizados na prática docente, desse modo, verifica-se que o espaço de atuação do professor não se configura num local de aplicação dos conhecimentos universitários, mas de filtragem e transformação desses conhecimentos em função das exigências do trabalho (TARDIF, 2002). Por esse motivo, é fundamental que, nos espaços de formação de professores, os *formadores de professores* façam um exercício de dar sentido ao conteúdo a ser ensinado, a fim de que os

⁸ No caso do presente estudo, a proposta não foi de analisar a produção dos saberes profissionais, mas como os professores atribuem significado às formações – inicial e continuada – para a construção dos saberes profissionais.

futuros professores entendam a importância da utilização desses conhecimentos na prática de ensino.

Tardif articula a análise dos saberes profissionais à profissionalização do ensino, pois o movimento de profissionalização busca “[...] renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor” (TARDIF, 2002, p. 246), e coloca a epistemologia da prática profissional no centro do movimento. O autor aponta que o que distingue as profissões das ocupações é a natureza dos conhecimentos que estão em campo, e que a literatura da área dos últimos 20 anos expressa características do que concebe como conhecimento profissional do professor. O movimento que visa à profissionalização docente tem buscado implantar essas características nos cursos de formação de professores.

Dentre essas características já consolidadas, destacamos aquela que defende que os profissionais devem ter como apoio os conhecimentos especializados e já formalizados, que são adquiridos por meio das disciplinas científicas e adquiridos por um período relativamente longo de formação universitária. Outra característica é a que só os profissionais formados possuem a competência e o direito de usar, e somente eles são capazes de avaliar o trabalho de seus pares. Além disso, que esses conhecimentos demandam autonomia e discernimento, pois exigem com frequência certa dose de improvisação e de adaptação às diferentes situações que exigem do professor a capacidade de realizar uma reflexão e análise para compreender o problema, ter objetivos claros e organizar os trabalhos de maneira que possam ser atingidos. Trata-se da reformulação dos fundamentos epistemológicos do trabalho do professor e de sua formação na direção de definir padrões de competência para formação profissional, que abandone a ideia de ofício, para tornar-se uma profissão como as demais. Desse modo, para que haja essa reformulação Tardif propõe uma discussão de problemas de natureza epistemológica que ganharam destaque após os estudos realizados sobre os saberes profissionais dos professores.

Ao tratar da epistemologia da prática profissional, Tardif (2002) define como “[...] o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as duas tarefas” (p. 255, grifos do autor). Neste caso, a noção de saber envolve conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, tradicionalmente conhecidas como “saber, saber-fazer e saber-ser” (p. 255). A epistemologia da prática tem como objetivos: (1) identificar os saberes profissionais; (2) compreender como os saberes são incorporados, produzidos, utilizados, aplicados e transformados em razão dos limites e recursos disponíveis para o seu trabalho; (3) compreender a natureza dos saberes; (4)

o papel que os saberes desempenham no trabalho docente e a relação que possui com a identidade profissional.

Essa noção de epistemologia da prática profissional exige o estudo dos saberes mobilizados e utilizados pelos docentes nas suas práticas em sala de aula, pois os conhecimentos da matéria a ser ensinada, assim como o conhecimento pedagógico, não abrangem a totalidade e complexidade do fazer docente. A intenção do debate sobre epistemologia da prática é identificar os saberes e suas naturezas, compreender como se integram no fazer docente e o papel que desempenham nas práticas pedagógicas (TARDIF, 2002).

2.2 Como pensar a organização da formação dos professores?

Faria e Angotti (2014) defendem a importância do “[...] investimento na pessoa do futuro professor que se encontra em processo formativo”, o que estendemos para os professores em processos de formação continuada. Segundo as autoras, esse investimento se apoia nas bases de conhecimento e no autoconhecimento que têm fundamental importância para a identificação com o objeto da educação: o conhecimento e o ser humano. No caso daqueles que atuam na educação infantil, o reconhecimento da forma de agir das crianças, suas necessidades e maneiras de se relacionar com o mundo. Trata-se de uma pessoa que irá projetar o profissional que será, as correntes teóricas e pontos de vistas que serão assumidos e a prática teórico-metodológica que irá levar a cabo. Para Nóvoa, a formação docente tem ignorado o desenvolvimento pessoal “[...] confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.” Por sua vez, não valoriza a articulação entre a formação docente e os projetos escolares, que acabam por impedir que a formação “[...] tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente” (NÓVOA, s.d, n.p).

Moita (2007, p. 113), ao discutir os percursos formativos e de transformação de professores, aponta que os formadores se deparam com uma grande complexidade de processos que interpenetram em cada sujeito. A formação e a construção da identidade profissional, assim, é “introdeterminada”. Trata-se de construções que ocorrem num determinado espaço e tempo que atravessam a vida profissional desde a opção pela profissão, ao longo da formação inicial e “[...] pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se

desenrola”. (p. 116). É marcada pelas experiências, práticas, saberes científicos e pedagógicos que se apoiam em referências éticas e deontológicas.

Gatti e Barreto (2009, p. 203) afirmam que o “[...] protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada.”, pois novas abordagens formativas estão sendo desenvolvidas de maneira a levar em conta a “trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional”:

Nesta concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203).

A noção de formação continuada como desenvolvimento profissional passa a ser a base de alguns modelos formativos. Neste caso, a qualidade da formação de professores ganha maior importância, tendo em vista que se trata de um espaço para reflexão dos processos de formação da pessoa e de construção dos saberes profissionais.

Esses saberes – que os professores utilizam diariamente para atingirem seus objetivos – distinguem-se dos conhecimentos universitários, são plurais, temporais e heterogêneos e provêm de diferentes fontes. Não formam um conjunto unificado, pois o professor raramente utiliza uma única teoria para orientar sua prática. Frequentemente o que se observa é a integração de teorias, concepções e técnicas para atingir os objetivos do seu trabalho. Os saberes profissionais também são personalizados e situados, pois se considera que cada professor seja um ator social, com uma determinada história de vida, personalidade e cultura que também circunscrevem suas práticas educativas. Como aponta Tardif (2002), o “objeto do trabalho docente são seres humanos e, ou por conseguinte, os saberes dos professores, carregam as marcas do ser humano” (p. 266).

Há uma especificidade no saber ensinar que se apoia numa cultura profissional de professores⁹, aliada às condições da prática do magistério, que apresenta como fundamento a capacidade de julgamento, da prática profissional e a ética profissional do ofício, não limitada à ética no trabalho, mas ao exercício da educação como responsabilidade (TARDIF, 2002). O docente precisa desenvolver uma capacidade de julgamento, tendo como referência os saberes

⁹ A cultura profissional é baseada na prática da profissão, ou seja, como processo de aprendizagem profissional, pois a prática cotidiana do magistério constitui, para os professores e professoras, a base para a validação de suas competências (SOUZA, 2008, p. 120).

e normas que podem surgir em diferentes situações. Assim, a formação (inicial e continuada) deveria fornecer uma cultura geral contemporânea, pautada na descoberta e no reconhecimento da variedade de saberes, que considere a cultura educativa da atualidade (SOUZA, 2008).

As situações de ensino apresentam uma variedade de situações e desafios que exigem do professor a habilidade de improvisar, quando em situações transitórias. Para Tardif (2002), essa capacidade é formadora e permite a formação de disposições que lhe darão condições de enfrentar os desafios e situações imponderáveis, além de transformar-se num estilo de trabalho que vai sendo validado no cotidiano. A prática docente refletida permitirá aos professores a reavaliação das suas experiências formativas e a adaptação necessária para colocar em ação as atividades de ensino. Os conteúdos que parecem inúteis, abstratos e sem relação com a realidade podem servir para resolver problemas da prática educativa, neste caso, as faculdades de educação precisam reconhecer a importância da prática docente como espaço de formação de professores. Para tanto, é fundamental a realização de parcerias com professores, a fim de que os futuros professores tomem contato com a realidade da profissão.

Para finalizar, destacamos o que Saviani aponta quando se discute formação de professores. O autor destaca que o educador é aquele que educa, e que, conseqüentemente, precisa saber educar. Precisa aprender, e ser educado para ser educador, dominando os saberes implicados na ação de educar, assim, “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador” (SAVIANI, 1996, p. 145).

Considerando as perspectivas citadas acima, as novas tendências de formação de professores defendem a proposta do professor reflexivo que compreende o professor como um intelectual em processo de formação contínua (ALARCÃO, 1996). Trata-se de uma espécie de autoformação, pois são os professores que reelaboram os saberes adquiridos na formação inicial e os confronta com a realidade observada, nesse confronto, os professores vão constituindo seus novos saberes, frente à sua realidade de trabalho.

Nóvoa (1999) chama a atenção para o excesso dos discursos que acabam por esconder a pobreza das práticas pedagógicas e de políticas que não apresentam propostas de qualidade para a profissionalização docente. O que se observa é que vivemos um momento de grandes ambigüidades, pois, por um lado a formação de professores e a importância destes para o desenvolvimento da sociedade é o discurso que encontra espaço em qualquer plataforma política. Por outro lado, esses mesmos professores são vistos como profissionais

medíocres e são vítimas de grande desconfiança e desvalorização. O autor aponta que, nos últimos anos, especialistas internacionais que dão assessoria às grandes organizações (ex. OECD e UNESCO) indicam a necessidade da centralidade do professor nas ações de melhoria da qualidade da escola. Citando o relatório da OCDE, *Education Policy Analysis* (1998), encontram-se expressões “colocar os professores no *centro* dos processos sociais e econômicos”; “os professores são os profissionais mais *relevantes* na construção da sociedade do futuro”; dentre outras afirmações que mostram que a centralidade do professor não é levada em conta nas reformas políticas (NÓVOA, 1999).

Para Nóvoa, um dos aspectos que ganham relevância no discurso desses especialistas é a formação inicial e continuada de professores, entretanto, as medidas propostas giram em torno do modelo escolarizado de formação. Essa realidade permite que se construa um grande mercado da formação, passando a ignorar o sentido e importância da reflexão das experiências partilhadas e dos saberes profissionais, dentro da própria escola. Um grande contingente de pessoas passa a se dedicar à formação de professores por ter se tornado um mercado rentável e altamente cobiçável que emprega milhares de pessoas todos os anos, além de grandes somas de investimento público.

Um desdobramento pernicioso dessa questão levantado pelo autor é que, à medida que esse mercado da formação aumenta, há um dismantelamento do ensino universitário de formação de professores em prol da gestão privada oferecida pelos centros de formação. Essa realidade leva a um grande número de instituições e grupos científicos, que antes não mostravam interesse na área, a se aventurarem em programas de formação de professores, trazendo como resultado a manutenção da pobreza de conteúdos e despreparo dos docentes para lidar com a realidade social (NÓVOA, 1999).

A desvalorização docente provoca uma retirada de sua legitimidade na produção dos saberes, transferindo essa legitimidade a outras figuras do campo educativo, consideradas como *autoridades* ou *especialistas*. A comunidade científica, muitas vezes, reforça a desvalorização do professor, à medida que, como resultado de suas pesquisas, parte para uma responsabilização destes profissionais pelo fracasso da escola por se oporem à razão científica que serve aos investigadores. A profissionalização dos professores depende também da possibilidade de parcerias entre universidades e escolas, de forma que ensino, pesquisa e extensão possam estar articulados, fazendo com que se construam saberes que respondam às necessidades das realidades sociais.

2.3 A formação de professores e professoras na educação infantil

Pensar a formação das professoras e professores da educação infantil exige considerar as crianças concretas no planejamento curricular, os diferentes contextos nos quais estão imersas, seus modos de apreender e olhar e interpretar o mundo. Implica também em conhecer a comunidade local, reconhecer a importância da parceria com as famílias e respeitar os diferentes valores da comunidade. Desse modo, o presente tópico procura iniciar uma discussão que articula a formação de professoras e professores de educação infantil, bem como as características do currículo para a infância.

Inicialmente recuperaremos Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCNFPEB (BRASIL, 2002, Resolução CNE/CP 1, DE 18 de fevereiro de 2002) que estavam vigentes no momento em que a maior parte do grupo de sujeitos desta pesquisa cursava Pedagogia. Observamos na referida resolução que existem princípios gerais que devem reger a formação de professores, para além das especificidades das etapas educativas envolvidas. Posto que em seu artigo 2º, as DCNFPEBs tratam da organização curricular que deve prepará-los para promover a aprendizagem dos alunos, acolher e lidar com a diversidade, viabilizar a realização de atividades de enriquecimento cultural, aprimorar práticas investigativas, elaborar e executar projetos para o desenvolvimento de conteúdos curriculares, desenvolver hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

O parágrafo único do artigo 5º acrescenta que a “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas”, desse modo encontra-se presente a noção de práxis, como elemento fundamental do processo formativo. A consideração da atividade docente como práxis demonstra que a oposição entre teoria e prática é falaciosa, pois, de acordo com Pimenta (1994), ao não passarmos da atividade teórica para a atividade prática, estamos negando a teoria, e a prática esvaziada de teoria é a expressão do senso comum, por essa razão, teoria e prática caminham juntas, pois a teoria enriquece e aperfeiçoa a prática que oferece novos olhares e significações para a teoria.

Será a prática fundamentada na teoria que irá promover a criação e transformação do fazer pedagógico, e alguns aspectos para a articulação entre teoria e prática podem ser vistos no artigo 6º, quando estabelece que a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores deve considerar (1) o comprometimento com os valores inspiradores

da sociedade democrática e a compreensão do papel da escola; (2) o domínio dos conhecimentos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e sua natureza interdisciplinar; (3) o domínio dos conhecimentos pedagógicos e conhecimento dos processos de investigação que viabilizem o aperfeiçoamento da prática profissional, além das competências para administrarem seu desenvolvimento profissional. Esses são alguns aspectos que contribuem para uma formação profissional permeada pela prática constante da ação-reflexão-ação. O parágrafo terceiro acrescenta que, para além da formação específica para cada etapa da educação básica, o futuro professor deve ser inserido no debate contemporâneo que envolve questões culturais, sociais, econômicas e sua relação com a educação e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano.

Em 2015, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015, RESOLUÇÃO Nº 2, de 1º de julho de 2015) que compreende a docência como processo pedagógico intencional e metódico, que envolve conhecimentos específicos, pedagógicos e interdisciplinares (Parágrafo 1º, Artigo 2º). Em seu artigo 3º institui que a formação inicial e a formação continuada devem promover uma compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar que assegurem a produção e difusão de conhecimentos de determinada área. No que tange aos cursos de Pedagogia para a formação em educação infantil e anos iniciais, estes devem se dedicar à construção de um conhecimento sobre os objetos de ensino (Parágrafo 5º, Artigo 2º).

Por fim, destacamos o que está posto pelo artigo 12 das DCNFPEBs (Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015), sobre a constituição de núcleos que promovam o “conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas [...]” que inclui o “[...] conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial” (BRASIL, 2015, Artigo 12, inciso I, alínea e).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006a) instituem que o referido curso deverá, por meio de estudos teóricos e práticos, propiciar o “I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas” e além de ser capaz de fazer uso das contribuições advindas de outras áreas de conhecimento, tais como a filosofia, história, antropologia, dentre outras (Parágrafo 2º, Artigo 2º). Além disso, indica no artigo 3º que o (a) estudante de Pedagogia precisa construir um repertório de habilidades e informações que sejam plurais, teóricas e práticas, fundamentadas

em princípios como: interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Ao tratar dos egressos, apresenta 16 aspectos fundamentais para compor o perfil profissional, dos quais destacamos seis, para pensar a formação do professor(a) de educação infantil:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006a).

Além dessas características, inclui o desenvolvimento do trabalho em equipe, a participação na gestão do projeto pedagógico, a realização de pesquisas sobre os alunos, além dos processos de ensinar e aprender, utilizando instrumentos para a construção de conhecimentos pedagógicos e, por fim, “estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes” (Inciso XVI, Artigo 4). No caso da educação infantil, este último aspecto refere-se, também, à aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2009a) que nos oferecem uma oportunidade de pensar a criança e sua comunidade, assim como refletirmos sobre a formação dos profissionais que colocam em ação a educação de crianças pequenas.

Kramer (2006) destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006) como uma grande conquista para a área, considerando a gravidade da situação de formação de milhares de professores e professoras que atuam em creches e pré-escolas. Integrar a educação infantil ao curso de Pedagogia, segundo a autora, significa reconhecer que além da necessidade de formar professores de crianças pequenas, precisamos pensar na formação dos formadores. Entretanto, se de um lado houve uma comemoração pela inserção da formação em educação

infantil, por outro lado foram feitas críticas sob a alegação, inclusive de professores universitários e pesquisadores, de que a formação de profissionais de educação infantil desvalorizaria o curso de Pedagogia, além disso:

Outro argumento comum entre os críticos das Diretrizes é o de que agora no curso não teremos mais "pedagogia do trabalho". Deixando de lado as possibilidades de formação para atuar neste setor de acordo com o meu entendimento das Diretrizes, esta crítica desconsidera que as profissionais de educação em geral e da educação infantil, em particular, trabalham. Não temos trabalhadores na pedagogia? E o que são as professoras de educação infantil? Ao contrário, a formação na educação infantil relaciona-se diretamente com a carreira, a profissão e a profissionalização (KRAMER, 2006, 808).

Para a autora, este olhar contempla uma visão preconceituosa sobre o trabalho com crianças pequenas que reforça as práticas já estabelecidas em muitos municípios brasileiros, em que os salários são pagos não pelo nível de escolaridade, mas segundo a idade dos alunos¹⁰. Dessa forma, verificamos que vários desafios são postos para a formação dos professores de educação infantil, além das questões curriculares, que devem estar articuladas com uma pedagogia brasileira para a educação infantil. Essa pedagogia vem sendo construída por meio da produção científica nacional que também tem sido expressa pelos documentos oficiais sobre o currículo para a infância.

Barbosa e Richter (2015), ao tratarem da organização do currículo infantil por campos de experiências, destacam que os professores e professoras costumam se “[...] encantar com os conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, hierarquizados, ocidentais e racionais que seu olhar acaba se voltando apenas para eles, abandonando o olhar para as crianças, para o grupo, para o fluxo de vida que transcorre”. O cotidiano passa a ser compreendido por meio de fragmentos, o que parece ser uma inversão daquilo que é importante nessa fase. Ao citarem Malaguzzi, lembram que o educador defendia que precisamos seguir as crianças e não os planos, pois são as “[...] brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo”. Nesse caso a professora que conhece e observa a criança, com seus conhecimentos, tem a tarefa de planejar encontro e facilitar interações lúdicas em diferentes tempos e espaços, sem uma previsão exata do que vai acontecer.

¹⁰ Vale destacar que o município pesquisado, no presente estudo, estabelece salários diferentes para a educação infantil e séries iniciais.

A formação dos professores e professoras para a educação infantil contempla processos de “[...] apropriação de modos historicamente elaborados de pensar, sentir e agir em situações de ensino-aprendizagem, o que inclui atribuir significados a seus componentes segundo uma matriz teórico-ideológica” (OLIVEIRA, 2009, p. 32). Oliveira aponta que se trata de um trabalho dinâmico e imprevisível, mas que exige uma capacidade de reflexão crítica para tomar decisões e mediar a aprendizagem, fortalecendo as relações entre crianças, em diferentes situações. Trata-se de um profissional que deve ser e estar sempre sensível às necessidades e aos desejos de crianças, bem como às formas que elas constroem para sentir e atribuir significado ao mundo, e por essa razão as DCNEIs colocam que a criança deve estar no centro do planejamento.

Essa criança como centro do planejamento implica num professor(a) que busca conhecer cada criança de seu grupo, num processo constante de aperfeiçoamento do olhar, utilizando os espaços de formação continuada para refletir sobre suas impressões, a fim de aperfeiçoar sua prática educativa. Esse olhar para a criança implica em entendê-la, reconhecendo seus modos de ser, agir e atribuir sentido ao mundo. Essas informações contribuem para o planejamento do contexto de aprendizagem – espaços, objetos, agrupamentos, materiais –, que é modificado a partir dos desafios e experiências que deverão ser proporcionados às crianças (OLIVEIRA, 2009).

Para que sejam capazes de colocar em prática tais orientações, professores e professoras precisam passar por um processo formativo que articule teorias e práticas pedagógicas que levem em conta as dimensões éticas, políticas e psicopedagógicas.

Segundo Barbosa e Richter (2015, p. 196), “[...] as pesquisas realizadas em programas de pós-graduação mostram o vazio dos fazeres nas escolas de educação infantil: vazio de materiais, ausência de brincadeiras, fragilidade na ação docente, ausência de escuta, de projeto pedagógico”. Por outro lado, já existem pesquisas que apresentam resultados diversos que descrevem experiências que envolvem sensibilidade por parte dos educadores. São espaços nos quais as crianças brincam, realizam investigações, enquanto os professores e professoras as desafiam para novas aprendizagens. São realidades diferentes que demandam a realização de diálogos que possam formar professores e professoras capazes de construir uma visão de currículo não fragmentado, não escolarizado, que se afastem das práticas educativas que promovem o abandono e a privação das crianças às infinitas possibilidades de criação.

Para Kramer (2006), a formação de professores e o reconhecimento da sua condição de profissional para a educação infantil é um dos principais desafios para as políticas

educacionais, especialmente se considerarmos que os direitos das crianças foram conquistados sem que houvesse uma dotação orçamentária que os consolidasse na prática. Essa formação profissional vem ganhando características variadas, decorrentes das propostas advindas da academia e das políticas públicas, que envolve a concepção de currículo e de proposta pedagógica. Segundo Kramer (2006, p. 802), uma das grandes questões enfrentadas é garantir um “paradigma norteador do projeto de educação infantil do país” que respeite a diversidade. Para a autora, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) não soube equacionar essa tensão entre o universal e regional, pois desconsiderou a especificidade da infância.

Para nós, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 2009 avança nessa proposição, ao reconhecer, inclusive, os povos do campo e indígenas. Além disso, ao apontar a criança como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos e que produz cultura (Artigo 4º) indica a necessidade de observar e escutar essa criança, para o planejamento curricular. Um planejamento que compõe uma proposta pedagógica que garanta o “[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]”. Assim o documento estabelece o que deve ser proporcionado à criança, e ao mesmo tempo abre espaço para a manifestação de características locais e regionais, e colocar isso em prática no cotidiano das instituições, requer estabelecer um processo de formação continuada que seja coerente com a construção do currículo para a infância que desejamos.

Nesse caso, Kramer (2006, p. 802) aponta mais um desafio, que é o de “romper com um contexto que não leva em conta as trajetórias dos professores, as questões étnicas, a desigualdade socioeconômica”. Tal enfrentamento requer uma ação conjunta das esferas municipais, estaduais e federais no campo da formação continuada.

A realidade brasileira ainda conta com profissionais de educação infantil com níveis de escolaridade distintos, assim como diferentes condições de trabalho em função das deliberações estaduais e municipais que muitas vezes entram em confronto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (NUNES, 2005). Os avanços legais desde a Constituição Federal, bem como aqueles relativos à produção científica da área, reorientaram a formação inicial e continuada de professores, contudo, segundo Kramer (2006, p. 806) os sistemas municipais e estaduais continuam “[...] sem reconhecer o direito dos profissionais à formação continuada [...]” e, quando realizam, promovem “Cursos esporádicos e

emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira”.

Isso se confirmou em uma pesquisa realizada sobre a *Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*, realizada entre os anos de 1999 e 2005 em que os dados mostraram que havia uma precariedade no oferecimento de uma formação continuada, realizada em momentos esporádicos que não garantiam a qualificação necessária para a docência na educação infantil. Não consideram a formação continuada como processos formativos que são configurados como uma prática social que envolve uma reflexão permanente, coerente e articulada com a proposta pedagógica que se intenciona implantar (KRAMER, 2006).

2.4 O trabalho docente na educação infantil

A docência é uma atividade como qualquer trabalho humano, no qual se age em um determinado contexto sobre determinados materiais a fim de transformá-los (TARDIF; LESSARD, 2007). Para os autores, o que diferencia é que o trabalho não se constitui sobre objetos, mas por relações humanas, que resultam na participação ou resistência às propostas dos professores. Ensinar é agir junto ao grupo de alunos com a finalidade de educá-los, promovendo experiências de aprendizagem. O trabalho docente pode ser analisado em função da experiência do trabalhador, mais especificamente na maneira como é significado pelos docentes, associado às escolas e suas formas de organização, processos, relações interpessoais, tecnologias, dentre outros (TARDIF; LESSARD, 2007).

Para Machado (2007), o trabalho docente resulta da mobilização integral da pessoa do professor, em diferentes momentos (aula, planejamento, avaliação) e que objetiva organizar meios que permitam aos alunos a aprenderem um universo de conteúdos e habilidades. Realiza essas tarefas orientado por um projeto que é estabelecido em outras instâncias, por instrumentos disponíveis no meio, e por meio da interação com sujeitos envolvidos ou não diretamente na situação de ensino.

Tozetto (2011) afirma que existem quesitos imprescindíveis para desenvolver os saberes no trabalho docente, contudo, para a mobilização desses saberes exige-se uma ação que realize uma intervenção na prática, e não se basta nas atividades de aquisição de conhecimento, análise e pesquisa. Entretanto, mobilizar esses saberes, não se trata somente de conhecer, analisar ou pesquisar, trata-se de ação, de realização, de uma intervenção na prática permeada por improvisações, tendo em vista o aparecimento de imprevistos. Por isso a autora

defende que a formação inicial seja voltada para a “[...] a vivência docente, buscando desenvolver estratégias que subsidiem teoricamente professores para enfrentar os possíveis problemas” (TOZETTO, 2011, p. 20). Esses saberes vão se solidificando a partir do confronto com a prática e assim vão sendo construídos a partir da experiência; uma “[...] Vivência profissional somada à formação inicial oportuniza a construção dos saberes docentes” (TOZETTO, 2011, p. 20).

No que se refere ao trabalho docente na educação infantil, Steinle (2013) defende que deve mediar a aquisição de conhecimentos historicamente construídos, tendo “a brincadeira como atividade principal do processo de desenvolvimento da criança”. Para tanto, deve lançar mão de diferentes atividades (histórias, músicas, desenhos, vídeos, dramatização, artes) que promovam a apropriação de “objetos culturais diferenciados e diversificados”. Assim, promoverá o desenvolvimento da “[...] imaginação de seus alunos, dentre outras funções psicológicas superiores, os quais assimilam conhecimentos científicos, obras artísticas e literárias e outros objetos culturais necessários ao seu desenvolvimento multilateral [...]” (STEINLE, 2013, p. 116-117).

Martins-Filho e Martins-Filho (2008), a partir de uma perspectiva histórico-social, alegam que o trabalho docente na educação infantil atribui ao professor “[...] o papel substancial de mediador e criador de mediações que apresenta para os alunos o mundo da cultura que se abre cada vez mais para elas”. Assim, ao dar ênfase às crianças como sujeitos centrais do processo educacional, não se pode secundarizar o papel do professor. Parte do princípio de que o trabalho docente e a Pedagogia são pautados primordialmente nas relações humanas. “Nessas relações, note-se que a criança não é, portanto, mero consumidor da aula ou objeto de trabalho do professor, mas é principalmente sujeito ativo da atividade de ensino” (MARTINS-FILHO; MARTINS-FILHO, 2008, p. 3-4).

Tendo em vista que o trabalho docente se desenvolve em instituições que deveriam oferecer condições de viabilidade da atividade docente, Vieira e Oliveira (2013) realizaram um levantamento bibliográfico do período entre 2002 e 2012, a fim de analisar fatores presentes nas circunstâncias condicionantes do trabalho docente na educação infantil. No que tange às condições de trabalho, as autoras compreendem como toda a estrutura necessária para desenvolverem “com sucesso e bem-estar” o trabalho junto às crianças. Circunstâncias que permitam oferecer às crianças condições de interagirem com o meio, a fim de brincar, aprender, descobrir e atribuir sentidos às suas experiências. A maior parte dos trabalhos

configura-se como estudos de caso em municípios, realizados em unidades educacionais e com pequenos grupos de sujeitos. Os resultados extraídos a partir dos estudos mostraram:

a) baixa remuneração; b) sobrecarga de trabalho; c) precário ou inexistente “plano de cargos, carreiras e salários” pertencente ao magistério; d) falta de seleção por concursos públicos; e) ambiguidades nas exigências quanto à formação para o exercício do magistério na educação infantil; f) não garantia de formação pública inicial e continuada; g) produção e reprodução de cargos de situação precária, como o de auxiliar e equivalentes para atuar principalmente nas creches; h) infraestrutura inadequada da unidade educacional; i) recursos materiais e pedagógicos precários ou inexistentes; j) número elevado de crianças por turma e k) inexistência de apoio educacional especializado no atendimento à inclusão (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 149).

A pesquisa apresenta resultados que mostram o trabalho docente marcado pela desvalorização social da atividade profissional junto às crianças pequenas, que envolve estresse, adoecimento e insatisfações, tendo em vista a realização de cobranças e atribuições para as quais é oferecido respaldo.

Algumas exceções podem ser vistas, como na pesquisa de Belli e Hobold (2012), cujo objetivo foi conhecer o trabalho docente na educação infantil em uma cidade da região Sul do Brasil. A partir de entrevistas, as pesquisadoras constataram que havia uma satisfação das professoras com as condições de trabalho e por isso justificam a permanência na instituição investigada, além disso, observou-se nos depoimentos um prazer em estar com as crianças. Os desafios para a realização do trabalho docente, segundo o grupo entrevistado são: dificuldade de acesso a materiais para estudo sobre educação infantil, famílias que não entendem a proposta de trabalho e a diversidade cultural nas salas, em função da educação recebida em casa.

Na mesma direção vão os dados apresentados por Martins-Filho e Martins-Filho (2008), ao pesquisarem as concepções de trabalho docente na visão de professores de educação infantil. Observaram que os participantes possuíam uma visão clara da criança como sujeito histórico e de direitos, ativo e participativo dos seus processos de aprendizagem. Os professores compreendem seu papel formador junto às crianças, responsáveis pelo processo de humanização, a partir do início da vida. Para os autores, esses dados apontam para uma concretização de uma escola adequada para o desenvolvimento da infância.

Ao tratar dos desafios do trabalho voltado ao ensino infantil na perspectiva dos professores, Galvão e Brasil (2009) realizaram um estudo junto a 17 docentes de dez escolas particulares e sete de escolas públicas. Os resultados apontaram que o grupo pareceria estar consciente da importância do seu papel e reconheceram que o trabalho exige saberes

específicos. Destacaram a importância do trabalho com a dimensão emocional da criança como particularidade do campo de atuação, e que saber lidar com os afetos é parte do exercício da profissão. Os participantes também destacaram a necessidade do conhecimento de mundo, pelos profissionais, para que possam mediar a apreensão do mundo pelas crianças, defendendo, inclusive, que toda e qualquer atividade deve ter a escolha fundamentada. Assim, o campo de atuação do professor de educação infantil envolve tanto a mediação para aquisição de conhecimentos quanto lidar com as emoções das crianças.

Por outro lado, no momento de se analisar o perfil profissional para o trabalho com as crianças, os resultados trouxeram noções como: gostar de criança, ter paciência, ser carinhoso, criativo e flexível, sendo que parte do grupo mencionou o amor como condição essencial para o ingresso na profissão (GALVÃO; BRASIL, 2009). Essa perspectiva, segundo as autoras, contribui para a consolidação de estereótipos ligados a uma noção de feminino e maternidade que prejudicam a profissionalização da área. Algumas características, tais como flexibilidade, criatividade e paciência, são atributos que qualquer profissional da educação deve possuir. No entanto, reconhecemos a especificidade da educação infantil, que a diferencia das demais etapas, que se refere ao cuidar e educar, mas que não se liga às características femininas, nem de maternagem.

Para tratar da especificidade da docência na educação infantil, Bonetti (2004) realizou um estudo cujo objetivo foi verificar se essa especificidade é reconhecida e pelos documentos que tratam da formação inicial de professores para a educação básica. A partir da análise documental, verificou uma subordinação da educação infantil ao ensino fundamental, dando menor importância às especificidades do trabalho com crianças pequenas. Há uma submissão à lógica do ensino fundamental que pode ser vista no tratamento das brincadeiras como conteúdos de aprendizagem, diferentes das propostas formuladas pela área. Segundo a autora, se projeta uma formação de professor de educação infantil, à luz do ensino fundamental, que pode sofrer influência de uma proposta de educação básica única. Nascimento (2000) já alertava para o risco de formarem professores na educação infantil sem considerar as dimensões do cuidar e educar, transformando-os em profissionais parecidos com aqueles dos níveis posteriores. Nesse sentido Bonetti (2004) defende que o reconhecimento profissional se dará somente diante da valorização da especificidade do trabalho nessa etapa da vida escolar.

E o que podemos dizer sobre o trabalho docente no contexto de uso de SPE? Neste caso Garcia, Corrêa e Arelaro (2012) realizaram uma pesquisa sobre as implicações da

aquisição de Sistemas Privados de Ensino, para o planejamento e trabalho. A partir de estudos de caso em quatro escolas que utilizavam SPE diferentes, realizaram entrevistas, análise documental e observações. Observaram uma contradição entre a alegação dos gestores municipais, de que a comunidade havia sido consultada sobre a aquisição do SPE, da maior parte dos profissionais e totalidade das mães, de que a decisão pela aquisição não se deu por consulta e por isso se interpuseram diferentes formas de resistência ao seu uso.

As autoras relataram diferentes formas de acompanhamento do trabalho docente pelas empresas, desde atendimento esporádico até atuação contínua em processos de formação, em que assume o papel de avaliadora do trabalho do professor e dos resultados do ensino. Observaram um padrão “[...] nas propostas de elaboração de planos de ensino na medida em que estas deveriam obedecer ao sequenciamento de conteúdos propostos pelas apostilas” (GARCIA et al., 2012, p. 272), o que diminui a autonomia dos professores. Por outro lado, alguns docentes não se limitavam ao conteúdo das apostilas e buscavam alternativas para a sua complementação. Em alguns casos, a interferência da empresa não se limita ao âmbito do planejamento, por meio do oferecimento de orientações, e inclui a presença de profissionais formadores a serviço da empresa, remunerados com recurso público (GARCIA; CORRÊA; ARELARO, 2012).

Observamos, assim, que a discussão de trabalho docente é atravessada por vários aspectos, tais como condições de trabalho, desafios postos à prática profissional, formação inicial e continuada, identidade e especificidade do trabalho. Desse modo, para que possamos construir uma pedagogia da educação infantil é necessária uma definição clara do papel do professor, que seja reconhecida pela legislação pertinente de modo a não encontrarmos contradições entre o que prescreve as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os documentos que normatizam e orientam a formação de professores da educação básica.

Há muito se discute a construção e transformação do perfil profissional do professor de educação infantil, em função das características do seu trabalho docente. Autoras como Silva e Rossetti-Ferreira (2000) destacam que essas transformações são condicionadas a toda uma modificação na estrutura de formação e supervisão profissional, pois se a intenção é dar legitimidade ao trabalho, é fundamental entender o professor como sujeito do processo formativo. Isso implica em levar em conta seus saberes e experiências levantados a partir de seus depoimentos e suas perspectivas sobre a prática profissional. Essas transformações

também exigem modificações estruturais, que incluem os espaços físicos, condições de trabalho, valorização profissional, dentre outros aspectos.

A seguir, considerando que o trabalho docente na educação infantil é delimitado, também, pelas orientações sobre o planejamento e desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, apresentamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEIs (BRASIL, 2009a). A partir dos aspectos citados nas DCNEIs, poderemos depreender o conteúdo do trabalho docente, bem como as bases para a constituição de sua identidade profissional.

3. SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEIs (BRASIL, 2009a), para tanto, optamos por iniciar com a apresentação do documento a partir da publicação das primeiras Diretrizes, e alguns fatos que levaram à publicação de sua revisão, em 2009. Em seguida, procuramos concentrar a apresentação em quatro temas: Currículo e Proposta Pedagógica, Respeito aos Princípios Éticos, Políticos e Estéticos, Reconhecimento e Respeito às Diversidades e Promoção das Igualdades e Interações e Brincadeiras como Eixos Norteadores.

Para essa reflexão, privilegiamos o uso de documentos, tais como: (1) o Parecer 20/2009 solicitado pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara da Educação Básica, elaborado por Raimundo Moacir Mendes Feitosa, a respeito da aprovação das Diretrizes; (2) O relatório de Maria Carmem Silveira Barbosa (BARBOSA, 2009), intitulado Práticas Cotidianas na Educação Infantil, Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares, resultado do Projeto de Cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil; (3) o texto Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil, produzido por Tizuko Morchida Kishimoto (KISHIMOTO, 2010), elaborado para o I Seminário Nacional: Currículo em Movimento, que discutiu a brincadeira a partir de uma reflexão sobre os princípios estabelecidos pelas Diretrizes.

Esta seção também objetiva contribuir para a compreensão do material apostilado utilizado pelo município em estudo, apresentado na próxima seção. Essa contribuição se estende na posterior análise do que pensam as profissionais da referida rede, sobre o cumprimento das DCNEIs, num contexto de uso dos sistemas privados de ensino.

3.1 Apresentação

Desde o reconhecimento pela Constituição de 1988 da Educação Infantil (EI) como dever do Estado e direito social das crianças, são constantes as discussões e produções sobre os modos de significar e trabalhar em espaços coletivos com crianças pequenas, de forma a considerar a especificidade da infância, e rompendo com o paradigma de preparação para o ensino fundamental. Há, desse modo, um reconhecimento de direitos presentes nas sociedades democráticas com vistas ao oferecimento de garantias para o exercício da cidadania na sua

plenitude. Essa cidadania, aqui materializada no direito ao acesso à educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio. O reconhecimento dos direitos das crianças de 0-5 anos é resultado de lutas da sociedade civil organizada, e um primeiro passo para a construção de uma política nacional para a infância (Parecer CNE/CEB 22/1998).

No que se refere à legislação, destacamos a publicação das primeiras DCNEIs (Resolução CNE/CEB n. 1, de 07/04/1999), de caráter mandatório, que deveriam ser consideradas na elaboração das propostas pedagógicas das instituições educativas de todo o país. O documento foi de fundamental importância para indicar princípios e orientações a serem observados pelos sistemas de ensino e unidades escolares quanto à construção, ao desenvolvimento e à avaliação de propostas pedagógicas. Com o passar dos anos aqueles princípios continuam válidos, e algumas questões foram recebendo encaminhamentos, tais como a ampliação das matrículas e diminuição do número de professores sem formação, abrindo espaço para a discussão de outras demandas referentes às “[...] propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular” (Parecer CNE/CEB 29/2009, p. 2). Naquele momento, estava em tramitação a proposta de Emenda Constitucional que ampliou a obrigatoriedade na educação básica, que gerou preocupações junto à Coordenadoria de Educação Infantil-COEDI do Ministério da Educação e impulsionou a necessidade de novas normas para a área (Parecer CNE/CEB 29/2009).

Desse modo, a COEDI realizou um convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com o intuito de promover estudos e debates sobre o currículo da EI, e que produziu documentos como *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BARBOSA, 2009) e os *Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica* (BRASIL, 2009). Em seguida, a proposta de revisão das Diretrizes foi enviada ao Conselho Nacional de Educação que designou uma comissão que se encarregaria da construção do documento (Parecer CNE/CEB 29/2009). Em agosto de 2009, com a participação de representantes das entidades nacionais e de especialistas da área¹¹ o relator apresentou os pontos básicos que seriam levados para o debate em audiências públicas nacionais (Parecer CNE/CEB 29/2009).

¹¹ Entidades: UNDIME, ANPED, CNTE, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), da SEB/SECAD/MEC
Especialistas: Maria Carmem Barbosa (coordenadora do Projeto MECUFRGS/2008), Sonia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento de referência), Fulvia Rosemberg (da Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares Silva (FFCLRP-USP) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FFCLRP-USP).

O Parecer CNE/CEB 29/2009 incluiu as contribuições levantadas nas audiências, reuniões regionais e debates, além daquelas enviadas pelas entidades. A versão atualizada das novas Diretrizes incorporou os avanços científicos e demandas dos movimentos sociais da área e traz a valorização e o diálogo com grupos tradicionalmente excluídos e a articulação entre o conhecimento científico e tecnológico, com as necessidades locais, além de chamar atenção para a pluralidade cultural (BRASIL, 2009a). Elas [...] orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico [...] além de possibilitar mostrar às famílias como o trabalho pedagógico pode ser desenvolvido (Parecer CNE/CEB 29/2009, p. 3). Segundo o Parecer, torna-se também um dos elementos importantes na busca de uma educação infantil de qualidade, tendo em vista que propõe um diálogo entre os grupos tradicionalmente marginalizados e o acesso à ciência, tecnologia e cultura, considerando as necessidades locais e globais.

Esse novo documento explicita, inclusive, os aspectos legais sobre o funcionamento das instituições, presentes no artigo 5º – obrigatoriedade a partir dos 4 anos, vagas próximas às residências e jornada diurna, integral ou parcial. Além disso, apresenta as concepções de educação infantil, currículo e proposta pedagógica que fundamentam as diretrizes.

Propõe que a educação infantil assuma a sua responsabilidade para a construção de uma sociedade livre, democrática, justa e solidária, que inclui a preservação do meio ambiente como um projeto de sociedade. Adiciona o trabalho voltado contra as desigualdades sociais e regionais e que encontra desafios dentro das próprias instituições quando se trata das “crianças brancas e negras, ricas e pobres, moradoras do meio urbano e rural, das regiões Sul/Sudeste e Norte/Nordeste. Também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças em creches e pré-escolas que impedem que os direitos constitucionais das crianças sejam garantidos a todas elas” (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

3.2 Currículo e Proposta Pedagógica

Segundo as DCNEIs, o currículo é entendido como “[...] um 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 [...]” (Artigo 3º). Esse currículo como parte de uma proposta pedagógica que busca fazer com que a educação infantil cumpra sua função sociopolítica e pedagógica (Artigo 7º). Para Oliveira (2010), a proposta pedagógica é um plano, um instrumento político que orienta as instituições de

educação de crianças pequenas e que visa a garantir e ampliar as aprendizagens consideradas importantes, em certo momento histórico e social. A função sociopolítica implica na oportunidade de a criança usufruir seus direitos, no compartilhamento do cuidado e educação das crianças com as famílias, no convívio entre adultos e crianças, na ampliação de saberes e conhecimentos, na promoção de igualdade de oportunidades e no acesso aos bens culturais e de ampliação das formas de viver a infância.

O papel sociopolítico da instituição se materializa no currículo, na forma de práticas que articulam as experiências e saberes das crianças e suas realidades, com os conhecimentos advindos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (OLIVEIRA, 2010). Para a autora, há um debate controverso sobre o currículo na EI por incluir diferentes visões de criança, família e função da educação nessa faixa etária. Para especialistas e educadores, o termo currículo em geral está associado à noção de escolarização do ensino fundamental e médio, que trabalha dentro de uma concepção disciplinar, contudo, é necessário destacar que:

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Verifica-se, assim, que compartilhamos uma visão de currículo oposta àquelas que concebem listas de conteúdos obrigatórios, ou que organizam as atividades em torno de datas comemorativas, tratadas, em geral, de maneira irrefletida e sem avaliação do seu sentido formativo. Por essa razão, há o receio de levar para a EI essa estrutura disciplinar fragmentada que tem se mostrado equivocada, e por isso há uma defesa para que utilizem a expressão Projeto Pedagógico.

O currículo para a educação infantil precisa estar pautado na vida das crianças, famílias e suas práticas sociais e culturais, de forma a se configurar como algo pautado na experiência e não na perspectiva de alcance de resultados. Práticas que promovam a atribuição de sentidos e significados às experiências e que forneçam referências às vivências futuras para que sejam dinâmicas e considerem a “[...] sensibilidade dos corpos, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 196). Segundo o artigo 4º, essas propostas devem considerar a criança como sujeito histórico e de

direitos que se desenvolve nas relações e práticas cotidianas e é o centro do planejamento curricular, nesse sentido a criança deve ser:

[...] ponto de partida de qualquer projeto pedagógico e que, nesse sentido, tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira. (KUHLMANN JR., 1999, p. 65)

Nesse universo de experiências ligadas às artes e brincadeiras, a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio da brincadeira, da fantasia, imaginação e experimentação, atribui sentidos e produz cultura (Artigo 4º).

A noção de criança como produtora de cultura ainda encontra resistência em alguns espaços acadêmicos e emerge da noção de que à medida que as crianças interagem com os adultos e seus pares elas tentam atribuir sentido ao mundo que vivem, e é nesse contexto que as culturas infantis podem emergir (CORSARO, 2011). Para o autor, elas não existem *a priori*, mas se constituem num processo produzido e partilhado pelas crianças, enquanto vivenciam diferentes situações de relações sociais; a natureza coletiva da atividade cultural infantil emerge de diferentes contextos interativos.

A família é o primeiro mundo cultural da criança e, nos casos dos países ocidentais, muitas também iniciam muito cedo sua vivência em instituições educativas que as levam a se relacionar com crianças e adultos que não são de sua família, e com outras estruturas e regras sociais. Será nesses contextos que as crianças, por meio das interações, vão atribuir sentido e ressignificar o que está estabelecido, estruturando regras e valores próprios, a partir da ação individual e coletiva (CORSARO, 2011). Será nesses contextos que as crianças participam de redes intra e intergeracionais, além de aprenderem e construírem significados a respeito do mundo. Ressignificam o que está instituído a partir do estabelecimento de valores, regras e princípios próprios de ação coletiva e individual. As crianças formulam interpretações próprias e distintas daquelas dos adultos, e aos poucos vão integrando formas de comunicação, ritos, regras e valores que vão compor as culturas da infância (CORSARO, 2011).

Valorizar esses espaços de interação com adultos e crianças possibilita a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, como apontado pelas Diretrizes. Essa ideia deve permear a organização pedagógica de uma instituição, quando reconhece “as especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo

interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades” (BRASIL, 2009a, inciso V artigo 8º). Prado (2006) defende que a reunião de crianças com idades diferentes é significativa tanto para as crianças, quanto para os profissionais docentes. Essas vivências permitem a emergência de novas formas de culturas infantis, pois promovem a experimentação de interações mais ou menos conflitivas e cooperativas e que contribuem para o cumprimento da função sociopolítica e pedagógica da EI.

O cumprimento da função sociopolítica e pedagógica (Artigo 7º) vai exigir uma Proposta Pedagógica que ofereça condições para que usufruam seus direitos civis, humanos e sociais. Esses direitos envolvem a escuta da criança e por meio de espaços que deem voz a elas, acolhendo e respeitando as diferentes formas de darem sentido ao mundo, assim como a si mesma. Permitir um ambiente de crescimento humano que envolva as crianças, famílias e a equipe educativa. A função sociopolítica passa, também, pelo respeito e compartilhamento da educação com as famílias, pela promoção de “igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (inciso IV, artigo 7º), e pela construção de novas maneiras de exercer a “sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (inciso V, artigo 7º).

E como oferecer essas oportunidades às crianças? Isso exige uma organização de tempos, atividades e espaços (internos e externos) que favoreçam a descoberta, a liberdade, a criação e as interações. Um espaço que não se limite ao movimento e não cerceie a atenção da criança para uma atividade abstrata, e sem sentido. Requer que o profissional compreenda seu papel mediador, que organiza o ambiente e materiais a partir da escuta e observação das crianças, apoiando-a nas suas tarefas, intervindo quando necessário para propor desafios.

Essas diferentes formas de organizar os espaços e atividades devem ser discutidas pelo coletivo educativo, a fim de que a proposta pedagógica garanta o “acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (Artigo 8º). As experiências promovidas e vividas nas instituições devem oportunizar a observação e as explicações pelas crianças, daquilo que ocorre em sua vida. Nesse momento, a expressão das

diferentes linguagens, com a valorização do lúdico e das brincadeiras, funciona como instrumentos para o desenvolvimento infantil.

Ao tratar do desenvolvimento das diferentes linguagens, Gobbi (2010) afirma que as:

[...] manifestações languageiras das crianças e dos artistas convidam a reorganizar o mundo e experimentá-lo em outras versões, mediados pelos corpos que se mexem, que nem sempre falam com palavras e letras, mas que tanto dizem, provocando a conhecer o desconhecido ao mesmo tempo em que se constroem outros lugares de experiências, estranhando e conhecendo a todo instante. O trabalho que considere as diferentes linguagens das crianças implica, além de elaborar, para elas e com elas, ricos ambientes contendo materiais diversos, que se garanta também a aproximação da arte em suas formas: teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar, transpondo-o de modo corrente e constante (GOBBI, 2010, n. p.).

Essas manifestações das linguagens expressivas infantis solicitam práticas enriquecidas em um permanente processo de formação docente que respeite os direitos das crianças e que deem a oportunidade de as crianças exporem suas ideias, críticas e argumentos. Essas manifestações não devem estar concentradas em um único dia ou período, mas devem ocupar espaços que pouco a pouco atravessam as jornadas de adultos e crianças (GOBBI, 2010). Isso significa colocar em ação uma concepção de currículo interdisciplinar que favoreça o pensar, sentir e escutar a vida ao redor, para construir uma noção de mundo mais completa. Noção advinda de uma riqueza de repertório de conhecimento construído por meio de um processo de experimentação.

As crianças se constroem dentro de uma determinada cultura “[...] levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações [...]” e é essa multiplicidade de fatores que deve ser levada em consideração na construção de uma proposta pedagógica. Neste caso, cabe aos profissionais, com as crianças, promoverem formas criativas e espaços para que as manifestações infantis sejam compreendidas, e “[...] associadas ao movimento, ao desenho, à dramatização, à brincadeira, à fotografia, à música, à dança, ao gesto, ao choro” (GOBBI, 2010, p. 1). As crianças são investigadoras permanentes de pesos e medidas, enfrentam resistências, procuram saídas, elaboram perguntas e atribuem significados às respostas. Nesse momento, a convivência com os pares de diferentes idades aumenta as possibilidades de explicação e compreensão do mundo, assim como ensina a lidar com outros pontos de vista (BARBOSA; RICHTER, 2015).

3.3 Respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos

A presença desses princípios no artigo 6º deve ser garantida nas relações cotidianas com famílias, equipe escolar e crianças, pois não são aprendidos em um determinado projeto ou momento do currículo, a saber:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009a).

Com relação aos *princípios éticos*, o Parecer CNE/CEB 29/2009 assevera a valorização e promoção da autonomia das crianças, ter espaço para a manifestação de seus desejos e interesses, explorar a curiosidade e ter suas produções valorizadas. A autonomia manifesta-se, inclusive, pela possibilidade de escolha de brinquedos e brincadeiras para além das atividades de cuidados pessoais.

O Parecer ainda menciona que o espaço institucional deve oportunizar a compreensão do mundo, partindo do universo da criança e possibilitando o acesso a outras culturas, de forma a desenvolver atitudes de respeito e solidariedade aos outros. Essas ações visam a formar pessoas solidárias, capazes de lidar com um universo plural, identificar e lutar contra preconceitos, além de combater diferentes formas de dominação, seja ela “etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (Parecer CNE/CEB 29/2009).

Além disso, promover situações de respeito ao indivíduo, assim como os diferentes grupos culturais, na busca da igualdade entre todas as pessoas. São práticas de aprendizagem sobre o respeito que incluem a natureza e suas formas de vida, assim como os espaços públicos (Parecer CNE/CEB 29/2009). Os espaços de participação cotidiana devem promover o convívio e a brincadeira com as diferentes idades, e a participação nas tomadas de decisão e resoluções de conflito.

Gobbi (2010) destaca a importância da dimensão lúdica para a formação da pessoa, pois quando o lúdico passa a ser associado a atividades expressivas, oportuniza a exteriorização de sentimentos e sensações, assim como abre espaço para a imaginação e invenção, assim como para o desenvolvimento da sensibilidade. Segundo a autora, a

sensibilidade é de fundamental importância para as formulações sobre as concepções de mundo que vão determinar o modo como projetamos e nos relacionamos com ele.

O desenvolvimento das expressões deve se organizar de maneira a permitir e valorizar o desenvolvimento da autonomia da criança e por isso os ambientes e os materiais que o compõem devem estar organizados de forma a permitir as escolhas pelas crianças, para que possam brincar individualmente ou em grupos. Neste caso, cabe às professoras planejar uma variedade de atividades, incentivar o desenvolvimento de interações, observações e escuta. Isso inclui organizar os espaços e materiais, de modo a oferecer diversas possibilidades de exploração, expressão, brincadeiras e aprendizagens (BRASIL, 2009a).

No que se refere aos *princípios políticos*, o Parecer orienta que as instituições devem avaliar se suas práticas proporcionam a participação ativa dos pequenos, a aprendizagem de todas as crianças sem discriminação, e que permitam expressar sentimentos, dúvidas, ideias, que envolvam ganhos para a coletividade. Igualmente importante é organizar espaços para que as crianças possam aprender a refletir sobre diferentes pontos de vista e perspectivas que possam formular e expressar suas ideias e impressões, construir opiniões sobre acontecimentos cotidianos e buscar soluções para os conflitos. O respeito à ordem democrática e à promoção das igualdades no currículo infantil inclui a organização de espaços e materiais que tanto meninos quanto meninas tenham acesso a objetos, sem distinção de sexo.

Entendemos que a participação infantil se constitui em um dos meios para o estabelecimento da ordem democrática, para o exercício da cidadania e desenvolvimento do pensamento crítico. Crowley (2006) define participação, segundo o Comitê dos Direitos da Criança da UNESCO, como um princípio-chave para garantir o cumprimento de demais direitos e não somente um meio para atingir um determinado fim, mas a concretização de um “direito civil e político básico para todas as crianças” (2006, p. 9). Assim, a criança:

Tem o direito de expressar sua opinião livremente. Para tanto, não deve sofrer nenhum tipo de pressão, imposição ou influência que impeça de essa expressão [...]. Por tudo isso, é importante considerar diferentes maneiras de promover e garantir a participação em função da idade da criança e, dentro de cada faixa etária, de acordo com a capacidade, confiança e experiência de cada uma para avaliar a sua própria situação, considerar quais são as opções possíveis, manifestar sua opinião a respeito das mesmas e influenciar os processos de tomadas de decisão. Entre as crianças, é importante que as maiores e mais favorecidas incentivem a participação das menores e mais desfavorecidas, incluindo as meninas e meninos de grupos minoritários e indígenas, ou as crianças migrantes (CROWLEY, 2006, p. 9)

Desse modo, as instituições devem promover canais adequados para que as crianças possam expressar suas opiniões, e estes canais não devem estar restritos a poucos momentos do dia, mas ao longo da rotina diária. “As crianças devem ter acesso a diferentes maneiras de apresentar suas queixas e reclamações em todas as circunstâncias da sua vida: em família, nas formas alternativas de cuidado, em qualquer instituição e nos serviços e instalações [...]” (CROWLEY, 2006, p. 10). Essa participação não se constitui em uma obrigação, mas um direito, nesse sentido, a criança deve estar livre para decidir se deseja participar ou não.

Ainda com relação à participação, torna-se relevante promover atividades presentes no âmbito público, tais como a leitura, a música, o teatro e passeios, de maneira a constituir outros e novos sentidos de participação e de pertencimento a um grupo social. É importante que essas propostas sejam desafiadoras e não repetitivas, que sejam contínuas e não fragmentadas. Desse modo, para que sejam trabalhados os princípios políticos, devem ser oportunizadas a escuta e a participação de todos, por meio da promoção de um ambiente de diálogo que ofereça às crianças experiências mais democráticas (BARBOSA, 2009) que se manifestam nas ações diárias de promoção da autonomia, tais como escolher seu brinquedo, decidir quais atividades e como vão realizá-las. As propostas abordam esses princípios na medida em que contemplam o acesso e respeitam a diversidade cultural, religiosa, étnica, econômica e social do país, assim como as manifestações culturais e artísticas.

Por fim, no que concerne aos *princípios estéticos*, as ações educativas devem procurar romper com um mundo que aniquila as singularidades, e proporcionar experiências voltadas para diferentes vivências, desenvolvimento da sensibilidade e comunicação por meio da criação. Por isso a organização escolar deve ser agradável, estimulante e desafiadora, sem promoção de competitividade e riscos à autoestima (Parecer CNE/CEB 29/2009).

Para Schroeder e Andrade (2013), a dimensão estética faz parte da humanização do homem e não se restringe à arte, apesar de ser campo privilegiado da educação estética. Para as autoras, ao trabalharmos com a arte lidamos “[...] com valores sensíveis humanos, é travar contato com as formas de expressão que o ser humano criou para objetivar essa sensibilidade e, ao mesmo tempo, formar novas sensibilidades”. A arte torna-se mediadora da entrada da criança no universo simbólico, o que contribui para que ela possa compreender melhor o mundo, ampliar suas formas de expressão, conhecer outros modos de expressão e o respeito às diferenças (SCHROEDER; ANDRADE, 2013, p. 35-36).

A educação estética é uma das maneiras para construir novos olhares de mundo, permitindo diferentes formas de se apropriar da realidade. Ela contribui para os processos de operação e apropriação com os símbolos presentes nos diferentes contextos, de maneira a permitir que as crianças criem novos e produzam suas próprias leituras estéticas, com novas formas de se relacionar com o mundo e consigo mesmas (SANTINI; VASCONCELLOS, 2013). Santini e Vasconcellos (2013, p. 194) relatam que o trabalho com a estética pode ser “mais prazeroso e significativo se as abordagens se nutrirem de elementos lúdicos”, quando as crianças brincam com diferentes materiais procuram compreender o mundo por meio da relação que estabelecem com os objetos e situações por meio das linguagens expressivas [...] expressam e compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, ideias, através de imagens e palavras (BARBOSA, 2009, p. 31).

Trata-se de uma proposta que prevê a construção de um pensamento interdisciplinar que permite a realização de experiências na sua integralidade, de forma a captar diferentes elementos presentes nas diversas situações. Uma forma de trabalho que vai ao encontro ao que está posto pelo Inciso II, Artigo 8º, sobre a “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”. Não se trata de uma forma de conhecer o mundo distante da maneira como a criança aprende, pelo contrário, trata-se de promover experiências para a infância que permitam que as crianças realizem suas aprendizagens da mesma forma como experimentam o mundo, por meio de todos os sentidos (THIESEN, 2008).

3.4 Reconhecimento e respeito às diversidades e promoção das igualdades

A ação para promoção de igualdade e respeito à diversidade passa por diferentes aspectos presentes no documento, tais como, apropriação das contribuições dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, e a importância de conhecer, valorizar, respeitar e promover interação das crianças com a história e cultura africana e afro-brasileira, com o combate ao racismo e à discriminação (Incisos VIII e IX do Artigo 8º).

Com relação às questões étnico-raciais, esses princípios são fundamentais para a construção de práticas educativas comprometidas com desenvolvimento da criança “[...] e que considerem o reconhecimento do pertencimento racial como questão importante para a construção da identidade” (BRASIL, 2012b, p. 13). O espaço escolar deve oferecer a oportunidade de a criança desenvolver a capacidade de questionar práticas discriminatórias e

por isso precisa promover condições para o fortalecimento da autoestima e da identidade do seu grupo étnico.

As escolas tradicionalmente privam as crianças negras de suas histórias, para que avancem daquelas ligadas aos processos de escravidão. Por essa razão é preciso dar espaço para novos conteúdos que tragam a história e cultura negra da forma como os especialistas e movimentos sociais estão construindo. Com relação à exigência da Lei n. 10.639/2003¹², esta deve compor as políticas para a educação infantil, tendo em vista que se constitui em um “[...] período em que a discriminação racial entre as crianças e entre estas e os adultos é assimilada de forma estrutural na formação dos sujeitos [...]” (BRASIL, 2008, p. 12).

Com relação aos povos indígenas, aqueles que optarem pela educação infantil precisam proporcionar uma relação viva com a cultura e memória do seu povo, assim como com a língua materna, reafirmar a identidade étnica, além da adequação do calendário, organização e funcionamento dos grupos e do tempo, de acordo com as demandas de cada povo (BRASIL, 2009a, Incisos I, II e IV, § 2º do Artigo 8º).

Além dos povos indígenas, são reconhecidas pelo documento as crianças “filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta” (BRASIL, 2009, § 3º Artigo 8º). Nesse caso, reconhecemos os modos de vida, vinculação à realidade, cultura e tradição desses grupos, flexibilização da organização e funcionamento da instituição em função das demandas locais, valorizar os saberes dessas populações, com oferecimento de brinquedos e equipamentos que respeitem as características do contexto sociocultural (Incisos I, II, III, VI e V, (§ 3º Artigo 8º).

De acordo com Silva, Pasuch e Silva (2012), as questões relativas às especificidades das crianças do campo e dos povos tradicionais são desconsideradas pelas políticas públicas. Isso gera a submissão “às lógicas relacionais, temporais e espaciais características não apenas dos centros urbanos, mas, geralmente, de grandes centros urbanos, que possuem maior poder na difusão e circulação de conhecimentos neles gerados” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 36). Fato esse que afeta, negativamente, a autoestima e o desenvolvimento da identidade das crianças desses contextos.

¹² Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

As DCNEIs estão organizadas em um dos documentos que buscam a equidade e justiça social para esses grupos, a partir da rejeição aos modelos educacionais hegemônicos e do reconhecimento das especificidades que fortalecem suas identidades. Para tanto:

Nessa construção, é necessário que os avanços conquistados na educação infantil dialoguem com os avanços da educação do campo a fim de garantir uma educação infantil que valorize e incorpore as experiências das crianças e suas famílias, os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Que permita que as crianças conheçam as formas como suas comunidades nomeiam o mundo, festejam, cantam, dançam, contam histórias, produzem e preparam seus alimentos. Temos o desafio de construir creches/pré-escolas com a cara do campo, mas também com o “corpo e a alma” do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados às formas de organização da vida de seus povos, sem contudo abrir mão dos conhecimentos acumulados e dos direitos fundamentais válidos para todas as crianças (SILVA; PASUCH, 2010).

Esse reconhecimento, de que a criança constrói sua identidade nas interações que estabelece, torna indispensável que a educação infantil esteja comprometida com a valorização da cultura de sua comunidade. Para Kishimoto (2010), o respeito à diversidade social, cultural e étnico-racial requer respeitar o uso de objetos pelas crianças, da forma como aprenderam em seus contextos sociais e familiares, por meio da observação do cuidado com um jardim, conserto de um objeto e cuidado com a casa, por exemplo. Nas atividades ligadas ao faz de conta, a criança:

[...] utiliza a panela de barro ou alumínio para fazer comida, a rede, o berço ou o cesto para pôr a boneca para dormir. Organiza o espaço da casinha com objetos, conforme vê fazer em casa; pinta e desenha com traços, cores e formas valorizados pela família, construindo brinquedos ou objetos de seu interesse; dança, canta, narra e participa de festas populares típicas da comunidade. Brincando com crianças de outros países ou de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, do campo e afrodescendentes, as crianças aprendem suas brincadeiras típicas. Nas brincadeiras de faz de conta, pentear o cabelo diante do espelho no salão de beleza leva a criança a conhecer a cor de sua pele, o tipo de cabelo e a apreciar a estética de seu grupo cultural (KISHIMOTO, 2010, p. 10-11).

Nessas situações descritas, a qualidade da mediação dos adultos é imprescindível para a construção da autoestima e da identidade das crianças, no oferecimento e valorização de referências importantes, tais como, bonecas negras, objetos e brinquedos dos diferentes grupos culturais. A contribuição para o fortalecimento da autoestima e identidade das crianças fortalecerá suas comunidades frente ao combate à opressão e na promoção do exercício da cidadania e da luta por melhores condições de vida.

3.5 A indissociabilidade entre o cuidar e educar

A noção de cuidado aparece de diferentes formas nas Diretrizes que nos parecem ser complementares, a saber: (1) a instituição deve compartilhar e complementar a educação e cuidado com as famílias de maneira articulada às práticas culturais de cuidado e educação; (2) entender o cuidado como indissociável das práticas educativas; (3) oportunizar momentos para desenvolver a aprendizagem e autonomia sobre o cuidado pessoal; (4) cuidado e preservação do ambiente e da biodiversidade.

Observamos que as DCNEIs apresentam uma visão de aprendizagem do cuidado para consigo mesmo, com o outro e com o ambiente. Barbosa (2009) chama a atenção de que o ato de cuidar vai além da proteção e atendimento de necessidades físicas e contempla o ato de dar escuta das ideias, questionamentos, dúvidas, desejos e inquietações das crianças, tanto individualmente quanto coletivamente. Vemos, assim, uma instituição que deve favorecer o desenvolvimento do senso de responsabilidade consigo e com os outros, seja no ambiente social e urbano, seja no natural ou no campo. São ações que envolvem o desenvolvimento da cidadania por meio da realização de experiências concretas e significativas que favorecem a ocorrência de relações de cooperação e manifestações de solidariedade (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015).

As formas de cuidar e educar podem ser ampliadas quando se trata das crianças e suas famílias, para tanto Galardini (2005) assevera sobre a necessidade de uma organização de espaços que sejam acolhedores para todas as pessoas. A organização de lugares macios e atraentes que sejam capazes de atrair a atenção das crianças, rituais de acolhimento, uso de objetos transacionais, abrir espaço para que as crianças deixem suas marcas e objetos esquecidos, além de saber respeitar os momentos em que as crianças querem ficar a sós. Educar para o cuidado também implica em valorizar o momento em que as famílias buscam suas crianças, acolhendo-as e dando um retorno sobre a rotina da criança.

Um cuidado que envolve a abertura de espaço para a participação social e política e que deve combater a implantação de currículos prontos focados em resultados acadêmicos que ignoram as especificidades das crianças como sujeitos históricos (BARBOSA, 2009). Acreditamos que essas opções por currículos prontos resultem de um desconhecimento sobre a infância, e uma distorção sobre o seu direito à educação, tendo em conta que na educação infantil o cuidado e educação são dimensões associadas, articuladas ao lúdico, ao brincar, ao desenvolvimento de diferentes linguagens, às atividades artísticas e experimentações, com vistas ao desenvolvimento integral (ANGOTTI, 2009).

Para Maranhão (2010), ao compartilharmos os cuidados com as famílias, acompanhamos de fato o desenvolvimento das crianças, pois envolvem ações de registro e observação, evolução de problemas de saúde, atividades de alimentação, como a retirada ou adição de alimentos e acompanhamento do desenvolvimento cognitivo e afetivo. São práticas que devem ocorrer de modo integrado e não fragmentado, de forma a possibilitar as vivências na sua integralidade, e para que atribuam sentidos que expressam a relação entre corpo, mente, razão e emoção.

3.6 Interações e brincadeiras como eixos norteadores

O brincar como eixo presente nas DCNEIs impõe a tarefa de transformar as experiências infantis em momentos guiados pelo protagonismo da criança, seu desejo de explorar, inventar, atribuir sentidos e construir novas possibilidades de explicar o mundo e lidar com ele. Isso significa que as “experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla” (BRASIL, 2009a, Inciso I, Artigo 9º) são organizadas em contextos que possuem sentido na cultura, e não sejam forjadas em atividades descoladas da realidade infantil.

Essa organização implica em trabalhar de maneira integrada as experiências ligadas ao movimento, dramatizações “música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Inciso IX), que vão fazendo com que a criança seja inserida num universo de diferentes linguagens, desenvolvendo variadas formas de expressão. Esses espaços de brincadeiras, protagonizadas pelas crianças e apoiadas pelos adultos, contribuem para o aumento da confiança e devem favorecer a atividade da criança, tanto em situações individuais, quanto coletivas (Inciso V). Durante as brincadeiras, temos a possibilidade de trabalhar com as noções de responsabilidade, autonomia e democracia, ao construirmos uma cultura coletiva de respeito ao espaço de brincar do colega, ao contribuir com a organização do ambiente, ao ser solidário e emprestar ou dividir um brinquedo, ao aprender a esperar e respeitar regras.

Kishimoto (2010), ao se referir às interações e brincadeiras como eixo das aprendizagens infantis no Seminário Nacional realizado pelo Ministério da Educação para discutir as DCNEIs, defende que não se pode pensar no brincar sem as seguintes interações:

Interação com a professora — O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.

Interação com as crianças — O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.

Interação com os brinquedos e materiais — É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo.

Interação entre criança e ambiente — A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança.

Interações (relações) entre a instituição, a família e a criança — A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece (KISHIMOTO, 2010, p. 3).

As interações permeiam todos os momentos vivenciados pelas crianças nas instituições, estejam sós ou não. Em momentos de atividade individual, ela interage com brinquedos, materiais, e os elementos que arranjam os espaços. As interações que as instituições estabelecem com as famílias podem ensinar (ou não) às crianças o diálogo, a negociação e a cooperação. Considerando que o processo educativo não ocorre somente de maneira intencional, pois os seres humanos se educam nas relações, é essencial que os profissionais que trabalham nas instituições tenham clareza de que são educadores. Segundo Barbosa (2009), a despeito de que várias interações não ocorrerem de modo intencional, elas ensinam as crianças a respeito de suas atividades profissionais, por esse motivo é essencial que os adultos estejam atentos à maneira como realizam suas funções, tendo em vista o impacto que suas interações geram na educação das crianças.

As interações com as crianças podem ser ou não mediadas pelos adultos, contudo, as práticas educativas cotidianas levadas a cabo por eles podem construir uma determinada cultura no grupo que vai orientar a qualidade das relações entre as crianças. Noções de competitividade ou cooperação, respeito ou intolerância, dar escuta ou não, respeitar os ritmos ou não estão presentes cotidianamente nas relações e mesmo que não sejam intencionais, ensinam as crianças por meio dos modelos oferecidos pelos adultos. Um espaço no qual os adultos imprimem práticas ligadas ao diálogo, à negociação e à compreensão tende a se refletir nas relações que as crianças estabelecem entre elas.

Considerar as brincadeiras e interações como eixo do currículo significa entendê-la como atividade de expressão da cultura, por essa razão, apesar das brincadeiras mexerem “[...] com as fantasias e imaginações infantis, não estão distantes da vida real. Pelo contrário, elas estão altamente ligadas à cultura de uma sociedade, ao mesmo tempo produzindo-a e sendo

produzidas por ela” (MONTEIRO; DELGADO, 2014, p. 4). Nesse sentido, as DCNEIs reconhecem essa relação entre brincadeira e cultura e indicam no Artigo 9º a realização de experiências que:

- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Temos, assim, a necessidade de organizar práticas pedagógicas estruturadas pelo brincar que considerem a cultural local, nacional e sua diversidade. Há também a cultura de pares, vivenciada pelas crianças, que promove aprendizagens no interior dos grupos (MONTEIRO; DELGADO, 2014). Nas interações e nas brincadeiras, elaboram novas formas de estabelecer relações sociais, que são, em geral, lúdicas e chamadas de culturas infantis que são transmitidas entre os grupos de crianças (BARBOSA, 2009).

Quando as DCNEIs tratam das experiências que promovem o “Conhecimento de si e do mundo por meio das experiências sensoriais, expressivas e corporais para movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (Inciso I), ela reconhece que a criança explora o mundo por meio dos sentidos, e que as brincadeiras podem ser entendidas como “[...] formas de expressão, são também oportunidades para a manifestação da individualidade de cada criança, de sua identidade, porque cada uma tem uma singularidade que deve ser respeitada” (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Ao incluir experiências que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Inciso III), sugerem a presença da “expressão lúdica durante as narrativas, a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita”. Diferentes gêneros textuais encantam as crianças e podem ser enriquecidos pela cultura lúdica, ao recontar histórias para ampliar as narrativas (KISHIMOTO, 2010, p. 6).

As DCNEIs defendem a articulação das brincadeiras à criação de “contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais” (Inciso IV). Kishimoto alega que o início do trabalho com matemática é iniciado a partir do momento no qual a criança, ao movimentar-se, inicia seu processo de compreensão sobre tamanhos, quantidades, medindo objetos, fazendo marcas, acompanhando seu crescimento. Podemos, nesse caso, incluir a “[...] curiosidade, a exploração, o encantamento,

o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Inciso VIII). Assim, há uma multiplicidade de práticas que podem ser realizadas, tendo as brincadeiras como eixo, junto à participação ativa dos professores:

Contar os dias, ver quantas crianças vieram e quantas faltaram, anotar o calendário diário, se há sol, chuva ou nuvens, verificar as atividades ao longo do dia, classificar conjuntos de objetos com palavras como “nenhum”, “muito”, “pouco”, “bastante” ou fazer coleções de objetos são atividades que a professora pode desenvolver junto com as crianças. Brincadeiras, como a dança das cadeiras, de correspondência entre a criança e a cadeira (a cada criança que sai tira-se uma cadeira), boliche (de tecido, macio para os menores, e mais duro, de plástico, para os maiores) ou argolas no poste para contar os acertos, brincar de médico para medir as crianças, apostar corrida para ver quem chega primeiro a um lugar marcado, cantar, recitar parlendas, travalínguas, em ritmos rápidos e lentos, marcar as batidas com as palmas e os pés, aumentar ou diminuir o tom de voz, jogar bolas coloridas, cada cor em uma cesta, brincar de pescar e anotar com marcas ou números os peixes pescados, fazer compra em supermercado, pagando com “dinheiro” feito pelas crianças são exemplos de brincadeiras que introduzem a criança, — que já começa a fazer hipóteses de como medir e quantificar —, no mundo da matemática. Jogos, como dominó, bingo, memória, quebra-cabeça, auxiliam o letramento matemático. Blocos lógicos servem para classificação de cores, formas e espessuras, mas a criança pode dar a eles outros usos, como empilhar, juntar os blocos para criar formas de animais e objetos, ou fazer um bloco virar sabonete, pente ou comida na brincadeira imaginária (KISHIMOTO, 2010, p. 8).

Verificamos que a situação lúdica que envolve brincadeiras, brinquedos e jogos será aquela que melhor permitirá a entrada da criança no mundo físico e à linguagem matemática, e, se nos determos nas atividades listadas pela autora, veremos que envolvem mais de uma linguagem expressiva: movimento, linguagem oral e escrita, linguagem do faz de conta, além das interações. O universo da matemática está presente em todos os contextos, mas nem sempre as crianças têm acesso a essas noções, pois muitos adultos não acreditam no potencial de aprendizagem dessas linguagens pelas crianças ou suas culturas não valorizam o desenvolvimento de determinadas linguagens (BARBOSA, 2009). Para a autora, com frequência “[...] evitam experiências com linguagens simbólicas e expressivas mais sofisticadas, por acreditarem que as crianças não as compreenderão por sua pouca idade”, muitas vezes por desconhecimento sobre como trabalhar com essas linguagens (BARBOSA, 2009, p. 84).

Quanto ao oferecimento de situações que favorecem a construção da autonomia “[...] nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (Inciso VI), tendo como eixos as brincadeiras, parte-se do princípio de que a promoção da autonomia se dá por meio

de ações intencionais e planejadas pelo adulto. Nesse caso, um dos aspectos fundamentais é a organização espacial, pois num ambiente claramente organizado com caixas e mobiliário adequado com marcas ou símbolos contribui-se para as crianças se auto-organizarem (KISHIMOTO, 2010).

No que tange às dimensões de saúde e bem-estar e cuidado pessoal, torna-se um grande desafio romper com as práticas que comumente são descoladas das brincadeiras, faz de conta e fantasia, para se tornarem uma obrigação envolvida por momentos de espera, como aponta Maranhão:

Frequentemente encontramos referências aos cuidados com a saúde, com base numa concepção que tem como enfoque principal os fatores biológicos do processo de desenvolvimento humano, e da determinação da doença, restringindo a ações de acompanhamento do crescimento e desenvolvimento somático, ao controle nutricional e de doenças transmissíveis, à elaboração de normas de higiene ambiental, alimentar e medidas de prevenção de acidentes (MARANHÃO, 2000, p. 116).

Os aspectos biológicos expressos acima não precisam ser descartados, mas repensados quanto à forma sobre como são trabalhados. Os cuidados pessoais para com a saúde podem ser organizados num ambiente de fantasia e criação, com espaço de leitura, diálogo, interpretação e escuta das crianças. É trabalhar de maneira a resgatar saberes já presentes advindos de suas histórias familiares, assim como de contextos comunitários, atribuindo sentido e construindo formas originais de cuidado. Momentos que antes eram de espera podem se tornar espaços preparatórios das atividades, permeados por conversas, de maneira a fazer com que as crianças desenvolvam a autonomia e se apropriem de noções de cuidado de si.

No tocante à brincadeira aliada ao incentivo à promoção da “interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (Inciso X), observamos que o mundo ao redor nos oferece múltiplas possibilidades de organizar experiências prazerosas e de exploração do mundo natural. A criança enxerga o mundo de maneira integrada e somos nós adultos que o fragmentamos, separando de forma equivocada, por exemplo, a relação das pessoas com a natureza. Por isso é fundamental buscar compreender a perspectiva particular como a criança se relaciona com os ambientes, de modo a poder proporcionar vivências e aprendizagens significativas:

As crianças, em suas brincadeiras, em seus modos de falar, comer, andar, desenhar, não apenas se apropriam com o corpo, a mente e a emoção daquilo que as suas culturas lhes propiciam, mas investigam e questionam criando, a

partir das tradições recebidas, novas contribuições para as culturas existentes (BARBOSA, 2009, p. 16).

Esse impulso investigativo da criança deve ser aproveitado pelos adultos, tendo em vista a grande diversidade social, cultural e biológica que temos no mundo. As crianças estão facilmente sensibilizadas para as questões de exploração com as diferentes formas de vida, com a importância do cuidado com o meio ambiente físico e natural, por isso ela precisa de oportunidades de contato com diferentes fontes de informação e vivências práticas junto aos elementos da natureza. São experiências que podem ser desenvolvidas com facilidade dentro das instituições, tais como o plantio de ervas aromáticas utilizadas em nossa cultura, flores e outras possibilidades de ampliação do repertório das crianças. Atividades como implantação do *self service* no almoço promovem a autonomia e aprendizado dos seus limites, relacionados ao apetite, e abrem espaço para a discussão sobre o desperdício de recursos naturais, neste caso, o alimento. Instituições com áreas verdes podem organizar hortas, fontes, bosques, esconderijos, cabanas e tantas outras maneiras de explorar que podem ser levantadas junto às crianças.

Concordamos com Barbosa (2009, p. 12) quando afirma que “o processo educacional é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade”, ele vai ser determinante na construção de caminhos que nos levam à sociedade que queremos. Se desejarmos a reprodução das exclusões, ou a busca de uma sociedade democrática e igualitária, se promovermos a continuidade da destruição dos nossos recursos naturais, ou se repensarmos a forma de nos relacionarmos com o mundo.

Serão essas decisões e caminhos que deverão estar delimitados na construção do projeto político-pedagógico institucional, e organizados nas práticas curriculares, pautadas no conhecimento historicamente produzido. O conhecimento acumulado pela educação infantil constitui-se em um instrumento poderoso para o planejamento e execução de propostas educativas que se preocupem com o desenvolvimento integral da criança, bem como do seu processo identitário e coletivo, assim como com a sustentabilidade do planeta. Caminhos decididos coletivamente, de forma a envolver a comunidade escolar (profissionais, famílias, crianças e membros da comunidade mais ampla), na reflexão sobre o mundo que queremos para as futuras gerações.

Após a apresentação de uma reflexão sobre as DCNEIs e princípios que a norteiam, apresentaremos o Sistema Privado de Ensino adotado pelo município em estudo. A reflexão aqui realizada traz, em linhas gerais, as possibilidades de organização do trabalho pedagógico

a ser realizado junto às crianças. Ela favorece para que olhemos outras experiências de modo a verificar se coadunam com os conhecimentos que a área vem construindo, de forma democrática sobre o trabalho com crianças pequenas.

Até o presente momento histórico, podemos afirmar que a construção das Diretrizes resulta do exercício democrático do diálogo entre grupos de pesquisa, especialistas, associações como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e movimentos sociais como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB. Foram conquistas que contaram não somente com as lutas dos movimentos sociais, mas com a abertura do governo federal por meio de seus profissionais que reconhecem a importância da participação dos diferentes segmentos sociais, para a construção de uma educação democrática e de qualidade.

4. O MATERIAL APOSTILADO DO SISTEMA PRIVADO DE ENSINO E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção objetiva apresentar o conjunto de apostilas adotado pelo município em estudo, para ser utilizado junto às crianças pré-escolares. Num primeiro momento, trazemos as informações disponibilizadas pela empresa, levantadas em seu site oficial, voltado para materiais didáticos destinados ao ensino público. Em seguida, foi realizada a descrição da organização e conteúdo do material: quatro apostilas, um Caderno de Trabalho Pessoal, um Caderno da Família e uma Prancha de atividades. Ao final, apresentamos nossas considerações sobre o material, à luz das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil-DCNEIs e da produção científica da área.

Apesar de o material didático não ser o foco principal do presente estudo, consideramos importantes a apresentação e uma breve análise, tendo em vista que, além de ser utilizado cotidianamente pelas professoras, está vinculado à formação continuada e aos encontros semanais no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (formação contínua em serviço). O uso dos materiais didáticos, bem como as formas de acompanhamento do trabalho docente, compõem o contexto de construção dos saberes profissionais, pois, como dito anteriormente, são aqueles construídos e incorporados à prática do professor. Por essa razão objetivamos compreender o material, para depois analisar as concepções das professoras sobre o mesmo, assim como sobre o currículo praticado nas instituições. Esse processo de análise contribuiu para a compreensão das concepções das professoras levantadas no estudo de campo, apresentado na sexta seção do presente trabalho.

4.1 A empresa

Trata-se de uma editora que possui sistemas apostilados voltados para a educação básica em instituições públicas, diferentes daqueles produzidos para a rede privada. Ao falar sobre a educação básica em seu site oficial, defende que um dos grandes desafios colocados aos nossos governantes é oferecer acesso à educação básica para todos os brasileiros, como condição necessária para o desenvolvimento nacional. Sem mencionar a necessidade de ampliação de vagas para a garantia do acesso, segue argumentando que o país possui uma maior clareza sobre as dificuldades e desafios para o avanço da educação pública em função dos dados disponíveis.

Os dados a que eles se referem são aqueles fornecidos pela Prova Brasil do ano de 2006, que, segundo a empresa, trouxe grande preocupação com a melhoria da qualidade da educação pública brasileira. Além disso, destaca a importância das avaliações em larga escala como instrumentos fundamentais na busca de qualidade, alegando que esses instrumentos são capazes de oferecer um *retrato preciso*, que é fundamental para orientar *políticas educacionais eficazes* que possam buscar superar as *deficiências* apresentadas, com vista à melhoria do rendimento escolar. Por fim, alega que suas publicações voltadas para as escolas públicas se constituem como uma *ferramenta poderosa* para ajudar os sistemas de ensino a aprimorarem a avaliação de suas escolas, assim como a formação de professores e gestores.

Além das apostilas, a empresa permite o acesso a um portal no qual os professores podem encontrar conteúdos e serviços pedagógicos, instrumento por meio do qual se tem por intenção permitir a sua atualização como profissional. Oferece aos professores e gestores um programa de formação continuada que alegam estar organizado de forma a atender às necessidades dos mesmos. Menciona que oferece um apoio aos gestores na tarefa de *aprimorar o desempenho dos alunos e melhorar os índices de avaliação do município*, e aos administradores públicos oferece outros serviços, tais como: Avaliação de Assessoria Educacional e Programa de Gestão Educacional.

Com relação ao apoio às Secretarias de Educação, a empresa: (1) Apresenta uma proposta pedagógica e orienta o corpo docente no uso do material, além de acompanhar na adequação, execução e planejamento anual; (2) realiza, ao longo do ano, encontros e palestras para professores, gestores e pais; (3) orienta a implementação de um plano de gestão para melhoria dos resultados, com foco na aprendizagem, com avaliação educacional e institucional; (4) realiza atendimento permanente às Secretarias de Educação. Com relação ao professor: (5) fornece modelos de avaliações bimestrais; (6) disponibiliza um portal com área para o professor com especialistas no atendimento, oficinas e formação continuada.

A empresa assinala que os materiais são elaborados por *autores renomados, pedagogos experientes e técnicos especializados*. Possui como parceiros empresas do ramo de computadores, canal de TV via satélite e um conglomerado de mídia de origem espanhola que atua na área de comunicação, educação, cultura e entretenimento. Este último se apresenta como o primeiro grupo do mercado da mídia espanhola e líder na área de educação em língua portuguesa. Está presente em 22 países por meio de suas marcas mundiais como o jornal El País e a editora Santillana que produz livros didáticos e serviços pedagógicos. Tem presença

marcante no Brasil e em Portugal e encontra-se em crescente expansão no mercado hispânico nos Estados Unidos.

4.2 O material produzido para as pré-escolas

As apostilas voltadas para as crianças pré-escolares (3-5 anos) serão apresentadas a seguir. Cada grupo etário possui um conjunto de quatro apostilas: para as crianças de três a quatro anos (Educação Infantil 1.1; 1.2; 1.3; 1.4) e para as crianças de quatro a cinco anos (Educação Infantil 2.1; 2.2; 2.3; 2.4), um livro de história (João e Maria e Cinderela), um Caderno de Trabalho Pessoal, um Caderno da Família e um livro denominado Pranchas de Atividades. Nas informações presentes na folha de rosto, há uma apresentação dos responsáveis pela produção do material, mostrada no quadro a seguir.

Quadro 2: Características da formação acadêmica e profissional dos(as) autores(as)

Autor	Área de atuação no material	Formação Acadêmica	Formação Profissional
1	Elaboração dos originais	Bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais (instituição privada).	Coordenação de Educação Infantil e docência em escolas públicas e particulares de São Paulo. Atua na formação de professores e coordenadores em escolas públicas e particulares. Membro da equipe de elaboração do RCNEI.
2	Elaboração dos originais	Pedagogia (instituição privada).	Docência em EI e EF e orientação em escolas públicas e particulares de São Paulo.
3	Elaboração dos originais	Assistente social e graduanda em Pedagogia (instituições privadas).	Atua na formação, assessoria e docência em EI e EF em escolas públicas e particulares de São Paulo e Rio de Janeiro.
4	Elaboração dos originais	Psicologia (instituição pública).	Docência em EI em escolas particulares de São Paulo, e atua na formação de professores em escolas públicas e particulares.
5	Elaboração dos originais	Psicologia (instituição privada).	Coordenação Pedagógica e atua na formação de professores de educação infantil em escolas públicas e particulares.
6	Elaboração dos originais	Pedagogia (instituição pública)	Docência em EI e EF em escolas particulares de São Paulo.
7	Desenvolvimento pessoal e social	Psicologia (instituição pública) mestre em Psicolinguística aplicada (instituição pública).	Orientação e assessoria em EI em escolas particulares de São Paulo.
8	Relações matemáticas	Pedagogia (instituição pública)	Coordenação, docência e assessoria na EI e EF em escolas privadas de São Paulo.
9	Corpo e Movimento	Graduação em Educação Física (instituição privada).	Atua na formação de professores e capacitação em Educação Física na EI e EF em escolas particulares de São Paulo.
10	Corpo e Movimento	Licenciatura em Educação Física (instituição pública)	Docência, atua na formação e assessoria em Educação Física em escolas particulares de São Paulo.
11	Expressão e apreciação artística	Graduação em artes e especialização em Psicomotricidade (instituições públicas)	Docência em artes em escolas públicas e particulares. Coordenação de ensino e arte em uma Secretaria Municipal de Educação de uma capital brasileira.
12	Expressão e apreciação artística	Psicologia (instituição privada)	Consultoria para a criação de jogos e ambientes lúdicos.

EI: Educação Infantil EF: Ensino Fundamental

São 12 profissionais, sendo 10 mulheres e dois homens. No quadro de mulheres, encontramos uma graduada em Ciências Sociais, três em Pedagogia, quatro em Psicologia, uma graduada em Artes e outra com duas graduações: Assistência Social e Pedagogia. Os dois homens são graduados em Educação Física. Desses profissionais, seis foram formados por instituições privadas e sete, por universidades públicas. Com relação à pós-graduação, somente duas pessoas são pós-graduadas: uma psicóloga com mestrado em psicolinguística aplicada e uma graduada em artes, com especialização em psicomotricidade.

No que concerne à experiência profissional, as informações mostram que seis atuam em escolas da rede pública e privada de São Paulo, cinco trabalham exclusivamente para a rede privada, e uma oferece consultoria, mas não identifica em qual rede atua. Com relação ao tipo de relação estabelecida com essas redes, oito atuam como docentes, seis em formação de professores, três na coordenação de escolas, duas trabalham com orientação educacional, cinco alegam fazer assessoria/consultoria. Dentre os profissionais, destacamos que uma alega ter participado da elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e outra atuou como coordenadora do ensino de arte em uma Secretaria Municipal de Educação de uma capital brasileira.

4.3 O conjunto de apostilas

O conjunto de apostilas cujo título é Educação Infantil é composto por quatro livros para cada faixa etária (1.1; 1.2; 1.3; 1.4 e 2.1; 2.2; 2.3; 2.4), estão no formato de livretos em espiral, e ao final das unidades apresentam encartes de papel cartonado, com elementos para serem destacados e utilizados nas atividades distribuídas pelas unidades (dados, figuras de animais, alfabeto, números, figuras geométricas, quebra-cabeça, dentre outras). Na capa de cada brochura, além da identificação (Educação Infantil 1.1, por exemplo), há a seguinte expressão: Investir na EDUCAÇÃO é cuidar do FUTURO.

Na parte inferior do sumário, um quadro apresenta seis ícones e cores que indicam os eixos de aprendizagem contidos na apostila: (1) Exploração e conhecimento de mundo – imagem de dois meninos, um que carrega uma planta e outro o mapa-múndi; (2) Desenvolvimento pessoal e social – imagem de uma menina escovando os dentes; (3) Linguagem e Comunicação – um menino e uma menina lendo juntos um livro; (4) Relações matemáticas – uma menina e um menino montando blocos; (5) Corpo e Movimento – um menino e uma menina jogando bola; (6) Expressão e apreciação artística – uma menina com uma flor e um lápis na mão, com lápis caído ao chão, como pode ser visto na Figura 1.



Figura 1 – Ícones que indicam os eixos de aprendizagem

Esses eixos parecem ser baseados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil -RCNEI (BRASIL, 1988) e estão presentes em todas as páginas de atividades que indicam qual eixo de aprendizagem está sendo trabalhado. No Quadro 3, apresentamos a distribuição desses eixos pelas diferentes atividades, organizadas na apostila 1.1.

Quadro 3: Distribuição dos eixos de aprendizagem nas atividades que compõem as unidades da apostila 1.1.

Unidade	Atividade	
1 Eu sou assim	1	Linguagem e comunicação / Desenvolvimento pessoal e social
	2	Linguagem e comunicação / Desenvolvimento pessoal e social
	3	Linguagem e comunicação / Desenvolvimento pessoal e social
	4	Linguagem e comunicação / Desenvolvimento pessoal e social
	5	Desenvolvimento pessoal e social
	6	Desenvolvimento pessoal e social
	7	Linguagem e comunicação
	8	Relações matemáticas
	9	Relações matemáticas
	10	Relações matemáticas
	11	Corpo de movimento / Relações matemáticas
	12	Linguagem e comunicação
	13	Expressão e apreciação artística / Linguagem e comunicação
2 Muitas profissões	14	Linguagem e comunicação / Exploração e conhecimento de mundo
	15	Linguagem e comunicação / Exploração e conhecimento de mundo
	16	Linguagem e comunicação / Exploração e conhecimento de mundo
	17	Linguagem e comunicação / Exploração e conhecimento de mundo
	18	Linguagem e comunicação / Exploração e conhecimento de mundo
	19	Linguagem e comunicação
	20	Exploração e conhecimento de mundo
	21	Linguagem e comunicação / Relações matemáticas
	22	Relações matemáticas
	23	Relações matemáticas
	24	Corpo de movimento
	25	Linguagem e comunicação
	26	Expressão e apreciação artística / Linguagem e comunicação

Observamos, no Quadro 3, que há indicação da presença de uma a duas linguagens, nas atividades propostas, sendo 13 atividades com somente um tipo de linguagem, e as demais

13 atividades com duas linguagens presentes. Linguagem e comunicação, com Desenvolvimento Pessoal e Social, aparece quatro vezes. Linguagem e Comunicação e Exploração e Conhecimento de Mundo estão presentes cinco vezes. Chama-nos atenção, em especial, o fato de Corpo e Movimento e Expressão Artística estarem presentes somente duas vezes nas atividades, e das sete vezes em que aparecem as Relações Matemáticas, somente em duas atividades estão relacionadas a outras linguagens.

A seguir, os Quadros 4 e 5 apresentam uma organização geral dos livros, voltados para os dois grupos etários.

Quadro 4: Distribuição das atividades por unidades, nas apostilas Educação Infantil 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4, voltados para as crianças de 3-4 anos

Livro 1.1		Livro 1.2		Livro 1.3		Livro 1.4	
Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4	Unidade 5	Unidade 6	Unidade 7	Unidade 8
Eu sou assim!	Muitas profissões	O que há no jardim?	Jeitos de Brincar	O que há na horta?	Passeio à praia	O Mar	Brincando com água
Meu nome	Qual é a profissão?	Flores	Brincadeiras preferidas	De onde vem?	Que lugar é este?	Sereia	Bolhas de sabão
Eu sou assim!	Outras profissões...	Quadrinha	A brincadeira é	Você já viu uma horta?	Os guarda-sóis	O Mar	Água tem cor?
Eu já consigo	Profissionais da escola	Quem cuida do jardim?	Caranguejo	Horta na escola	Esportes de praia	Animais marinhos	Sons da água
Nossa Rotina	Entrevista	Bichinhos do jardim	Brinquedos e arte	Como cresce?	Fundo do mar	As conchas	Transportando água
Na escola eu	Descubra	Onde estão os bichos?	Brinquedos do tempo da vovó	Receita de salada	Receita de picolé	Vida no mar	Para onde vai a água?
Cuidamos da escola	Pintor de Jundiá	Corrida aborrecida	Vamos brincar?	Lista de compras	É bom se cuidar	Caranguejo-eremita	Receita de limonada
Quadrinhas	Cena Maluca	Quadrinha	amos contar?	Complete o canteiro	A praia	Quem são eles?	Como se faz gelo?
Vamos contar?	A pulga	Jogos de maçãs	Quantos?	Jogo do construtor	Rio tem praia?	Igual ou diferente?	Barquinho de papel
Quantos anos você tem?	Onde está o número?	Borboletas	Quais são as figuras?	Jogo de construção	Quem está na frente?	Piaba	Bolhas de sabão
Vamos jogar?	Quantos pulos?	A princesa e o espelho	Passa anel	Pintar figuras	Brinquedos de praia	Cesta vazia	Boliche
A galinha do poeira	Escravos de jó	Anel de pedra verde	O bode e a onça	Quem é mais alto?	Quem tem mais água?	A corrida das cores	Quanto eu cresci!
Cachinhos dourados	A festa no céu	Dona baratinha	Apreciação artística	O macaco e o rabo	Bicho da folha seca	Quem vai ganhar?	Quantos pincéis?
Apreciação artística	Apreciação artística	Apreciação artística		Apreciação artística	Apreciação artística	Olha os pontos	Corre cutia
						Bambu	Água na cestinha
						Estátua	Pé de lata
						A história sem fim	Apreciação artística
						Apreciação artística	

O Quadro 4 apresenta todas as atividades distribuídas nas quatro apostilas voltadas para as crianças de 3-4 anos, utilizadas ao longo de um ano. Cada apostila possui duas Unidades que reúnem um conjunto de atividades, sob um determinado título. Tomamos como exemplo a Unidade 1, intitulada: *Eu sou assim*, que possui 13 atividades e, dentre elas, identificamos que quatro fazem referência às características das crianças. As demais tratam de outros temas, pouco e até não articulados entre si.

A seguir, apresentaremos a sequência de atividades presentes na Unidade 1, da apostila 1.1, para que possamos ilustrar as opções que os autores fizeram para trabalhar o tema da respectiva unidade. A título de ilustração, optamos por descrever as atividades, além de selecionar algumas imagens. A Unidade 1: *Eu sou assim*, tem início com a seguinte atividade:

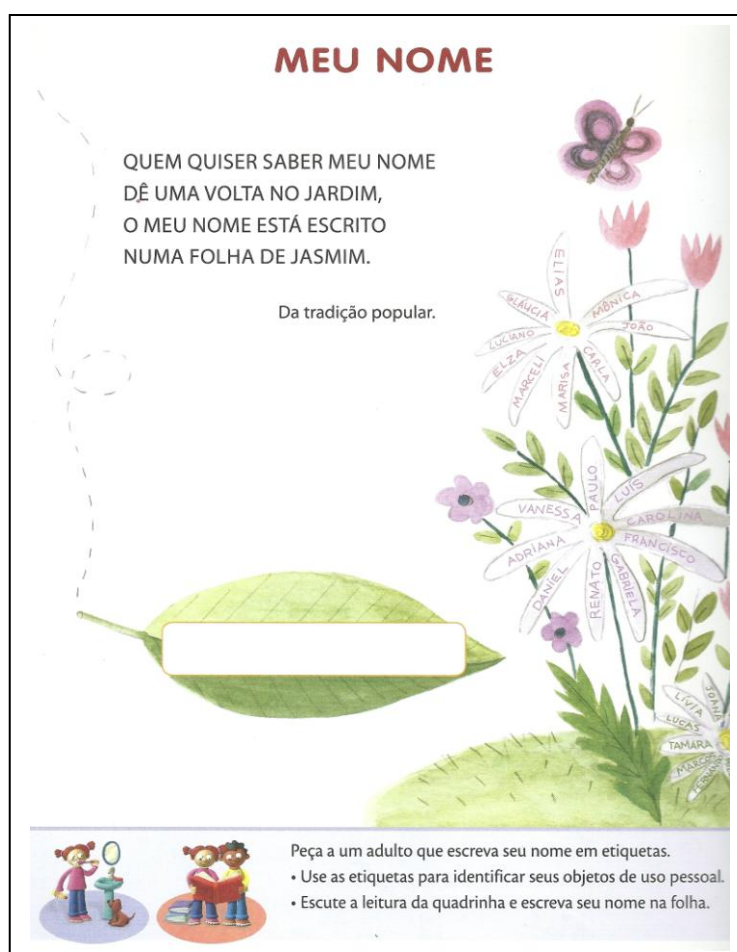


Figura 2 – Atividade – Meu Nome (Unidade 1: Eu sou assim)

Essa atividade apresenta um verso da tradição popular e um espaço para que o nome seja escrito numa folha. Abaixo da atividade, são apresentados dois ícones: Desenvolvimento Pessoal e Social, Linguagem e Comunicação e um texto que se dirige à criança. O texto

solicita que peça ajuda de um adulto para escrever seu nome em etiquetas e utilizá-las em seus pertences. Ao final, indica a escuta da quadrinha (que possivelmente deva ser lida pela professora) e solicita que a criança escreva seu nome dentro do espaço indicado na folha. A seguir, apresentamos a segunda atividade da Unidade 1.

EU SOU ASSIM!



EU TENHO _____ ANOS.

EU PESO _____ KG.

MINHA ALTURA É _____.

EU CALÇO _____.

- Cole sua foto no quadro e peça a um adulto que escreva uma legenda dando informações sobre você.
- Observe a foto que você colou e converse com seus colegas. Onde você estava? O que fazia quando essa foto foi tirada?



Figura 3 – Atividade – Eu Sou Assim (Unidade 1: Eu sou assim)

A segunda atividade possui o mesmo nome da Unidade e, assim como a anterior, parece dialogar com a criança. Neste caso, solicita que coloque a idade, peso, altura e número do sapato. Na parte inferior, apresenta os ícones Desenvolvimento Pessoal e Social, Linguagem e Comunicação. No texto ao lado, solicita que a criança cole uma foto na página e peça para que um adulto escreva informações sobre ela. Indica que a criança observe a foto e converse com os colegas sobre o que fazia, no momento da fotografia.

A terceira atividade, *Eu já consigo*, apresenta quatro imagens para as crianças colocarem um X. Nessas imagens uma criança está colocando uma blusa, uma amarrando o

sapato, a outra penteando os cabelos e a última escovando os dentes. Apresenta os ícones Desenvolvimento Pessoal e Social, Linguagem e Comunicação, e no texto sugere que a criança converse com os colegas sobre as atividades que já realiza com a ajuda do adulto. Essa atividade é seguida pela atividade intitulada: *Nossa Rotina*.



Figura 4 – Atividade – Nossa Rotina (Unidade 1: Eu sou assim)

Essa atividade apresenta seis imagens: um livro (legenda *Roda da história*), com uma figura ao lado, que ilustra uma professora lendo para quatro crianças em roda; uma figura com duas crianças tomando lanche (legenda Lanche), com um desenho de balanço e escorregador ao lado; uma figura que remete a um parque (legenda Parque), acompanhada ao lado por uma figura de lancheira. Novamente apresenta os ícones Desenvolvimento Pessoal e Social e Linguagem e Comunicação, acompanhados por um texto que pergunta como é a rotina na escola, sugere conversar com os colegas sobre as atividades que realizam todos os dias, e aquelas que realizam uma vez por semana; finaliza indicando para ligar os objetos com a atividade da rotina.

A atividade seguinte nos parece um pouco mais articulada a essa e é intitulada: *Na escola eu...* Apresenta desenhos de criança pendurando desenho em um varal, assistindo à TV, em frente a um balanço, lavando as mãos, abrindo uma lancheira. O único ícone indicado refere-se ao Desenvolvimento Pessoal e Social. Ao lado do ícone há um texto que pergunta à criança: O que você faz na escola? Orienta que a criança converse com os colegas sobre as atividades que pode realizar na escola, que realiza em casa, e o que podem fazer nos dois locais. Ao final, pede para a criança circular a ação que não faz parte do dia a dia na escola.

Em seguida, passa-se para o tema *Cuidamos da Escola*, que apresenta dois desenhos: uma menina jogando um papel em uma lata de lixo reciclável (legenda: Jogar os papéis no lixo ou reaproveitá-los), e um menino que guarda brinquedos em um baú (legenda: guardar os brinquedos, depois de brincar). Abaixo apresenta um quadro branco cuja orientação é para que a criança desenhe o que mais pode ser feito para a criança cuidar da escola. Novamente apresenta o ícone: Desenvolvimento Pessoal e Social, acompanhado da pergunta: além das ações indicadas, quais são as outras que a criança acha importante de serem colocadas em prática, para cuidar do espaço coletivo? Essa atividade é seguida pela atividade abaixo.

QUADRINHAS

PRIMA PULGA ESTÁ DOENTE
TATURANA ESTÁ PARIDA
MEU COMPADRE PERCEVEJO
ESTÁ DE ESPINHELA CAÍDA.

Da tradição popular.





A ROSEIRA QUANDO NASCE
TOMA CONTA DO JARDIM
EU TAMBÉM ANDO BUSCANDO
QUEM TOME CONTA DE MIM.

Da tradição popular.



APROVEITA MINHA GENTE
APROVEITA E NÃO DEMORA
QUE A LARANJA ESTÁ ACABANDO
QUE MEU CARRO JÁ VAI EMBORA.

Da tradição popular.





Escute a leitura das quadrinhas feita pelo professor.

- Você conhecia essas quadrinhas? Conte aos colegas.
- Vamos aprendê-las? Assim você pode ensiná-las a seus familiares e amigos.

Figura 5 – Atividade – Quadrinhas (Unidade 1: Eu sou assim)

As quadrinhas são compostas por três versos da tradição popular, acompanhados de três desenhos: uma moça com uma flor, um carro com suas rodas de laranja e uma pulga. O ícone apresentado refere-se ao Desenvolvimento Pessoal e Social e orienta que a criança escute a leitura das quadrinhas feitas pelo adulto, pergunta se conhecem as quadrinhas e indica para compartilhar a resposta com os colegas. Pergunta à criança *Vamos aprendê-las?* E argumenta que poderá ensinar aos familiares e amigos.

A atividade seguinte intitulada *Vamos contar?* apresenta um desenho de uma galinha chocando cinco ovos, e quatro pintinhos nascidos ao redor. Abaixo traz um ovo, um pintinho e uma galinha, acompanhados ao lado por um espaço em branco. Em seguida o texto pergunta: *Quantos ovos, pintinhos e galinhas aparecem nessa cena?* E pede para que registre a quantidade de cada um. Nessa atividade o ícone apresentado é de Relações Matemáticas.

As próximas duas atividades *Quantos anos você tem?* e *Vamos jogar?* estão associadas ao ícone: Relações Matemáticas. Na primeira, há um desenho de bolo de aniversário. O texto pergunta a idade da criança e diz para que, com a ajuda da professora, conte aos colegas quando é o seu aniversário. Além disso, solicita que a criança desenhe a quantidade de velinhas que representa a sua idade em cima do desenho de bolo. A segunda apresenta quatro desenhos de dados com as faces sinalizando diferentes pontuações.


Na atividade, há um quadro que indica para ir às páginas 33 e 35, onde está o encarte cartonado que traz um dado para ser destacado e montado. Na outra página, existem dois quadros para serem destacados: um com numeração de 1 a 6, e outro que representa as seis faces do dado. O texto da página anuncia: *Em um jogo de trilha, as crianças jogaram o dado e tiraram as quantidades acima (imagem das quatro faces do dado), depois de contar, registre os pontos de cada criança. Circule o dado que representa o maior número de pontos.*

A página seguinte, a atividade *A galinha do poeira* apresenta uma parlenda “*A galinha do poeira/ bota ovo na miada/ bota um/ bota dois/...*” Os ícones apresentam como eixos de aprendizagem as Relações Matemáticas, com Corpo e Movimento. O texto que segue pergunta se a criança conhece a brincadeira, orienta que faça uma brincadeira de roda com os colegas, enquanto recita a parlenda e pergunta quantos números recitou.

A penúltima atividade da unidade está intitulada como *Cachinhos Dourados*, apresenta o desenho de três ursos (pai, mãe e filho), sendo que ao lado do desenho da ursa-mãe há o desenho de uma cadeira e de um prato vazio. Ao lado do ícone que corresponde à Linguagem e Comunicação, o texto pergunta se a criança gostou da história *Cachinhos dourados e os três ursos*, anuncia que os ursos estão procurando seus pertences e pergunta à


criança se ela pode ajudá-los. Ao final, orienta que a criança “*Desenhe os pertences que faltam nos tamanhos correspondentes*”. A última atividade da unidade está apresentada a seguir e consta de uma atividade de apreciação artística.

APRECIÇÃO ARTÍSTICA



Mariposa de São Francisco, 1983, de Andy Warhol.

- VEJA OS DESENHOS NAS ASAS DESSA MARIPOSA! ELA OCUPA QUASE TODO O ESPAÇO DA IMAGEM.
- QUAIS SÃO AS CORES QUE VOCÊ VÊ?
- VOCÊ CONSEGUE IMAGINAR ONDE A MARIPOSA POUSOU?



Vamos fazer uma mariposa usando nossas mãos?

- Junte suas mãos encostando um polegar no outro.
- Se quiser, você pode entrelaçar os polegares.
- Mantendo os polegares unidos, mexa os dedos como asas e deixe a mariposa voar.

Figura 6 – Atividade – Apreciação Artística (Unidade 1: Eu sou assim)

Essa atividade apresenta a imagem de uma obra de Andy Warhol que contém uma borboleta. Abaixo orienta que a criança veja os desenhos presentes nas asas, pergunta quais cores ela vê e se consegue imaginar onde a mariposa pousou. Ao lado dos ícones Linguagem e Comunicação e Expressão e Apreciação Artística orienta para que as crianças façam uma mariposa com as mãos.

Finalizamos, assim, a apresentação da descrição das atividades que constam na Unidade 1, intitulada *Eu sou assim*. A seguir, apresentamos o quadro com as unidades e atividades que compõem as apostilas voltadas para as crianças de 4-5 anos.

Observamos a semelhança na organização e distribuição das atividades no Quadro 5, quando comparado ao Quadro 4. As Unidades não apresentam todas as atividades articuladas ao tema escolhido, caracterizando-se, em grande parte, num conjunto de atividades reunidas de forma aleatória. Observamos que o que difere das atividades que compõem as apostilas voltadas para crianças menores é o maior número de atividades que envolvem contagem, leitura e escrita. Observamos, também, que na Unidade 1, dentre 17 atividades, apenas quatro envolvem desenho.

A seguir, apresentaremos dois materiais utilizados pelas crianças, de maneira paralela às apostilas, incluindo o Caderno da Família.

Cadernos de Trabalho Pessoal

Os Cadernos de Trabalho Pessoal 1 e 2 estão encadernados em brochura, formato horizontal, com atividades distribuídas aleatoriamente, sem estarem articuladas em unidades ou grupos de atividades. Logo de início, apresentam a página de identificação, com o título: Meu Caderno. Em seguida, a criança deve preencher o espaço *Este caderno pertence a..., Classe... e Escola...* No verso da página, há uma apresentação de um texto que *conversa com a criança*, dizendo que é um caderno para colorir, desenhar e traçar do jeito que ela quiser, que é só dela, para utilizar sozinha, mas se preferir pode conversar com colegas sobre as cenas, formas de desenhar e pintar.

Dizem, ainda, que para ajudarem as crianças colocaram um *ícone* no alto de cada página, mostrando como fazer. Em seguida, apresentam os ícones (desenhos), seguidos de um texto: Pincel (colorir), Lápis (desenhar), Lápis com linha e pontilhado (ligar/traçar), Cola (Colar), Imagem de dois triângulos, dois círculos e um quadrado (sequência), uma flor sem pétala, com um X no lugar da pétala ausente (Jogo dos 5 erros). No Caderno 2, a única diferença está no ícone final, cujo nome está como Jogo dos 7 erros.



Figura 7 – Legenda presente no Caderno 1

Ambos os Cadernos (para crianças de 3-4 e 4-5 anos) possuem 48 páginas, sendo que no meio da brochura existe um encarte de papel cartonado, com elementos para serem destacados e utilizados em algumas atividades, assim como descrito nos livretos. Essas atividades são todas independentes e sem articulação.

O Caderno 1 possui folhas com molduras coloridas para desenhos livres, desenhos iniciados para serem completados (ex. metade de um carro), desenhos prontos para pintar, atividades para fazer traços, ligando desenhos de animais às sombras correspondentes, cobrir pontilhados (percursos, números), tracejados em labirintos, ligar conjunto de imagens aos números correspondentes, pintura de desenhos prontos, jogo do sete erros (comparação de desenhos), destacar imagens (peças) do encarte de papel cartonado, para colar em imagens prontas (ex. destacar elementos do fundo do mar, para colar em uma imagem de fundo do mar), destacar pedaços de imagens (olhos, cabeça), para completar uma imagem. O Caderno 2 possui as mesmas atividades constantes do Caderno 1, com o acréscimo de atividades de cobrir letras pontilhadas.

Para ilustrar as atividades presentes nesses cadernos, selecionamos algumas imagens das tarefas propostas. A seguir, apresentamos uma seleção das imagens do Caderno 1, voltada para crianças de 3 anos. A única orientação existente sobre como realizar a atividade é o ícone no canto superior direito.

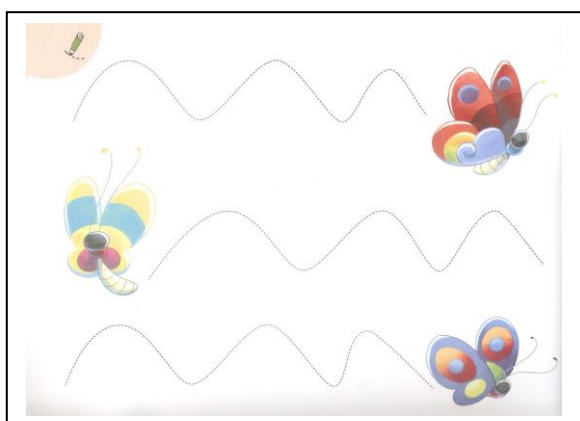


Figura 8 – Caderno 1 – Cobrir a linha pontilhada. Figura 9 – Caderno 1 – Jogo dos cinco erros.

A Figura 8 sugere o treino de coordenação visomotora, e a Figura 9, a identificação de erros na segunda imagem. Essas atividades são recorrentes no material, sob diferentes

formas, como, por exemplo, cobrir letras e números pontilhados. A seguir, mais um exemplo de atividade:



Figura 10 – Caderno 1 – Sequência

Por fim, destacamos a Figura 10, que tem como objetivo realizar uma sequência, envolvendo figuras geométricas. A atividade não traz nenhum tipo de orientação sobre o que deve ser realizado, o que nos leva a supor que a criança deva fazer um desenho para completar a coluna com as figuras correspondentes.

Pranchas de atividades

O material denominado pranchas de atividades está organizado num bloco horizontal (40 cm X 27cm) com 55 páginas de papel cartonado, com folhas destacáveis, para serem utilizadas com as apostilas em espiral, descritas anteriormente. O sumário apresenta as mesmas unidades presentes nas apostilas, mas grande parte das atividades não parece ser complementar às unidades (ou não possuem uma articulação clara).

São atividades voltadas para completar desenhos, marcar com X, desenhos prontos para pintar, pintar palavras que possuem uma determinada letra indicada, leitura de pequenos textos, colagem de figuras destacadas dos encartes cartonados que estão localizados no final do material, dentre outras. As atividades continuam desconexas e necessitam da ajuda do professor para serem realizadas.

Caderno da Família

O Caderno da Família 1 e o 2 são organizados em brochura, formato horizontal, compostos por 31 páginas cada. No sumário, há uma fotografia de um senhor idoso, branco, com um menino loiro no colo, lendo um livro. Logo na introdução da publicação, no primeiro

parágrafo, o texto faz referência à participação da família na vida escolar dos filhos, a fim de que saiba o que a criança *estuda* e o que ocorre em sua vida *escolar*. Anuncia que apresenta informações significativas para famílias e crianças. Além disso, aponta a importância da proximidade da família com os profissionais da instituição para a construção da autoestima e melhoria do desempenho escolar.

Além de descrever os materiais que serão utilizados pelas crianças, o documento trata da educação infantil na atualidade, da parceria escola e família, a importância da leitura no conhecimento de mundo. Trata-se, assim, de um documento informativo dos materiais que serão utilizados pelas crianças (Apostilas e Caderno de trabalho pessoal), explicando, em linhas gerais, os conteúdos das unidades dos livros. Há, também, orientações sobre a importância da leitura de livros pelas famílias e da importância do interesse pela vida da criança.

Dentro de cada explicação sobre as unidades que compõem os Cadernos do aluno, há uma caixa que anuncia *Como colaborar*, que menciona o que a família deve fazer para completar o trabalho que vem sendo feito na instituição. Destacamos como exemplo a Unidade 2, do Caderno 1, cujo título é: *Muitas Profissões*. Neste caso assinalam que em uma das atividades as crianças serão:

“[...] convocadas a entrevistar uma pessoa da família a respeito de sua profissão. Para auxiliar seu filho ou filha, vocês podem contribuir com a organização da tarefa, ajudando a escolher a pessoa que será entrevistada, um local calmo e reservado para a entrevista e os objetivos que poderão ser levados para a escola para a criança apresentar ao grupo durante o seu relato. Falem sobre outros profissionais da escola e adotem uma atitude de respeito às variadas funções existentes nesse ambiente. E, sempre que possível, conversem sobre o próprio trabalho e as profissões em geral”.

O Caderno 2 segue a mesma linha de apresentação das unidades, com a chamada para as famílias em *Como colaborar*. Nesse caso, destacamos que, além de se dirigir a um adulto, supondo que seja o pai ou a mãe, indica a necessidade de esse adulto conversar com seu *filho ou filha*, sobre crianças que possuem uma forma de vida diferente. Para tanto, realiza a pergunta: *Como será a vida de uma criança que vive em um circo, no campo, ou em uma cidade litorânea?* E acrescenta a importância de o adulto pesquisar e estimular as crianças a conhecer outras crianças, durante uma viagem. Ambos os cadernos finalizam com dois pequenos textos, ligados à formação de leitores, sob os seguintes títulos: *Por que histórias de medo, sofrimento e desventuras encantam tanto as crianças?* e *Construção de repertório na formação dos leitores*.

A seguir, apresentaremos nossas reflexões sobre o material apresentado. Destacamos que não é nosso objetivo uma análise pormenorizada das atividades, mas reflexões gerais sobre a proposta do sistema de ensino, à luz do que já temos construído pela área de conhecimento da educação infantil.

4.4 Considerações sobre o sistema privado de ensino

Neste tópico procuramos realizar um diálogo com referências importantes do campo da educação infantil, para que possamos compreender o quanto o material considera ou não o conhecimento acumulado pela área, assim como pela legislação.

É importante reafirmar que nosso interesse com esta seção é analisar um instrumento de trabalho docente, parte do cenário que compõe o conjunto de elementos que constituem os saberes profissionais construídos ao longo da experiência de trabalho.

Ao tratarmos das informações fornecidas pela empresa, identificamos e selecionamos aspectos extensivamente estudados pelos pesquisadores, dentre eles: (1) a não distinção da educação infantil e ensino fundamental, (2) a construção da Proposta Político-Pedagógica e a gestão democrática, (3) a formação de professores e (4) a avaliação na educação infantil; (5) produtores de conteúdo.

No que tange a nossa análise das apostilas e materiais adicionais, escolhemos como critérios de análise dois artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs: em destaque o Art. 8º: “A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças;” e o Art. 9º: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”.

A empresa

Após a leitura das descrições que a empresa faz do próprio serviço, observamos que, *ao tratar da Educação Básica não distingue a Educação Infantil* das etapas subsequentes, o que nos parece um grande problema. Isso porque, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, possui uma especificidade que demanda ser planejada na perspectiva da complementaridade e da continuidade do trabalho educativo oferecido pelas famílias:

[...] há especificidades dessa fase da vida que, obrigatoriamente, têm de ser consideradas: o corpo que necessita correr enquanto conversa com os colegas ou escuta a professora, resistindo a um modelo escolar que lhe impõe se sentar horas a fio; a imaginação e a fantasia, que levam as crianças a darem soluções, inimagináveis pelos adultos, a problemas de seu cotidiano; as emoções, que também são elementos que merecem consideração e permeiam o cotidiano de todos, compondo-o (GOBBI, 2012, p. 207).

Trata-se de um momento voltado para a compreensão do seu corpo e de suas ações, um momento de interagir com diferentes parceiros e gradual inserção na complexidade do universo cultural. Além disso, existem diferenças entre as crianças pequenas e as crianças do ensino fundamental, tal como uma maior dependência dos adultos, a rapidez no crescimento, formas próprias de aprendizagem e conhecimento de mundo (BARBOSA, 2009). Quando não se contempla a especificidade da educação infantil, corre-se o risco de importar as práticas pedagógicas do ensino fundamental, que, segundo Kuhlmann Jr (2005), seria um equívoco organizar a educação infantil dentro da rigidez do ensino fundamental, dentro de uma visão preparatória. Esse não seria o momento de apresentar o conhecimento de maneira sistematizada, mas oportunizar um conhecimento de mundo por meio de diversos tipos de experiências.

Ao nos debruçarmos em outras colocações realizadas pela empresa sobre o conjunto de produtos que oferece, destacamos inicialmente alguns pontos: a gestão democrática, a proposta pedagógica, a formação dos professores e o peso nas avaliações em larga escala como parâmetro de qualidade do ensino.

Com relação à *gestão democrática*, defendemos que essa prática de aquisição de sistemas privados de ensino fere a Constituição Federal, que estabelece a gestão democrática do ensino público e o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (BRASIL, 1996a), ao apresentar os princípios que devem reger as normas da gestão democrática, tais no inciso I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico-PP da escola. Em seu Artigo 12, inciso I, estabelece que caberá aos estabelecimentos de ensino, elaborar e executar sua Proposta Pedagógica, respeitando normas do seu sistema de ensino¹³. Com relação aos docentes, estes possuem a incumbência de participar da construção da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino, segundo o artigo 12, inciso I, da mesma lei (BRASIL, 1996a). Já com relação à autonomia, o Artigo 15

¹³ Saviani (1999), ao analisar problemas relativos aos sistemas municipais de ensino, explica que este termo é empregado sob diferentes acepções, gerando equívocos. Para o autor, “(...) o conceito de sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada” (p. 121).

estabelece que “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Garcia e Corrêa (2011) apontam que as autonomias pedagógica, administrativa e financeira revelam a compreensão sobre a importância da participação ativa da comunidade escolar (alunos, profissionais da educação e familiares) no planejamento e avaliação do processo educativo. Desse modo, as autoras concluem que há, então, um consenso sobre a importância da participação desses grupos no desenvolvimento pedagógico e, que para sua efetivação, requer formas de organização do trabalho adequadas e coerentes com os meios e fins da educação.

A construção da Proposta Pedagógica implica num processo decisório coletivo, com relação aos conteúdos e meios para organizar o ensino por parte da comunidade escolar. Neste caso, os sistemas de ensino já trazem, na sua elaboração, uma concepção de criança, de educação infantil e de objetivos educacionais para a faixa etária, estabelecidos sem diálogo com a comunidade. As atividades são preparadas de modo a orientar os passos do professor junto à turma de crianças com pouco ou nenhum espaço para modificações, tendo em vista que as reuniões semanais de trabalho pedagógico coletivo servem de controle da execução do trabalho.

A construção de um projeto pedagógico exige uma profunda reflexão da comunidade escolar sobre as finalidades da escola, assim como a clareza do seu papel e a definição de caminhos e ações a serem realizados por todos os envolvidos com o processo educativo. Ele precisa atender às diferenças existentes entre seus diversos atores, é, portanto, fruto de um processo participativo, de reflexão e investigação. Além disso, envolve um esforço coletivo de seleção de valores, busca de pressupostos teóricos e metodológicos, identificação das aspirações das famílias em relação ao papel da escola, sendo também necessária a análise do contexto externo (VEIGA, 2004). Veiga, assim como as DCNEIs, defende a importância de um projeto pedagógico de qualidade nascer da própria realidade, ser exequível, prever as condições de desenvolvimento e avaliação, favorecer a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola, ser construído continuamente, além de promover e respeitar, sobretudo a construção do processo identitário da criança.

A construção da Proposta Pedagógica implica num processo decisório coletivo com relação aos conteúdos e meios para organizar o ensino, por parte da comunidade escolar. Ao

adotar um SPE, a escola (ou município) abre mão das decisões sobre o projeto pedagógico e assume os fundamentos políticos e filosóficos propostos pelo material da empresa.

Garcia e Corrêa (2011), ao analisarem as relações entre os sistemas privados de ensino e a organização do trabalho na escola, questionam essas formas padronizadas de implantação do currículo e do trabalho desenvolvido nas instituições. Essas escolhas inviabilizam a construção de um projeto pedagógico e a autonomia pedagógica dos professores, pois os materiais vêm prontos, determinam os conteúdos, tempos e formas de trabalho, e seu uso passa a ser controlado pela empresa parceira. Ao discutirem sobre a penetração da lógica capitalista no trabalho escolar e compreendendo os sistemas privados de ensino como expansão de capital, identificaram como consequências: a) O desrespeito à legislação com relação às formas de organização do trabalho escolar; b) Fragmentam o trabalho de professores e gestores; c) Enfraquecem a necessidade de participação da comunidade escolar no processo pedagógico, tendo em vista que não há espaço para tomada de decisões; d) Colocam o setor público a serviço da expansão do capital privado, produzindo uma “valorização do mercado em prejuízo à ideia de direito” (GARCIA; CORRÊA, 2011, p. 128). Desse modo, parece-nos que a aquisição de sistemas privados de ensino vão na contramão da gestão democrática, pois carregam objetivos educacionais e conteúdos sem discussão prévia com a comunidade. Isenta a comunidade escolar de discutir objetivos e fins da educação e os meios para realizá-la, dentro de um determinado contexto.

Com relação à realização da *formação de professores*, a empresa também indica que assume esse papel, contudo, nós questionamos sobre a adequação dessas formações às necessidades expressas pelo cotidiano do trabalho docente. Pesquisas anteriores apontam que as empresas costumam realizar treinamento e formação de professores por meio de portais virtuais e encontros pedagógicos (ADRIÃO et al., 2009; CAIN, 2009; ADRIÃO; DAMASO, 2012; ADRIÃO; DAMASO; GALZERANO, 2013). Essas formações tradicionalmente ocorrem de maneira pontual, o que nos remete a Imbernón (2011) quando destaca que ainda predomina um modelo de lições, conferências, cursos padronizados desenvolvidos por especialistas, numa perspectiva que considera os professores ignorantes. Por essa razão defende que esses modelos que desconsideram a realidade cotidiana dos professores devem ser abandonados, tendo em vista que priorizam o modelo quantitativo em detrimento do qualitativo, com características individualistas e transmissivas. Além disso, trata-se de uma formação muito mais descontínua do que contínua, pois os temas e conteúdos abordados não expressam as necessidades formativas dos professores (IMBERNÓN, 2011).

Gatti e Sá Barreto (GATTI; BARRETO, 2009) discutem a reconceitualização da noção de formação continuada, a partir das investigações sobre identidade profissional do docente. Essa nova perspectiva está centrada no “autocrescimento” dos professores, a partir do reconhecimento de que possuem um repertório de conhecimentos que dá suporte para a realização do trabalho. Por essa razão devem ser consideradas as atitudes, representações, motivações como de fundamental importância para a promoção de mudanças na prática educativa.

Entendemos que as instituições de educação infantil constituem-se em espaços privilegiados para realização dessa formação, para tanto, é urgente uma definição de investimentos numa política de formação de professores que estabeleça ações de médio e longo prazo, que inclui superar a certificação e reconhecer a especificidade do desenvolvimento profissional dos educadores infantis (ANGOTTI, 2007). A formação de professores deve ser pensada a partir da função social e da realidade social da escola. Indica, ainda, que a formação profissional docente para a educação básica precisa partir do campo da prática para depois agregar os conhecimentos fundamentais que permitirão realizar as mediações didáticas necessárias no ambiente escolar (GATTI, 2010). Diante dessas colocações, nos questionamos sobre qual o sentido em se realizar uma formação de professores que não trabalhe com seus conhecimentos prévios, com a realidade social das instituições, nem reconheça a especificidade dos grupos de crianças?

Com relação à menção que a empresa faz sobre a avaliação, *aprimorar o desempenho dos alunos e melhorar os índices de avaliação do município* nos parece que valoriza o foco nos conteúdos e nas avaliações em larga escala, e não faz distinção entre o ensino fundamental e a educação infantil. Consideramos fundamental a separação da proposta de avaliação para a EI, tendo em vista a sua especificidade e o conhecimento científico já produzido.

Com relação à avaliação, as DCNEIs apontam que cabem às instituições criarem formas de acompanhamento do trabalho pedagógico, assim como para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem que haja o objetivo de seleção, promoção ou classificação. Deve garantir a observação crítica das experiências das crianças, utilizar múltiplos registros do cotidiano que permitam às famílias conhecerem o trabalho desenvolvido (BRASIL, 2010).

[...] avaliação *na* educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. Ela é feita pela professora, pelas pessoas

que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças (BRASIL, 2010, p. 13).

Verificamos, assim, que os especialistas na área atribuem a responsabilidade da avaliação das crianças às professoras e pessoas com as quais elas convivem. Deve partir da invencionalidade que foi estabelecida no projeto político-pedagógico, buscar responder se vem cumprindo sua finalidade e atendendo a seus objetivos. Isso envolve analisar quem realiza essa avaliação, onde realiza e a relação que possui com o ambiente sociocultural da criança, procurando verificar as condições de oferta do atendimento e o quanto respondem aos parâmetros e indicadores de qualidade. Essa última verificação deveria ser realizada pelos profissionais do sistema de ensino público, famílias e comunidade (BRASIL, 2010).

A avaliação em EI proposta pelo Ministério da Educação vai na contramão da lógica presente nas avaliações em larga escala por diversos fatores, em especial por se preocupar com o processo e não com o produto e por dar destaque à avaliação da instituição. É importante destacar que, com relação às avaliações em larga escala, existe uma falsa ideia de que permitem avaliar a escola e os professores, o que leva a uma distorção na direção de uma responsabilização destes, fazendo com que o Estado não assuma suas responsabilidades por ou sobre um eventual fracasso (FREITAS et al., 2009).

Com relação aos *produtores de conteúdo*, observamos que os profissionais apresentados como responsáveis pela produção do material, apesar de serem formados na área de educação ou em cursos afins, não possuem formação específica para a educação infantil, ao contrário do que alega o texto do website da empresa. Não há menção de especializações *lato sensu*, mestrados ou doutorados que tenham sido feitos na área, e todos atuam junto a escolas particulares. Nesse sentido, levantamos questões para as quais não temos respostas: Em quais conhecimentos se pautam esses profissionais para produzirem materiais e realizarem os trabalhos de formação de professores, em educação infantil? Serão conhecimentos advindos exclusivamente da prática profissional? Também nos perguntamos o porquê da ausência de mestres e doutores com reconhecimento e produção na área na construção de tais materiais. Será que podemos supor que aqueles que se especializam na área compreendem que essas atividades não estão de acordo com o conhecimento produzido sobre o currículo para a infância, nem respondem às exigências da legislação?

Ainda com relação à credibilidade desses materiais didáticos, Britto (2011) aponta que existem várias polêmicas, dentre elas, de que estes materiais:

[...] não passam por nenhum tipo de avaliação oficial, como ocorre com os livros didáticos adquiridos pelo PNLD e pelo PNLEM. Em consequência,

diferentes estudos identificaram sérios problemas conceituais e gráficos em apostilas de sistemas de ensino, além da utilização de abordagens pedagógicas descontextualizadas e excessivamente esquemáticas, herdeiras da orientação para o vestibular que caracterizou o surgimento desse tipo de material (BRITTO, 2011, p. 14).

Desse modo, verificamos que além de não serem produzidos por especialistas com reconhecimento pelos pares, também não são avaliados por eles, o que pode explicar a possível inadequação da proposta com a literatura e a legislação vigente.

É importante salientar que o debate da profissionalização na educação infantil não pode se restringir à formação docente, mas deve se estender aos *formadores dos formadores*. A profissionalidade envolve os saberes que os profissionais possuem sobre a sua profissão, necessários para desenvolver o trabalho pedagógico, assim como os conhecimentos da área. A profissionalidade pode ser entendida “como conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividade, igualmente relevantes e valiosas” (ROLDÃO, 2005, p. 108).

Assim, acreditamos que o possível distanciamento desses profissionais, do campo acadêmico, pode refletir na construção de um material que se organiza numa perspectiva disciplinar e fragmentada, já estabelecida no ensino fundamental. Por essa razão, os formadores dos professores de educação infantil, assim como aqueles envolvidos na confecção de material didático, deveriam ter um conhecimento atualizado sobre a produção de pesquisas na área, assim como sobre as diretrizes estabelecidas nacionalmente.

O material didático

Na descrição do material, optamos por apresentar como as apostilas e demais materiais estão organizados: Unidades, eixos de aprendizagem, atividades e sequenciamento. Inicialmente verificamos que ela organiza as atividades, por eixos de aprendizagem, que são equivalentes àqueles apresentados pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (BRASIL, 1998), do qual uma das autoras do material participou da elaboração (ver Quadro 2, p. 94). Tendo em vista que o material sinaliza qual eixo de aprendizagem está presente em cada atividade proposta, optamos por ilustrar como esses eixos estão distribuídos em um dos volumes das apostilas. Destacamos que, diferentemente das DCNEIs que possuem caráter mandatário, o RCNEI não foi proposto como documento obrigatório de ser implantado nas propostas pedagógicas.

O Quadro 3 (p. 96) apresenta a *Distribuição dos eixos de aprendizagem nas atividades que compõem as unidades da apostila 1.1*, e verificamos que existe uma fragmentação das experiências e aprendizagens proporcionadas às crianças. No livro 1.1, o eixo Linguagem e comunicação aparece 16 vezes; Relações matemáticas sete vezes; Desenvolvimento pessoal e social é trabalhado em seis atividades; Exploração e conhecimento de mundo seis vezes; Corpo e movimento duas vezes; Expressão e apreciação artísticas aparece com indicação em duas atividades. A integração de dois eixos de aprendizagem é observada em 13 atividades.

Essa fragmentação entre as linguagens expressivas foi verificada no estudo de Barbosa (2009), ao analisar propostas curriculares para a educação infantil. Apesar do conhecimento acumulado pelo campo, das mudanças sociais e culturais, não houve uma atualização com relação à intencionalidade pedagógica das propostas, pois se constatou a presença das disciplinas formais, trabalhadas de maneira linear, fragmentadas e repetitivas.

Um importante aspecto a ser destacado, que pode responder por essa concepção fragmentada, refere-se ao fato de as apostilas aparentemente apresentarem como fundamento o RCNEI (BRASIL, 1998), publicado há 18 anos. Ao analisar os três volumes do documento, Cerisara (2002) afirmou que o mesmo estava em desacordo com as propostas publicadas pela Coordenação de Educação Infantil – COEDI, entre os anos de 1994 e 1998. Os documentos produzidos pelo COEDI eram reconhecidos pelos profissionais e especialistas da área por apresentarem avanços com relação à Política Nacional de Educação Infantil. A autora aponta que a organização do material está subordinada ao paradigma utilizado no ensino fundamental, mostrando que as concepções relativas à educação das crianças pequenas ficaram submetidas à versão de uma educação escolarizada. Essa afirmação se apoia na verificação da “[...] “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças” (CERISARA, 2002, p. 337).

Desse modo, a autora afirma que o documento está longe de apresentar uma proposta curricular, pois apresentou, “de forma simples, direta e incisiva, indica critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças tendo seus direitos como eixo” (CERISARA, 2002, p. 338). Em publicação anterior, a mesma autora afirmava que, naquele momento, ainda não havia um acúmulo de conhecimento na área que pudesse produzir um

referencial único para as instituições, revelado nos pareceres de especialistas sobre o documento.

Após a publicação do RCNEI, o Ministério da Educação publicou uma série de documentos construídos por especialistas que subsidiaram a construção das Propostas Pedagógicas para a educação infantil. Chama-nos atenção o fato de os produtores de conteúdo não se atentarem para as orientações desses materiais, pois apresentam avanços na concepção de educação infantil, assim como na organização curricular. A seguir, destacaremos aqueles que consideramos importantes para o planejamento e organização das experiências infantis.

O documento *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006) foi construído com o intuito de cumprir com as determinações do Plano Nacional de Educação – Objetivos e Metas da Educação Infantil, que define a responsabilidade de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria de qualidade.” (Brasil, 2001, cap. II, item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil). Esse documento entende a qualidade como algo que se constrói de forma democrática e participativa, resultado de um amplo debate entre os segmentos envolvidos no trabalho educativo com as crianças.

O texto final é resultado de um trabalho construído em etapas, as quais constaram da distribuição de duas versões preliminares do texto, discutidas em seminários regionais, um dos quais contou com a participação de secretarias, conselhos municipais e estaduais de educação e demais entidades que trabalham com crianças de 0-6 anos; e um segundo, com a participação de especialistas de todo o país. O documento foi organizado em dois volumes. O primeiro trata de aspectos fundamentais para a definição de parâmetros de qualidade na educação infantil no país, apresentando: (1) concepção de criança, de pedagogia da educação infantil; (2) trajetória histórica do debate da qualidade na educação infantil; (3) principais tendências identificadas em pesquisas recentes nacionais e internacionais; (4) desdobramentos previstos na legislação nacional para a área. O segundo volume explicita as competências dos sistemas de ensino (Federal, Estadual e Municipal) e a caracterização das instituições de educação infantil, com base em definições legais. Ao final, são apresentados os parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais, bem como para as instituições de educação infantil.

Esses parâmetros tratam de questões relativas: (1) à proposta pedagógica das instituições; (2) à gestão das instituições; (3) à formação e função dos educadores e demais profissionais que atuam nas instituições; (4) a interações entre educadores, gestores e demais

profissionais das instituições de educação infantil; (5) à infraestrutura das instituições de educação infantil, com o intuito de propor uma referência nacional que subsidie os sistemas de ensino na discussão e implementação de parâmetros de qualidade locais.

Além desse, o Ministério da Educação publicou o documento *Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006) que contém descrições sobre os espaços de instituição de educação infantil para crianças de 0 a 6 anos. O instrumento foi elaborado em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros envolvidos em planejar, refletir e construir/reformar os espaços destinados à educação infantil. Além desses profissionais, participaram Secretarias Municipais de Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. O material foi elaborado com base no estudo para ampliação do atendimento da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, o qual reuniu profissionais da Secretaria Municipal de Educação e da Superintendência de Desenvolvimento da Capital, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Dessa maneira, o documento propõe metodologias participativas que contemplem as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais. Dentre as necessidades dos usuários, destacam-se os ambientes planejados para assegurar acessibilidade universal, na qual autonomia e segurança são garantidas às pessoas com necessidades especiais, crianças e adultos, funcionários ou membros da comunidade (BRASIL, 2006).

Em 2005, o Ministério publica novamente o documento construído em 1995 por Fulvia Rosemberg e Maria Malta Campos, intitulado *Crítérios para um Atendimento que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995). Esse documento é organizado em duas partes: (a) critérios relativos à organização e funcionamento interno das creches; (b) critérios relativos às diretrizes, normas políticas e programas. É composto por princípios que orientam o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, tendo por foco o respeito aos direitos fundamentais das crianças.

Em 2009, foram publicados os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), um documento construído com o intuito de dar suporte às equipes que trabalham na educação infantil, junto às famílias e comunidade, a instituir processos de autoavaliação da qualidade das instituições. Uma avaliação que tenha um potencial transformador e que busque caminhos na direção de práticas “[...] que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (BRASIL, 2009b, p. 14).

Outra publicação a ser destacada é de autoria de Bento (2012), que trata da educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais, com o documento “Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial”. Ambos têm como objetivo constituir-se como uma ferramenta para o planejamento de práticas pedagógicas promotoras de igualdade racial na educação infantil.

Por fim, em 2009, houve a publicação da revisão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI*, seguida pela publicação em 2010 de sua versão comentada, discutida na terceira seção do presente trabalho. Trata-se de um documento que apresenta diretrizes obrigatórias que devem ser seguidas pelas instituições de educação infantil. Aborda, em linhas gerais, objetivos sobre os fundamentos gerais que devem guiar as propostas pedagógicas, de forma a abrir espaço para a comunidade educativa (profissionais da educação, crianças e familiares) participar da construção do projeto.

Assim, apresentamos uma série de documentos publicados após o RCNEI, que parecem ter sido desconsiderados na produção do material apostilado em questão, em especial as DCNEIs. Essa opção por considerar a perspectiva por eixos de aprendizagem leva a uma antecipação de práticas escolarizantes, trata o pensamento infantil de forma fragmentada, disciplinar, em detrimento do desenvolvimento do corpo e movimento nos processos de aprendizagem.

Essa fragmentação é reafirmada na análise dos Quadros 3 e 4 que apresentam a *Distribuição das atividades por unidades*, em todas as apostilas. Nesses quadros, as Unidades são apresentadas na vertical, com o título da Unidade em negrito, seguido abaixo pelas atividades a serem realizadas diariamente. Ao olharmos para os títulos, podemos identificar que não há uma clara articulação com relação ao tema que se propõe a trabalhar. Desse modo, a fim de conferir como cada unidade está internamente organizada, foi apresentada a sequência de atividades presentes na Unidade 1, do livro 1.1., voltada para crianças a partir de três anos de idade.

Dentre os vários aspectos a serem considerados nessas atividades, destacamos: (1) a continuidade da fragmentação da aprendizagem infantil; (2) a antecipação das atividades ligadas à alfabetização em português e matemática; (3) o excesso de atividades a serem realizadas de forma individualizada, em detrimento das interações e brincadeiras que deveriam constituir em eixos do currículo; (4) a desconexão das atividades propostas com as características gerais e demandas de uma criança de 3-4 anos; (5) a realização de atividades

que deveriam ser realizadas por meio de uma experiência concreta, de forma altamente abstrata; e a (6) a centralidade da ação do professor e não da criança.

Essas atividades, assim como nos Cadernos de Trabalho Pessoal, vão ao encontro dos dados encontrados por Corrêa e Adrião (2014) que realizaram a análise do material apostilado utilizado em duas pré-escolas paulistas. Essa análise teve como objetivo compreender a concepção de educação infantil subjacente ao material, por meio das atividades propostas. Foram encontradas atividades de treino de pontilhado, memorização do alfabeto, algumas vezes disfarçado por meio de brincadeiras, distante de qualquer atividade que busque o significado social da construção da língua. Trata-se de um material fragmentado por áreas disciplinares, nomeadas de maneira diferente e reunidas nos materiais, sem que haja alguma articulação. Atividades como pinte o número, seguir setas, colar barbantes em pontilhados, que remontam às décadas de 1970 e 1980.

Essa organização mostra que está em desacordo com as práticas que devem compor a proposta curricular, segundo as DCNEIs que devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, e que de acordo com as características e identidade das diferentes instituições será feita a integração das experiências (BRASIL, 2010, p. 26), tais como, as manifestações e tradições culturais brasileiras; “a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura”. No referido material, a concepção de desenvolvimento integral desaparece, e se mantém a fragmentação das formas de a criança apreender o mundo.

A fragmentação das experiências observadas na organização das atividades entre e intraunidades, assim como nos cadernos de trabalho pessoal e pranchas de atividades, está em desacordo com o que preconiza o Artigo 8º das DCNEIs, ao estabelecer que as instituições de educação infantil, por meio de sua proposta pedagógica, devem garantir a vivência de processos de apropriação de conhecimentos por meio da aprendizagem de diferentes linguagens, dentro de uma organização espacial, temporal e material que assegurem “I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” e a “II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2009a, Artigo 8º).

A opção por trabalhar com conteúdos preestabelecidos revela uma concepção de uma *criança universal*, desconsiderando-a como sujeito histórico e de direitos, centro do planejamento curricular, que “[...] constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade,

produzindo cultura” (BRASIL, 2009a, Artigo 4º). Não reconhece as especificidades etárias e singularidades individuais das crianças (BRASIL, 2009a, inciso V, Artigo 8º).

As DCNEIs atribuem à instituição a ação mediadora da educação infantil por meio da articulação das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos presentes na cultura local, regional e nacional, alvo de interesse das crianças. Trata-se, assim, de uma definição que demanda uma ação inovadora de que existe um processo de avaliação e aperfeiçoamento das práticas vividas pelas crianças (OLIVEIRA, 2010).

O material apostilado em estudo insere de forma desarticulada atividades que supostamente são ligadas à cultura nacional (parlendas, poemas, brincadeiras), sem que sejam vivenciadas na sua completude pelas crianças. São colocadas no material como em uma página de atividade, sem uma proposta que se prolongue ao longo do tempo, que seja vivenciada, respeitando os diferentes ritmos e aprendizagens das crianças. Não trabalham as linguagens de maneira interdisciplinar, pois não possibilitam a vivência integrada do movimento, da arte, da linguagem oral e escrita e da música, integrados à experiência com um determinado fenômeno. Esses dados vão ao encontro do que concluiu Corrêa e Adrião (2014), ao analisarem apostilas das duas empresas com maior presença nos municípios paulistas, e observarem que não propiciam a brincadeira, privilegiam os exercícios mecânicos, não favorecem o desenvolvimento da autonomia intelectual, pois mantêm as crianças dependentes da instrução dos adultos, para o entendimento das tarefas.

As atividades propostas no material sugerem uma visão de criança que incorpora passivamente os elementos da cultura e não permitem o aparecimento das singularidades que se manifestam através dos diferentes modos de atribuir sentidos e significados às experiências. Isso significa que, possivelmente, não enxergam a busca das crianças para compreenderem o mundo e a si mesmas, e que esses processos se dão por meio de testes/experimentações que elas fazem quando interagem com pessoas e objetos. Para Oliveira (2010, p 5), “[...] a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez”.

A análise do presente material corrobora os dados da pesquisa de Ferreira (2012) que estudou a organização das práticas pedagógicas de uma professora de pré-escola em uma rede municipal que adotou o sistema apostilado de ensino. Em um momento do trabalho foi realizada também a análise do material didático, que se tratava da versão anterior do SPE aqui estudado. Com qualidade editorial inferior, apresentava diversos problemas, além de propor um ensino fragmentado, com foco na memorização de letras do alfabeto e números. Ferreira,

ao comparar as duas versões, alega que a qualidade editorial mudou significativamente, com folhas mais firmes, desenhos mais coloridos e atraentes, elementos para destacar e montar, ao final de cada encarte.

Assim como analisamos neste trabalho, Ferreira verificou que o material mantinha a fragmentação do conhecimento como na versão anterior, optava pelo RCNEI como referência para o desenvolvimento das atividades e ignorava as DCNEIs, publicadas em 2009. A autora também destaca que as manifestações populares são tratadas de maneira simplificada, sem proposta de reflexão sobre o sentido delas.

Esses dados também corroboram os achados de Nascimento (2012), ao verificar a discrepância entre as concepções de infância e educação infantil presentes nesses materiais, com as orientações definidas pelo Ministério da Educação. Tal fato não era identificado pelos gestores públicos, o que sugeria a ausência de uma avaliação técnica do material, no momento da aquisição do serviço (NASCIMENTO, 2012). Adrião et al. (2009) ainda acrescentam a falta de controle social e técnico, fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e a “[...] vinculação do direito à qualidade de ensino submetida à lógica do lucro e padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade” (ADRIÃO, et al., 2009, p. 807).

Com relação ao debate de qualidade do atendimento em educação infantil, não há uma definição precisa sobre ela, tendo em vista que se trata de um conceito dinâmico, que assume diversos significados, baseado em padrões coerentes com determinadas situações em contextos específicos (BALAGEUR; MESTRES; PENN, 1992; CORRÊA, 2003; GHEDINI, 2004; PASCAL; BERTRAN, 1999; PIOTTO et al., 1998). É um conceito construído sobre valores, ideologias, percepções subjetivas, construções sociais, características territoriais, papéis, posições profissionais, experiências, tradições acadêmicas, necessidades sociais diversas e resultado de uma convenção social entre os sujeitos interessados (GHEDINI, 2004). Esse conceito também é influenciado pela concepção de criança e de educação e cuidado infantil (GHEDINI, 2004; PIOTTO et al., 1998). Dahlberg, Moss e Pence (2003) definem tal perspectiva como pós-moderna, pois desconstrói os discursos dominantes, rejeita a prescrição de regras, objetivos, métodos e padrões, pensa-se por si mesmo em novos discursos, procura-se entender o poder dos discursos no governo e de como isso influencia as práticas educativas etc.. Essa perspectiva propõe uma participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educativo, sendo crítica e reflexiva.

Assim, a alegação dos gestores públicos para aquisição dos sistemas privados de ensino, na busca de qualidade na educação (ADRIÃO, 2009; NASCIMENTO, 2012), também revela um desconhecimento ou uma rejeição ao debate de qualidade na educação, em especial na educação infantil, realizado pela área. Eles utilizam o conceito de qualidade advindo da gestão da qualidade total, utilizado na esfera privada, que envolve uma “corresponsabilização da “sociedade” no que toca à garantia e ampliação do direito à educação e a uma educação de qualidade para todos” (ADRIÃO, 2009, p. 52), nesse caso, os professores tendem a ser responsabilizados pelos problemas de aprendizagem e maus resultados nas avaliações. Além disso, Adrião aponta que “[...] há pouca variação na lógica hierarquizada e centralizadora empregada pelos diferentes modelos de assessorias à gestão com maior presença no cenário educacional nacional” (ADRIÃO, 2009, p. 56). Em uma situação de aquisição de sistemas privados de ensino, há uma hierarquização dos processos decisórios, no qual um grupo toma a decisão sobre o que é a qualidade na educação, planeja e organiza o currículo a ser executado pelos professores, além de realizar formas de monitoramento e acompanhamento do trabalho pedagógico.

Por fim, com relação ao Caderno da família¹⁴, destacamos dois aspectos que chamaram nossa atenção. O primeiro deles refere-se ao fato de que, ao se referirem ao adulto responsável pela criança, utilizam o termo *seu filho ou filha*, pressupondo que a criança vive com os pais, desconsiderando a diversidade de arranjos familiares que temos na atualidade. Além disso, a partir das atividades sugeridas para a família (leituras, entrevistas) pressupõe uma organização familiar que inclui condições materiais e simbólicas que permitam a realização de tais atividades. Como aponta Marcos (2012), a concepção de família nuclear ainda permanece como modelo no imaginário social, o que se constitui num problema para a superação de preconceitos e aceitação de novos arranjos familiares. O material didático em questão, ao invés de contribuir para a desconstrução desse modelo, acaba por reforçar os modelos preestabelecidos, dando abertura para a manifestação de preconceitos, inclusive. Segundo Marcos (2012), se não desconstruirmos essas concepções, haverá uma maior dificuldade por parte dos professores em se relacionarem com as famílias cujos modelos familiares divergem desse padrão, o que vai refletir num prejuízo para a criança.

O segundo aspecto que nos chamou a atenção relaciona-se à forma como o livro se refere ao pai ou mãe da criança. Parece-nos que o texto dialoga com uma família de classe média, alfabetizada, que possui condições de acompanhar e realizar tarefas de casa junto às

¹⁴ No município em questão, o Caderno da Família é apenas entregue, sem que haja uma discussão, orientação de uso ou acompanhamento.

crianças, tais como: realizar entrevistas, conversar sobre diferentes realidades, ler reportagens de jornais, revistas, dentre outras. Entendemos que a participação da família é condição essencial para uma educação infantil de qualidade, e as DCNEIs indicam a importância da “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (Inciso III, Artigo 8º). Entretanto, é fundamental que a instituição reconheça a realidade social na qual a família está inserida, suas características, assim como as possibilidades e limites de participação no cotidiano institucional.

De acordo com Sambrano (2006), cabe à instituição educativa o papel de garantir espaço e incentivar a participação da família, assumindo assim a construção de estratégias e iniciativa pelo relacionamento. Barbosa (2009) defende que, para que uma instituição seja aberta às famílias, é necessário que sejam aceitas as diferentes formas de configuração familiar, a instituição precisa se mostrar disponível, rompendo com preconceitos e conhecendo as culturas locais, a fim de considerá-las no cotidiano da instituição, além de lançar mão de estratégias que valorizam essas diferenças. Voltando ao material didático em questão e como o seu uso é feito pelas instituições do município – apenas entrega, não nos parece que seja feito um trabalho que vise à parceria efetiva entre a família. Não há, por exemplo, um acompanhamento das atividades que as crianças realizam na instituição, com o que as famílias deveriam realizar em casa, segundo as orientações do material.

Assim, ao nos depararmos com os desencontros presentes entre o material do sistema privado de ensino e as orientações nacionalmente estabelecidas, levantamos as seguintes questões que procuramos responder com o estudo de campo: Quais saberes constituem os fazeres de profissionais que são submetidos ao trabalho com sistemas privados de ensino? Os professores conhecem as DCNEIs e percebem a sua presença no desenvolvimento do trabalho por meio do uso dos SPEs? A seguir, apresentamos os resultados da pesquisa de campo, com as concepções das professoras sobre as Diretrizes, assim como sobre o Sistema Privado de Ensino adotado pelo município.

5. CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O MATERIAL APOSTILADO DO SISTEMA PRIVADO DE ENSINO

A seguir, apresentamos dados com *informações gerais dos participantes da pesquisa*, referentes ao gênero, idade, ano de graduação e modalidade (presencial ou a distância), e origem pública ou privada da instituição. Na sequência, os dados que intitulamos como *contexto de organização do trabalho*, referentes ao tempo de experiência na educação infantil e na rede municipal, autonomia e conhecimento sobre o Projeto Pedagógico. Após, levantamos as *concepções sobre as DCNEIs*, e em seguida o *Cumprimento das DCNEIs no trabalho pedagógico institucional*. Ao final, levantamos as concepções *sobre o Uso do Sistema Privado de Ensino*, atividades complementares e estratégias que seriam utilizadas na ausência do material.

5.1 Informações gerais dos participantes da pesquisa

Para compor as informações para conhecimento dos sujeitos que compuseram a amostra da pesquisa, levantamos dados como: a idade, a formação profissional, instituição de ensino e tempo de experiência docente. Com relação à idade dos 53 participantes, 18 possuem de 20-30 anos, 18 estão entre 30-40 anos, 12 possuem entre 40-50 anos, 4 estão acima de 50 anos e uma não informou. Observa-se um equilíbrio entre as faixas etárias de 20-30 e 30-40 anos, com uma queda nas idades acima de 40 e 50 anos.

Das 52 professoras e um professor participantes da pesquisa, 27 cursaram Magistério, 49 cursaram Pedagogia e três que possuíam a formação de nível médio eram graduadas em outras áreas (letras e artes). Esses dados vão ao encontro do estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (INEP, 2009; GATTI; BARRETO, 2009)¹⁵ que aponta a presença feminina na docência em 96% em pré-escolas. Nas creches, esse valor é maior, em torno de 98%, com diminuição nas séries iniciais (91%).

Apesar de a presente pesquisa não ter como foco a questão do gênero na educação infantil, destacamos a importância de considerar sua influência na construção dos saberes profissionais. Cerisara (1996), ao analisar a construção da identidade das profissionais da

¹⁵ Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf> e Professores do Brasil: impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.

educação infantil e o processo de feminização do magistério, aponta influências contraditórias sobre a organização do trabalho, tanto em creches quanto em pré-escolas. A mesma autora ainda defende que as considerações a respeito do gênero são fundamentais para a compreensão das profissionais de educação infantil. Desse modo, faz-se necessário refletir sobre a profissionalidade e construção da identidade desse grupo, por serem questões que permeiam o trabalho docente. Ao considerarmos que os saberes profissionais são construídos ao longo da vida, e só têm sentido em relação às situações de trabalho, observamos que o lugar ocupado pelas profissionais também influencia essa construção [...] o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “copertencem” a uma situação de trabalho na qual “coevoluem” e se transformam (TARDIF, 2000, p. 14).

Vianna (2013, p. 163) afirma que o processo de “[...] feminização do magistério passou a ser visto como um aspecto referente às relações de gênero presentes nas ações coletivas, organizadas ou não por mulheres.” Esse fenômeno demonstra a “divisão sexual do trabalho e a reprodução de um esquema binário que situava o masculino e o feminino como categorias excludentes e que dava sentido à história de professoras e professores e às suas práticas escolares” (VIANNA, 2013, p. 163)¹⁶. Em pesquisas recentes, Vianna (2013) menciona que o determinismo biológico ainda está presente nos trabalhos que tratam da presença feminina, que não exploram as relações de gênero¹⁷ e ignoram que o lugar das mulheres na divisão sexual do trabalho é de natureza política. As mulheres são vistas como mais adequadas a determinados tipos de trabalho, associados às atividades ligadas à maternidade – alimentação, maternidade, cuidado e educação e essas noções estão impregnadas no ideário de muitos, inclusive nas mulheres que trabalham com crianças pequenas. Para a autora, esse processo de feminização interfere na escolha das profissões e na maneira como atuamos, pois são expressões de feminilidade e masculinidade que vão sendo construídas historicamente em uma determinada organização social, submetidas às relações de poder presentes em diferentes contextos. No caso do magistério, esse processo vem associado às péssimas condições de trabalho, ao arroxio salarial, à estratificação sexual da carreira docente e à reprodução de estereótipos por parte da escola (VIANNA, 2013).

Com relação ao grupo em estudo, professoras de pré-escola, verificamos que elas possuem uma condição de valorização profissional superior àquela das educadoras de creche,

¹⁶ Foi no século XX que a presença das mulheres no magistério se intensificou a ponto que o Censo Demográfico de 1920 indicou que 72,5% dos docentes do ensino público primário brasileiro eram compostos por mulheres. Os homens foram deixando as salas de aula do ensino primário, enquanto as escolas normais foram formando mais mulheres (VIANNA, 2013).

que possuem salários inferiores e carga horária de trabalho superior. Contudo, estão em condição inferior àqueles que atuam nos anos seguintes da escolarização – séries iniciais e séries finais. Neste caso, é importante considerar as implicações dessa realidade das condições de trabalho docente como elementos que circunscrevem a qualidade do trabalho e as oportunidades de crescimento profissional (ou a falta delas).

A seguir, a Tabela 1 apresenta alguns dados referentes à formação inicial das professoras e professor participantes da pesquisa.

Tabela 1: Dados referentes à formação inicial dos participantes

Dados do curso	Graduação Pedagogia				Outra área	Modalidade			Instituição de Ensino Superior	
	Anterior 1999	Entre 2000/2009	Após 2010	Em Branco		P	EAD	Semi P	Privada	Pública
Nº de Participantes	03	22	24	1	3	48	4	1	50	3

Observamos que 46 professoras e o professor cursaram Pedagogia após os anos 2000, portanto, após a publicação da primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999). Considerando a totalidade dos respondentes, 48 cursaram na modalidade presencial e 50 em instituições de ensino superior privadas¹⁸. Somente três professoras realizaram seus estudos em instituições públicas, a saber: duas são graduadas em universidades paulistas, sendo uma em curso semipresencial, e uma em universidade federal.

Segundo dados nacionais da pesquisa do INEP (2009), 86,9% das docentes da pré-escola possuem a formação exigida pela LDB, sendo 45,5 % com licenciatura e 41,3 % com o curso Normal ou Magistério. Neste caso, o município em estudo apresenta um índice bem mais elevado do que a média nacional. A pesquisa realizada no Brasil mostra que 5,6% possui nível superior sem licenciatura e 7,5% cursaram o ensino médio ou o ensino fundamental. Em 2009, existiam ainda 30.993 docentes que possuíam um curso de formação específica para atuar na pré-escola.

Tendo em vista que os saberes profissionais são construídos através do tempo e que boa parte do que os professores sabem sobre ensino advém de suas histórias de vida

¹⁷ A autora define gênero como preocupação social, histórica e cultural de superar as explicações biologizantes sobre as relações sociais pautadas nas diferenças percebidas entre os sexos, com vistas a dar significado às relações de poder presentes nessas relações.

¹⁸ Dessas 50 pessoas que estudaram em instituições privadas, 38 cursaram Pedagogia na maior instituição privada de Educação superior do município pesquisado.

(TARDIF, 2000), procuramos realizar uma reflexão que envolve dados sobre o perfil dos licenciandos no Brasil.

Apesar da formação inicial não ser foco do presente estudo, entendemos como importante uma reflexão mais ampla sobre os dados da formação docente no Brasil que inclui os estágios. Entendemos que os *saberes profissionais* não se confundem com os *conhecimentos universitários*, mas é na formação inicial o primeiro espaço para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e crítica sobre as representações que as pessoas trazem de sua história de vida escolar.

Para tanto, recorremos ao estudo de Gatti e Barreto (2009) que apresentam os dados do “questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (Enade), aplicado em iniciantes e concluintes dos cursos presenciais de Pedagogia” e licenciaturas. “No conjunto dos cursos, os estudantes de Pedagogia correspondem a 28,7% dos sujeitos”. Naquele momento 50,4% dos estudantes dos cursos de licenciatura possuíam renda familiar média de três a dez salários-mínimos. As variações favoreciam os estudantes das demais licenciaturas, quando comparados aos alunos do curso de Pedagogia que possuíam renda mais baixa, de até três salários-mínimos (39,2%) (GATTI; BARRETO, 2009, p. 164). Para as autoras, tal fato pode sugerir “um processo de proletarização dos trabalhadores em educação”, que por outro lado também pode sugerir “uma forma de ascensão de certos estratos populacionais” para “carreiras mais qualificadas”. Quanto à origem social dos estudantes, a pesquisa “indica que, em média, apenas 26,2% não trabalham e são custeados pela família”, o que revela que se trata de uma maioria de estudantes trabalhadores (GATTI; BARRETO, 2009, p. 164).

Muitos estudantes de Pedagogia e demais licenciandos já trabalhavam como docentes e, conseqüentemente, estudavam à noite. No caso dos alunos de Pedagogia, 40,8% contribuíam para o sustento da família, sendo que 7,9% desses eram os responsáveis pela sua manutenção. Com relação à jornada semanal de trabalho, 43,3% possuem carga horária integral (40 horas), o que mostra que destinam boa parte do seu tempo em atividades laborais e não aos estudos (GATTI; BARRETO, 2009).

Para as autoras, os cursos noturnos tendem a ter uma organização e funcionamento mais precário que aqueles realizados durante o dia, em especial quando se trata das “[...] atividades ligadas às práticas docentes requeridas pela formação específica para o magistério, o que sugere que a formação dos estudantes de licenciatura, realizada no período noturno, tende a ocorrer em condições de qualidade menos satisfatórias [...]” (GATTI; BARRETO,

2009, p. 68). No presente estudo, 52 participantes realizaram a graduação em Pedagogia em instituições privadas que oferecem o curso de Pedagogia somente no período noturno.

Em 2009, as instituições privadas respondiam pela manutenção de 70% dos 22.101 cursos presenciais de nível superior existentes no país, em todas as áreas. Com relação às licenciaturas, dados de 2001 mostram uma distribuição mais equilibrada na qual o setor público oferecia a metade dos cursos (51,4%). No ano de 2006, houve uma pequena inversão, e o setor privado passa a manter 54,4% dos cursos. Na região Sudeste, na qual realizamos o estudo, “[...] 90,1% dos cursos de Licenciatura I são oferecidos por mantenedoras privadas, e neles se concentram 87,4% das matrículas” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 65). Para as autoras, a ampliação de oportunidades na rede privada deve ser observada com cuidado, tendo em vista a expansão acelerada dessas instituições e experiência insuficiente que possuem para esse tipo de formação.

O processo de transformação de um número significativo de universidades privadas em grandes empresas, com mais de 100 mil alunos algumas delas, resultou na expansão de seus campi por diferentes estados e regiões do país, mas o sucesso empresarial que obtiveram parece não ter sido acompanhado de um correspondente amadurecimento acadêmico e do desenvolvimento efetivo da capacidade de criação de conhecimentos novos por meio de pesquisa, que constitui o cerne das atividades de caráter propriamente universitário (GATTI; BARRETO, 2009, p. 59).

Essa expansão coloca como um dos desafios o acompanhamento e avaliação da qualidade desses cursos. Dentre os vários aspectos a serem considerados, destacamos a realização dos estágios obrigatórios para alunos trabalhadores em cursos noturnos. Como vêm sendo realizados? Em quais horários? Existe supervisão?

Os dados da pesquisa nacional de Gatti e Barreto (2009) mostraram que os projetos pedagógicos e ementas dos cursos não ofereciam informações sobre como os estágios são organizados nos diferentes cursos, no que diz respeito à realização, à supervisão e ao acompanhamento. Os documentos não explicitam o processo de acompanhamento e validação por parte dos supervisores e como são realizados os convênios e contatos com as escolas. As autoras levantam como hipótese que essa ausência sugere que a realização do estágio é meramente burocrática e “[...] que são considerados como uma atividade à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 120). Além disso, que as atividades de estágio se restringem às observações e não contemplam práticas efetivas nas escolas.

Silva, Souza e Checa (2010), em estudo qualitativo junto a sete docentes que orientam estágios curriculares em seis Instituições de Ensino Superior privadas da Grande São Paulo, verificaram que: (1) o número de alunos sob supervisão variava entre 5 e 200; (2) os alunos recebem manuais de orientação com os prazos para entrega de relatórios – em alguns casos os materiais são entregues junto a uma aula explicativa; (3) em seis instituições a participação em projetos de pesquisa e a extensão são validadas como hora de estágio; (4) as más condições de trabalho oferecidas pelo supervisor do estágio o transformam em um burocrata, que tem como atividade “[...] checar o preenchimento correto de planilhas de carga horária cumprida nos estágios e verificação da veracidade de assinaturas” (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010, p. 687).

Por outro lado, existem experiências que demonstram uma grande preocupação com a formação de qualidade dos pedagogos e que são advindas de cursos noturnos que também possuem alunos trabalhadores. Dentre essas experiências, destacamos o trabalho realizado no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Corrêa (2010) aponta que esses estágios são integrados às diferentes disciplinas, como por exemplo: Políticas da Educação Básica e Psicologia Escolar. São realizados em duplas escolhidas por afinidade, disponibilidade de horários para irem à escola e para os encontros na universidade, localização da escola próxima à residência (dentro de um universo de escolas previamente selecionadas pela universidade), dentre outros aspectos.

Quanto aos estágios destinados ao trabalho em sala esta é dividida em dois ou três grupos, e a supervisão é realizada por professores no horário das aulas, de modo a fazer com que não haja uma dicotomia entre teoria e prática. Nos dois últimos anos, junto às disciplinas Gestão do Processo Educativo 1 e 2, o estágio está voltado ao acompanhamento do trabalho dos diretores e coordenadores pedagógicos. Nesse momento, cinco duplas seguem a rotina de trabalho da escola e realizam entrevistas junto à comunidade escolar, ao final devem propor uma atividade para a escola, discutir com os profissionais e executá-la. Essas atividades de estágio são realizadas com acompanhamento sistemático da universidade, com discussões nas disciplinas-estágio e em momentos de supervisão de pequenos grupos, fora do horário das aulas (CORRÊA, 2010).

É importante destacar que o curso conta com técnicos de nível superior que têm como atividade principal o acompanhamento dos alunos na realização dos estágios, auxiliam os professores nas atividades das oito disciplinas-estágio, supervisionam estágios fora do

horário de aula, mantêm contato com as escolas parceiras por meio de visitas e discussão de propostas com os profissionais, entre outras atividades (CORRÊA, 2010). Outro aspecto citado pela autora como importante na qualidade do trabalho formativo dos alunos refere-se ao fato de que esse corpo técnico, desde o início do curso, não possui apenas a formação mínima exigida, a licenciatura. As profissionais que atuam e atuaram nessa atividade eram mestres, doutorandas ou doutoras na área da educação, o que gerou uma melhor qualificação para o trabalho e uma boa integração com os professores das disciplinas-estágio.

Corrêa e Piotto (2013) apontam que a experiência acumulada no curso mostra que as supervisões em pequenos grupos têm melhorado a qualidade da formação dos graduandos, tendo em vista o esforço para apoiar os alunos na compreensão entre a relação teoria e prática, quando confrontam a realidade das escolas com os conteúdos aprendidos no curso. Busca-se desenvolver a capacidade de compreender as práticas educativas, a partir de pressupostos teóricos, e uma formação teórico-metodológica que favoreça a autonomia do futuro professor no momento que estiver em sala de aula. Dentre os vários objetivos que são atingidos com esse trabalho, destacamos aquele de mostrar aos alunos que eles possuem a capacidade de analisar a realidade e nela intervir, viver uma experiência de uma relação democrática, construção de consensos e administração de conflitos (CORRÊA, 2010).

A partir da descrição dessa experiência, verificamos que talvez esse possa ser o caminho para que a formação inicial possa modificar crenças anteriores sobre ensino. Uma formação profissional que capacite os professores para a análise da situação educativa e posterior intervenção, que construa saberes profissionais qualificados, que promova aprendizagem das crianças, como objetivo principal das instituições educacionais. Entretanto, os dados até o momento sugerem que essas experiências constituem exceções na realidade nacional, inclusive na universidade pública. Mesmo não sendo foco do presente trabalho, tais dados podem dar indícios sobre as condições dos estágios nas instituições de origem das participantes da pesquisa, que influenciam a visão que as professoras possuem sobre o currículo para a infância.

Com relação ao tempo de experiência na educação infantil, a Tabela 2 apresenta o tempo de experiência total e o tempo de experiência na rede municipal em questão.

Tabela 2: Distribuição do tempo de atuação na educação infantil e na rede municipal de educação (objeto da pesquisa)

Tempo de experiência	1 semana até 11 meses	1 a 5 anos	6 a 10 anos	Acima de 10 anos	N
Tempo de docência na educação infantil	9	22	13	9	53
Tempo de docência na rede municipal de ensino	9	28	12	4	53

A tabela apresenta uma maior concentração de participantes com a experiência de trabalho entre 1 (um) e 5 (cinco) anos, tanto na educação infantil quanto de atuação na Rede Municipal- RM. Dos participantes com menos de 11 meses, destacamos duas pessoas que começaram a trabalhar na educação infantil e na RM fazia uma semana, e duas que estavam atuando na rede há um mês. Por fim, 17 disseram ser concursadas, e as demais (36) que foram contratadas por processo seletivo.

Observamos que o tempo de docência na rede municipal foi inferior ao tempo de experiência na educação infantil, nos casos de 1 semana até 11 meses, 6 a 10 anos, e acima de 10 anos. A situação se inverte no período de experiência entre 1 e 5 anos, em que o tempo na docência no infantil é inferior ao tempo de docência na rede municipal. Isso se deu, possivelmente, porque são docentes com duas licenciaturas e que devem ter atuado anteriormente como professoras do ciclo II do ensino fundamental.

Observamos, também, que o tempo de docência na educação infantil é muito próximo do tempo total de trabalho das profissionais na rede municipal. Assim, entendemos que o conjunto de experiências vividas nessa rede se constitui nos principais referenciais sobre o campo de trabalho, que essas profissionais possuem. É nessa rede que parte dos saberes profissionais vem sendo construída, pois são “[...] incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores” (TARDIF, 2000, p 11). Isso significa que a maioria das professoras tem sua experiência na rede municipal atrelada ao uso do Sistema Privado de Ensino. O material vem acompanhando o trabalho das docentes desde o ingresso na rede.

Essa experiência do professor é fundamental para a construção dos saberes profissionais, pois são construídos no processo de formação e atuação do profissional (TARDIF, 2002). Dessa maneira, os saberes das experiências vão, dia a dia, fundamentando o trabalho docente de maneira a fazer com que se sintam mais seguros, de modo a compor a sua

formação profissional. Com relação ao tempo de experiência e à construção dos saberes necessários sobre o ensino, a formação continuada ocupa um espaço fundamental. Trata-se de um momento para a reelaboração do fazer pedagógico a partir do confronto entre teoria e prática – práxis – e do processo coletivo de troca de experiência com os pares. Dessa forma, os saberes aprendidos na formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional) serão reformulados e reconstruídos em novos saberes, no trabalho cotidiano (PIMENTA, 2008).

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), esses saberes estão organizados em um conjunto de representações que orientam a atividade docente, por essa razão é fundamental conhecer esses saberes dos professores, pois nos fornecerão caminhos para compreender como produzem o seu trabalho. Os autores defendem que esses saberes precisam ser tornados públicos para que possam ser validados ou não, além disso, podem até mesmo aperfeiçoar um saber necessário para resolução de um determinado problema.

Tozetto e Gomes (2009) asseveram que o espaço de formação, ao procurar romper a dicotomia entre teoria e prática, deve tratar o conhecimento como recurso para subsidiar a prática pedagógica. Tem a reflexão como um processo constante de movimento, com vistas à transformação:

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua **experiência**, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Os conhecimentos acadêmicos, teóricos, científicos ou técnicos só podem ser considerados instrumentos dos processos de reflexão se forem interligados significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência (TOZETTO; GOMES, 2009, p. 186, grifo nosso).

Assim, verificamos a importância da experiência ser considerada nos locais de formação. Um espaço que permita a reflexão articulada entre as concepções advindas da interpretação da realidade cotidiana, com os conhecimentos acadêmicos e teóricos. Na ausência de um espaço formativo que promova essa reflexão, com vistas ao desenvolvimento intelectual do professor, os saberes construídos a partir das vivências não problematizadas e refletidas vão guiar a prática docente.

Para o presente estudo, nos perguntamos: quais são os saberes que estão sendo construídos pelas profissionais da educação infantil, que estão sendo submetidas há pelo menos seis anos ao uso obrigatório de sistemas privados de ensino? A compreensão do quanto a experiência laboral conforma as práticas educativas, em especial quando a formação inicial

e continuada são frágeis e não desenvolveram o pensamento crítico, é fundamental para que possamos intervir na realidade ou, pelo menos, compreendê-la.

Nóvoa defende que a formação não se limite a utilizar a experiência na dimensão pedagógica, mas “num quadro conceptual de produção de saberes”. Por essa razão assinala a importância da organização de redes de formação que promovam a compreensão das pessoas na sua integralidade, entendendo esse processo como interativo e dinâmico “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, s.d, p. 14).

A seguir, apresentaremos os dados referentes ao que nomeamos como Contexto da Organização do Trabalho que apresenta dados sobre as profissionais considerarem (ou não) o próprio trabalho como produto do seu planeamento, a participação na construção do Projeto Político-Pedagógico-PPP, conhecimento do PPP e das DCNEIs, além de verificar se as DCNEIs estão sendo contempladas nos projetos pedagógicos. Consideramos que esses dados contribuem para a compreensão e interpretação de dados posteriores, referentes a como as profissionais concebem o cumprimento das Diretrizes no currículo pré-escolar.

5. 2 Contexto da organização do trabalho

No que se refere à noção de ter o próprio trabalho como resultado do seu planeamento, optamos por realizar uma breve reflexão sobre autonomia docente, que necessariamente passa pela autonomia da escola. Em seguida, na participação das professoras na construção do PPP, tratamos da importância da construção coletiva do Projeto, a fim de que ele deixe de se configurar num instrumento burocrático. Ao final, sobre o PPP contemplar dispositivos das Diretrizes, verificamos a falta de acesso das docentes a esses dois documentos, o que indica uma falha da gestão municipal em cumprir a legislação que determina a construção coletiva do PPP pelas instituições, e a incorporação das DCNEIs como documento mandatário.

5.2.1 Trabalho e autonomia

Neste tópico, as professoras e o professor foram levados a responder se consideram o próprio trabalho como produto do seu planeamento. Neste caso, um respondente disse que *não* considera o trabalho como resultado do seu planeamento, 40 disseram que consideram

somente parte do trabalho como resultado de sua produção e 12 disseram que consideram que o trabalho realizado é resultado do próprio planejamento.

Essa questão referente à impressão do trabalho como produto ou não de seu planejamento nos remete ao nível de autonomia que possuem. Para falarmos de autonomia do professor, é igualmente importante refletirmos sobre a autonomia da escola na construção de suas propostas. O artigo 4º das DCNEIs aponta que as propostas pedagógicas devem ter a criança como centro do planejamento curricular. Sendo assim, tendo em vista que são sujeitos históricos e que constroem suas identidades nos contextos em que vivem, a comunidade de cada escola deve planejar suas ações em consonância com as características e demandas da comunidade atendida.

Segundo Krawczyk (1999, p. 113), uma das grandes vitórias no campo da política educacional foi “[...] a conquista da liberdade de ação e de decisão em relação aos órgãos superiores da administração e a maior participação da comunidade escolar nos espaços de poder da escola, por meio de instâncias como os conselhos de escola”. Entretanto, o debate sobre o conceito de autonomia da escola é complexo, tendo em vista que pode servir a discursos diferentes e contraditórios. Para Azanha (s.d, p. 40), “[...] o princípio da autonomia escolar transformou-se numa expressão vazia” por parte dos gestores que continuam tomando decisões que devem ser executadas *de cima para baixo*. Regimentos comuns para todas as escolas, currículo obrigatório, uso de material obrigatório, controle do trabalho escolar por meio de avaliações de amplo espectro, dentre outras ações, são exemplos do esvaziamento da noção de autonomia.

Esse conceito associado à política de descentralização tem gerado uma maior responsabilização das escolas e dos professores sobre os resultados educacionais (SOUZA, 2003) e não questiona as condições objetivas oferecidas pelos sistemas de ensino para o desenvolvimento do trabalho nas escolas, sendo confundida com o oferecimento de determinadas condições administrativas e financeiras. “Dá ao problema da autonomia uma solução mecânica que esvazia a exigência pedagógica da autonomia de todo o seu significado educativo” (AZANHA, s.d, p. 43).

Azanha (1998) aponta que essa autonomia da escola na construção do próprio projeto pedagógico tende a sofrer interferências dos órgãos da administração local que possui uma dificuldade em compreender as especificidades das escolas. Sendo assim, lançam mão de estratégias de homogeneização por enxergá-las como idênticas ou muito semelhantes, neste

caso, entendemos que a adoção de SPE para uma rede pública é um dos exemplos que ilustra essa visão homogeneizante do Poder Executivo.

No presente estudo, defendemos uma autonomia escolar dentro de uma perspectiva democrática, como algo que não é implantado, mas conquistado e reivindicado pela escola (AZANHA, s.d). Exige reflexão sobre a própria organização, associada ao estabelecimento de consensos e compromisso da comunidade educativa no cumprimento dos objetivos e estratégias para o alcance dos fins da educação. Constrói-se uma identidade que contribui para a construção de um projeto pedagógico próprio.

Gama e Terrazzan (2013) defendem que a atuação do professor deve partir de um compromisso ético com a sociedade e que atribua sentido à formação dos alunos na escola. Tal compromisso se efetiva por meio da implantação de um projeto pedagógico que não ocorre somente pelo desejo dos docentes, mas por ações apoiadas em conhecimentos e saberes que permitam a análise de diferentes situações, para que sejam transformadas em benefício dos alunos. Será a consciência ética do professor que colocará em suspenso as prescrições para que sejam interpretadas e selecionadas, a fim de que possa cumprir com sua função social. O uso de sua autonomia permite desenvolver um trabalho em que responda e seja coerente com expectativas dos alunos, família e comunidade.

No caso dos participantes da presente pesquisa, a maioria (40) considera somente parte do trabalho como resultado de sua produção, isso pode se dar pelo fato de que mesmo em contextos de organização burocrática do trabalho “subsistem zonas intermediárias, em que os trabalhadores têm mais autonomia, mas essas zonas são um pouco como os fios de uma rede: são bem marcadas e bem delimitadas” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.43). Essa sensação pode advir da autonomia que possuem para desenvolver os projetos propostos pela Secretaria Municipal de Educação¹⁹, tendo em vista que os caminhos para a sua execução são decididos pelo grupo de professoras de cada instituição. Além disso, há um poder de decisão sobre as atividades que são realizadas nos horários em que não estão utilizando o SPE.

Com relação as 12 respostas que indicam que o trabalho realizado é resultado do próprio planejamento, entendemos que essa perspectiva pode estar ligada aos saberes da experiência que foram construídos ao longo da vida e do trabalho docente, e que são utilizados cotidianamente para fundar o trabalho pedagógico. Isso porque o professor desenvolve sua prática de maneira a dar um sentido próprio, pautado em seus conhecimentos e no saber-fazer que foi construindo ao longo do tempo, desse modo, não se constitui num

técnico que aplica e executa atividades produzidas por outras pessoas, mas decide, de modo próprio, como fazê-las (ZIBETTI; SOUZA, 2007).

No cotidiano, o professor se depara com limites concretos para a realização de determinadas atividades e por isso as situações “[...] exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 228). Essa improvisação pode vir na forma de ajuste ao nível de desenvolvimento dos alunos, por meio de estratégias que contribuam para a aprendizagem, dentre outras formas. Nesse sentido, Garcia, Corrêa e Arelaro (2012), ao analisarem o trabalho docente no contexto de uso de sistemas privados de ensino e as relações com as avaliações externas, verificaram que, no que se refere ao trabalho pedagógico em sala de aula, algumas professoras alegaram que também os docentes são autores do próprio trabalho, mesmo que não fosse em todos os momentos; o aprofundamento de conteúdos e planejamento de atividades extras foram citados como exemplos. Essa margem de intervenção “permitida” em sala de aula pode ser compreendida como espaço de autonomia e produção do próprio trabalho.

Somente uma pessoa alegou não sentir que seu trabalho é produto do seu planejamento, e por isso pode sentir-se alijada das atividades que executa. Isso porque pode sentir-se expropriada do processo de planejamento do próprio trabalho. Jimenez-Jaén (1991), ao analisar o trabalho educacional à luz do modo de produção capitalista, destaca como um dos resultados [...] o parcelamento das tarefas, a rotinização do trabalho, o excesso de especialização, a hierarquização [...] isso inclui, inclusive, a expropriação dos conhecimentos necessários para a produção do seu trabalho, o que faz com que sejam considerados desqualificados. Essa lógica interfere no trabalho educativo por meio da:

[...] introdução de materiais e técnicas didáticas e organizativas na escola (como os materiais curriculares baseados na programação por objetivos, técnicas padronizadas de diagnóstico e avaliação, pacotes educacionais programados para o ensino por computador, o aparecimento de “especialistas”, o fortalecimento de medidas hierarquizadoras e sistemas de “promoção interna” entre o professorado) e, em geral, todas aquelas propostas integradas no que se tem denominado o modelo “tecnocrático” na educação, tem-se produzido uma modificação essencial das condições de trabalho dos professores que supõe, para estes, verem-se forçados a uma crescente *desqualificação*, excluídos das funções de concepção e de planejamento de seu trabalho e reduzida sua capacidade de controle, o que os força a depender das indicações e decisões tomadas pelos especialistas e administradores (JIMENEZ-JAÉN, 1991, p. 76).

¹⁹ Na seção Metodologia, mencionamos os projetos anuais que são desenvolvidos a pedido da Secretaria Municipal de Educação.

Essas modificações incorporadas pelos sistemas educacionais, mencionadas por Jimenez, contemplam os processos pelos quais os municípios têm passado com a aquisição de Sistemas Privados de Ensino-SPE. Parte de um modelo hierarquizado e tecnocrata que não inclui o professor no planejamento e que também não oferece acesso a um conhecimento que possa fazer com que se aproprie e produza o próprio trabalho.

Garcia, Corrêa e Arelaro (2012) mostram que, em geral, os SPEs são adquiridos por decisão unilateral dos gestores municipais. As empresas apresentam um padrão para elaboração de planos de ensino que devem obedecer a um sequenciamento dos conteúdos presentes nas apostilas e por isso entende-se que a adoção do SPE impactou fortemente o trabalho docente. Para as autoras, a:

[...] adoção do sistema privado de ensino, apesar dos esforços observados por parte de alguns profissionais no âmbito das escolas, representa estímulo significativo ao esvaziamento dos espaços coletivos de planejamento e organização do trabalho, ou a inibição de que espaços e períodos previstos para encontros dos profissionais possam se constituir como potencializadores do trabalho coletivo (GARCIA; CORRÊA; ARELARO, 2012, p. 13).

Observamos, assim, que um grupo maior reconhece certa autonomia na produção do próprio trabalho. De acordo com a literatura apresentada, podemos supor que acreditam que há um espaço de atuação em sala de aula que não pode ser totalmente determinado pelo uso do SPE. Temos um grupo que entende o trabalho como produto do próprio planejamento e, possivelmente, compreende que a margem de autonomia que envolve as tomadas de decisão em sala de aula seja suficiente para que se sintam autoras do próprio trabalho.

Entretanto, entendemos que ter o trabalho como produto de nossas realizações não significa ter um espaço de decisão sobre como aplicar determinado plano de ensino desenvolvido por especialistas. Requer uma conquista, por parte da escola, da autonomia para pensar em sua organização e formas de cumprimento dos objetivos educacionais. Isso significa ter espaços coletivos para planejamento do Projeto Pedagógico baseado nas DCNEIs, que reconheçam as diferentes demandas e características da comunidade, bem como os limites e possibilidades organizacionais da escola para planejar o caminho das diferentes experiências de aprendizagens infantis.

Após análise da participação das docentes no planejamento do seu trabalho, o tópico seguinte apresenta dados sobre a participação na construção do Projeto Político-Pedagógico institucional.

5.2.2. A construção do Projeto Político-Pedagógico institucional

Essa questão era composta por dois momentos, no caso de resposta negativa. No primeiro se perguntou sobre a participação da profissional na construção do Projeto Político-Pedagógico da instituição na qual trabalha. Nove disseram que participaram da construção e 44 disseram não ter participado. Em caso de resposta negativa, foi perguntado para o(a) profissional se saberia dizer quem elaborou o Projeto Político-Pedagógico - PPP. Neste caso, três responderam que o PPP foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, quatro disseram ter sido a diretora da instituição, uma apontou que foi construído por um grupo de professores, uma indicou a comunidade escolar, uma alegou ter sido construído pela Secretaria de Educação, grupo de professores e comunidade escolar, e 34 alegaram não saber quem havia construído o PPP da escola.

Dentre os participantes, 34 profissionais não participaram da produção do Projeto Pedagógico da escola e desconhecem a história de sua construção. Isso nos leva a pensar que, além de não serem chamados para participar do planejamento, não houve uma ação para apresentação do Projeto, nem sua história de elaboração. Não deve haver um padrão de trabalho estabelecido pela rede para a construção do Projeto, tendo em vista que duas indicaram a comunidade escolar, duas alegaram que foi um grupo de professores e quatro que havia sido a diretora da instituição. Uma hipótese que podemos levantar é de que o Projeto Pedagógico existente em cada escola é um documento que serve somente como instrumento burocrático.

A construção de um projeto pedagógico exige uma profunda reflexão da comunidade escolar sobre as finalidades da escola, assim como a clareza do seu papel na definição de caminhos e ações a serem realizados pelos envolvidos com o processo educativo. Ele precisa atender às diferenças existentes entre seus diversos atores, é, portanto, fruto de um processo participativo, de reflexão e investigação. Além disso, envolve um esforço coletivo de seleção de valores, busca de pressupostos teóricos e metodológicos, identificação das aspirações das famílias em relação ao papel da escola, sendo também necessária a análise do contexto externo (VEIGA, 2004). Veiga defende a importância de um projeto pedagógico de qualidade nascer da própria realidade, ser exequível, prever as condições de desenvolvimento e avaliação, favorecer a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola e ser construído continuamente.

Ao considerar a gestão democrática no âmbito escolar, Veiga (2004) afirma que se deve repensar a estrutura de poder da escola, de maneira a permitir a prática da participação

coletiva. Uma participação que evidencie a reciprocidade, a solidariedade e a autonomia, anulando a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais, das quais a escola é mera executora. A autora ainda afirma que o Projeto Político-Pedagógico não apenas mostra a identidade da escola, mas também exige de educadores, funcionários, alunos e pais a definição de seus fins: o tipo de escola que almejam e qual cidadão que pretendem formar. Considerando a participação da família na efetivação da Gestão Democrática e a qualidade da educação, Paro (1997) aponta que, para desempenhar sua função, a escola deve buscar a continuidade entre a educação familiar e a escolar; uma participação da população na escola. Essa participação diz respeito, em especial, aos pais e responsáveis pelos alunos no oferecimento de ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana e de participação na vida da escola.

Ainda sobre a gestão democrática e participação da família, Angotti (2006) acrescenta a necessidade de um novo perfil de gestor educacional, além de compreender essa participação coletiva na elaboração do Projeto Pedagógico como um espaço de formação profissional que subsidia o enfrentamento dos desafios cotidianos nas instituições de educação infantil. Deve-se reconhecer a importância do fortalecimento de vínculos entre os profissionais, pais e comunidade, em razão da capacidade de enriquecer e ampliar, inclusive “[...] enriquecerão e ampliarão a profissionalidade do educador(a) infantil e do gestor, criando parceiros para a partilha de responsabilidades com a formação e o desenvolvimento infantil, bem como com projetos mais claros e melhor definidos sobre a sociedade que se quer seja implementada” (ANGOTTI, 2007, p. 357).

Cabe considerar o que foi apontado por Kramer (1997) de que a prática educativa não se transforma a partir de propostas bem escritas, pois a busca por um trabalho de qualidade passa por melhoria das condições de trabalho e salário, formas que viabilizem a ampla participação da comunidade na produção da proposta, que envolve confrontos e tempo para a tomada de decisões, além das buscas de soluções e reflexões sobre as experiências realizadas. O Projeto Pedagógico, segundo Kramer (1997, p. 19), “Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta” por meio do estabelecimento de um determinado caminho. Essas propostas são situadas histórica e socialmente, e por isso apresenta o lugar de onde se fala, com os valores presentes. É a busca e resulta de um processo de emancipação cultural que envolve a aprendizagem e exercício da cidadania.

Esse alto número de respostas obtidas demonstra o desconhecimento das professoras e professor sobre o Projeto da escola e mostra que essa prática de aquisição de sistemas

privados de ensino fere o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), pois este instrumento legal apresenta os princípios que devem reger as normas da gestão democrática, tais como, no inciso I - participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola. Essa elaboração implica num processo decisório coletivo, sobretudo com relação aos conteúdos e meios para organizar o ensino por parte da comunidade escolar.

A adoção de um SPE pelo município esvazia a necessidade da construção de um Projeto Pedagógico, pois abre mão das decisões sobre o projeto, os objetivos e fins da educação infantil e assume os fundamentos políticos e filosóficos propostos pelo material da empresa. Impede o uso dos espaços institucionais como local de formação dos profissionais da educação infantil, não promove o aprendizado e exercício da cidadania como forma de emancipação.

Desse modo, observamos a impossibilidade de gerir democraticamente um Projeto Pedagógico no contexto de compra de um SPE por várias razões, dentre elas: (1) a decisão unilateral do sistema municipal de ensino sobre sua aquisição; (2) a ausência de um espaço coletivo de discussão da educação como instrumento de emancipação e construção da cidadania; (3) ignora as demandas das famílias e crianças; (4) ignora as características e níveis de desenvolvimento das crianças; (5) descumpre documentos mandatórios que são resultados de uma ampla discussão entre especialistas e movimentos sociais.

Adrião *et al.* (2009), ao analisarem a aquisição dos SPEs pelos municípios paulistas, verificaram que os dirigentes municipais justificam essa escolha sob a alegação de padronização dos projetos pedagógicos. Procuram, assim, uniformizar os processos para que não haja desigualdade entre as escolas:

Se tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, incide sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias (ADRIÃO, *et al.*, 2009, p. 810).

A uniformização em busca de uma suposta qualidade fere o Artigo 14, quando determina que os sistemas de ensino devem definir normas para a gestão democrática, e que como princípio devem garantir a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (Inciso I). A melhoria da qualidade não virá da homogeneização, mas de projetos que atuem de forma a considerar as desigualdades sociais e educacionais, nas diferentes instituições com vistas à sua superação. Ao instituir um projeto

homogêneo, de cima para baixo, retira-se a possibilidade de as escolas se emanciparem, de suas equipes se aperfeiçoarem na direção de exercitarem a cidadania e o diálogo. Exclui também a possibilidade de que trabalhos interessantes possam ser produzidos, tanto por parte dos profissionais da educação quanto por parte das crianças.

Assim, após levantarmos os dados sobre a participação docente na construção do Projeto Político-Pedagógico-PPP, buscamos interrogá-las sobre a relação entre o PPP da escola em que atuam, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs. No caso de conhecerem ambos os documentos, deveriam responder se o PPP contempla as orientações contidas nas DCNEIs, como observamos a seguir.

5.2.3 O Projeto Pedagógico e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Nesse caso, os resultados foram: duas questões em branco; 11 alegaram não conhecer as DCNEIs nem terem lido o PPP da instituição; sete disseram não conhecer o documento das DCNEIs e que por conhecerem somente o PPP não saberiam afirmar se contempla; 26 disseram conhecer as DCNEIs, que não tinham lido o PPP da escola; sete alegaram terem lido o PPP e conhecerem as DCNEIs, por essa razão afirmavam que o Projeto contempla o que está posto pelas Diretrizes. Destas, apenas três apontaram os aspectos contemplados pelo PPP: desenvolvimento integral (físico, social, psicológico) e a flexibilidade do currículo. Verificamos assim que 33 docentes alegaram conhecer as DCNEIs, e 18 não a conhecem. Com relação ao PPP, 14 disseram conhecer o documento, e 37 não conhecerem.

Com relação às DCNEIs, entendemos como preocupante o fato de 18 docentes não conhecerem o documento, o que nos dá indícios de que as Diretrizes não foram discutidas e analisadas na formação inicial, e nem tampouco na continuada. Entendemos que, desde a primeira publicação das DCNEIs em 1999, o Ministério da Educação não destinou os mesmos esforços de divulgação que aqueles realizados quando do lançamento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (BRASIL, 1998). Nos anos seguintes à sua publicação, Cerisara (2002) relembra o Projeto dos Parâmetros em Ação, que articulado ao Referencial foi elaborado segundo o Ministério da Educação para incentivar o desenvolvimento profissional dos professores, de maneira articulada à implantação do RCNEI. Nesse caso, os municípios que quisessem receber o *pacote de formação* em suas cidades deveriam optar por implementar o documento, transformando uma proposta que se dizia não obrigatória, em obrigatória. Entretanto, apesar de compreendermos que o Referencial foi um documento mais acessível às redes municipais, não se justifica que os

cursos de Pedagogia e as equipes técnicas das Secretarias de Educação não tenham trabalhado com esse documento junto aos alunos e profissionais da Pedagogia.

Com relação ao PPP, 37 profissionais disseram não conhecer, o que nos parece corroborar a ideia de que se tornou um documento burocrático, e que o único PPP em vigência é aquele que está implícito no material apostilado. A proposta pedagógica é um plano que orienta as ações das instituições a partir da definição de metas do que se pretende para o desenvolvimento das crianças e resulta de um processo coletivo e democrático (BRASIL, 2010). Essa proposta deve objetivar a garantia de acesso por parte da criança a “[...] processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18). Deve, ainda, observar as Diretrizes para que o trabalho desenvolvido garanta o cumprimento da função sociopolítica e pedagógica:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
 Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
 Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
 Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
 Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p. 17).

Essas descrições servem para balizar o planejamento da Proposta institucional e, como dito anteriormente, compreendermos que o processo democrático de construção coletiva é também um espaço de formação pessoal e profissional para toda a equipe escolar. Dessa perspectiva coletiva e cooperativa emerge uma participação ativa da comunidade escolar (profissionais, pai e comunidade externa), “numa definição tecida em termos do que se possa e deva esperar para a formação da infância nas instituições educacionais” (ANGOTTI, 2007, p. 360).

Dos profissionais que disseram conhecer os dois documentos (7) e que afirmaram que o PPP contemplava o que está prescrito nas DCNEIs, somente quatro apontaram quais aspectos são encontrados no projeto. Duas indicaram que o PPP contempla o desenvolvimento integral, físico, psicológico e social (P 2 e P 6). Ao consultarmos as Diretrizes, verificamos a

menção ao desenvolvimento integral no Artigo 3º, quando trata da concepção de currículo como conjunto de práticas que articulam experiências e conhecimentos de maneira a promover o desenvolvimento integral. Essa integralidade aparece no documento quando trata das garantias que devem estar presentes na Proposta Pedagógica, tal como a “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (Artigo 8º, inciso I). Nesse caso, temos informações de que a rede pratica a divisão entre o cuidar e educar por meio da contratação de diferentes profissionais: professoras trabalham com atividades cognitivas e educadoras atendem às necessidades físicas. Azevedo (2007) observou em sua pesquisa:

[...] uma persistência do problema da separação entre cuidar-educar está relacionada ao não reconhecimento social dos profissionais docentes. Ou seja: a concepção dicotômica de cuidado e educação, que permeia o imaginário dos professores de Educação Infantil, reforça uma imagem de pouco (ou nenhum) “status social”, o que os leva a buscarem semelhanças com as práticas pedagógicas do Ensino Fundamental, uma vez que nesse nível de ensino o professor “ensina conteúdos” e não apenas “cuida” das crianças. Os professores da Educação Infantil consideram que o fato de se assemelharem aos professores do Ensino Fundamental lhes proporcionaria um status social mais elevado (AZEVEDO, 2007, p. 175).

Observamos, assim, a presença de um paradigma que atribui menor valor às práticas educativas fundamentais de cuidado da criança consigo mesma, igualmente fundamental para a inserção das crianças no mundo social. Quando observamos que os profissionais buscam proximidade com o modelo do ensino fundamental, lembramos que as práticas educativas nesse nível de ensino devem também ser repensadas, tendo em vista que tendem a ignorar a criança e seu corpo. Segundo Azevedo (2007), a partir de uma pesquisa com formadores de profissionais de educação infantil, verificou que os cursos de Pedagogia tendem a enfatizar a preparação teórica negligenciando a relação entre teoria e prática. O que ocorre, frequentemente, é que deixam aos estágios a incumbência do aprendizado sobre como se deve agir na prática. Compreendemos que existem experiências que buscam a constante articulação entre teoria e prática, nos diferentes cursos, entretanto devemos considerar o volume de professores oriundos dos cursos privados, que tradicionalmente separam as disciplinas teóricas dos estágios, e tendem a tratá-los de forma burocratizada, como já apontado na presente seção.

Com relação à menção do desenvolvimento psicológico e social, não observamos a referência direta a essa dimensão, apesar de estar presente de forma implícita na visão de educação e desenvolvimento presentes nas DCNEIs. Sobre o desenvolvimento físico, o inciso II (Artigo 8º), ao tratar dos objetivos da Proposta Pedagógica, inclui “a indivisibilidade das

dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística”. Ao tratar da garantia de experiências que envolvam interações e brincadeiras, o documento destaca a promoção “do conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla”, que inclui a oportunidade de exprimir-se individualmente, ter os ritmos e desejos respeitados (Inciso I, Artigo 9º). Novamente, identificamos algumas contradições com as informações recebidas pela rede, pois temos registros de que as crianças que frequentam a pré-escola por meio período permanecem a maior parte do tempo em sala de aula, sentadas a trabalhar em atividades realizadas em mesas.

Uma profissional alegou *acreditar* que todos os aspectos das DCNEIs são contemplados pelo PPP, em especial a flexibilidade (P 12), mas não explica a que tipo de flexibilidade se refere. A flexibilidade pode ser entendida como respeito aos diferentes ritmos e desejos das crianças (Inciso I, Artigo 9º), respeito às singularidades e características culturais (Inciso I, Artigo 6º), respeito e valorização das formas de organização das famílias (Inciso III, Artigo 8º). Essas questões se referem à quebra de paradigmas relativos ao desenvolvimento das crianças, assim como preconceitos arraigados nas diferentes sociedades, que são formados ao longo da nossa vida e precisam ser trabalhados nos profissionais da educação. Um processo de reflexão sistemática que deve ser feito nos espaços de formação inicial e continuada, por meio da aquisição de novos conhecimentos e trocas de experiências com os outros. Uma professora (P 16) parecia não saber, exatamente, a qual documento nos referimos, tendo em vista que alegou “Foi realizado o planejamento anual do maternal no qual atende o que o PCN da Educação Infantil pede ser contemplado com a idade” (P16)²⁰. Nesse caso, nos parece que a professora se refere ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI.

Dado o número elevado de profissionais que não conhecem as DCNEIs, entendemos que estes não possuem elementos para avaliar se seu trabalho pedagógico está em consonância com os princípios e fundamentos estabelecidos nacionalmente. Além disso, destacamos o quanto esse documento vem sendo negligenciado, considerando que nem o edital do processo de seleção, apresentado na seção de metodologia, incorporou como um conhecimento fundamental para o trabalho na educação infantil.

²⁰ As professoras/professor foram identificadas(o) pela letra P, seguindo de um número atribuído na sequência realizada na tabulação.

As Diretrizes estabelecem normas a serem observadas na organização dos Projetos Pedagógicos, pois apresentam princípios, fundamentos e procedimentos que orientam as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. Foram definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e estão articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. No entanto, o alto número de profissionais que não conhecem o Projeto Pedagógico de suas instituições, nem as DCNEIs, revela problemas na implantação das políticas públicas, possivelmente por falta de coordenação das esferas Federal, Estadual e Municipal, na divulgação e implantação de tais documentos. Destacamos, sobretudo, a responsabilidade dos municípios na divulgação e implantação dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação.

Desse modo, após levantarmos os dados sobre o conhecimento do PPP e das DCNEIs pelas professoras e professor, o próximo tópico trata sobre como concebem o cumprimento das DCNEIs nas práticas institucionais. As questões iniciais demandam conhecimento de parte do conteúdo do documento, pois como apontado na seção de metodologia, as diretrizes devem ser observadas nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil e por isso acreditamos que tal documento teria de fazer parte do repertório de conhecimento dos professores. Com relação às questões sobre o cumprimento das Diretrizes nas práticas institucionais, a construção do texto procurou se ater às DCNEIs, de forma a permitir que mesmo as professoras que não possuíam conhecimento sobre o documento tivessem condições de avaliar se as instituições realizam tais práticas.

5.3. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Na apresentação dos resultados, trazemos excertos e frases completas transcritas dos questionários, sem nenhum tipo de correção gramatical ou ortográfica do texto original que representa o conjunto de respostas em cada categoria. Preocupou-nos o alto número de respostas em branco, o que corrobora os dados anteriores de que 18 participantes alegaram não conhecer as DCNEIs. Além disso, é possível que questões que avaliem o conhecimento que elas possuem sobre determinado documento possam gerar alguma resistência ou desconforto, tendo em vista que parece se caracterizar como prova; o que pode ser sido agravado pelas condições de coleta de dados, que foi viabilizada pelas supervisoras da secretaria municipal. O número alto de questões em branco também pode ser explicado por alguma dificuldade de expressão escrita, ou algum outro tipo de resistência à pesquisa.

Gil (1999) destaca que alguns participantes podem não estar motivados a dar as respostas solicitadas, e outras podem se sentir ameaçadas ao serem questionadas sobre determinados assuntos. Isso porque existem questões que por sua forma ou natureza são capazes de criar constrangimento aos respondentes, e que fazem com que algumas pessoas deixem de responder, ou respondam de maneira inapropriada; neste caso, utilizam mecanismos inconscientes para se defenderem de situações que julgam ameaçadoras. Para minimizar esse quadro, é importante criar estratégias, tais como: enfatizar o anonimato, acentuar a confiabilidade e enfatizar a importância das respostas, assim como fizemos nos procedimentos de coleta de dados.

Apresentamos o conhecimento das professoras sobre os conceitos de criança, infância e educação infantil presentes nas DCNEIs. A seguir, o Quadro 6 sintetiza as categorias temáticas identificadas neste item.

Quadro 6: Categorias temáticas levantadas a partir das análises das respostas abertas

Questão	Categorias temáticas
Como a criança é entendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI?	<p>Categoria temática 1: A criança como ser integral</p> <p>Categoria temática 2: A criança como ser em desenvolvimento</p> <p>Categoria temática 3: A criança como figura central do processo educativo</p>
Como a infância é entendida pelas DCNEIs?	<p>Categoria temática 1: Infância como período único da vida</p> <p><i>Subcategoria temática 1:</i> Infância como período que deve ser respeitado</p> <p><i>Subcategoria temática 2:</i> Infância como período que deve ser reconhecido, para ser bem trabalhado</p> <p>Categoria temática 2: Infância como período preparatório para as etapas seguintes</p>
Qual é a concepção de educação infantil presente nas DCNEIs?	<p>Categoria temática 1: Educação infantil como período da vida da criança, e do processo educativo.</p>

5.3.1. Como a criança é entendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI?

Dentre os 53 participantes, 26 não responderam a essa questão e seis não foram categorizadas, tendo em vista que as respostas fugiram do tema (18 já haviam dito na questão anterior que desconheciam o documento, e oito profissionais que disseram conhecer as DCNEIs optaram por não responder à questão). Das 21 respostas analisadas, identificamos três categorias temáticas: *Criança como um ser único e integral*, *Criança como um ser em desenvolvimento* e *Criança como um ser que deve ser estimulado*.

Categoria temática: A criança como ser integral

Nessa categoria, foram reunidas cinco respostas de professoras que apontaram que as DCNEIs entendem a criança “Como um ser integral, levando em conta os aspectos sociais, intelectuais, psicológicos e pedagógicos”, [...] capaz de aprender em diversos ambientes através do desenvolvimento social, intelectual, psicológico e físico” (P2) e que deve ser “[...] é entendida em sua totalidade, com suas especificidades” (P8) e “[...] deve ser respeitada em suas individualidades e particularidades” (P50).

Essas respostas vão em direção à visão de criança como uma pessoa que deve ser entendida na sua totalidade, e por isso a educação deve considerar essa visão integrada que inclui o cuidado de maneira indissociável ao processo educativo, o que corrobora parte do que trazem as DCNEIs. Esse olhar para a criança completa inclui a “indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”, o espaço para a expressão da individualidade, bem como o respeito pelos ritmos e desejos das crianças (BRASIL, 2010, p. 19). Ao mencionarem o respeito à individualidade e particularidades, isso envolve as “especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades” (BRASIL, 2010, p. 19).

As crianças estão sempre à procura de desafios, na busca da compreensão de mundo e de si, é competente na linguagem e na comunicação, é ativa, faz críticas, se apropria da cultura de maneira a participar e produz mudanças nos sistemas nos quais está inserida. São capazes de expressar pensamentos e sentimentos por meio de diferentes linguagens, e para isso precisam ser apoiadas pelos adultos (OLIVEIRA, 2010; RINALDI, 2002). Segundo Rinaldi, a criança é um sujeito social protagonista de uma série de ações e busca entender as relações e conexões sobre diferentes situações por meio da elaboração de hipóteses, podendo envolver outras crianças nas diferentes investigações. “Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos” (PARECER CNE N° 29/2009, p. 7). Além de se apropriar de uma cultura, a criança o faz de uma maneira própria, construindo cultura.

Segundo Prado (1999, p. 112), há uma parte da psicologia que ainda enxerga a criança de maneira fragmentada em áreas de desenvolvimento, tais como [...] “cognitivo, social, afetivo, linguístico, sensorial, motor [...] desvincula-a do âmbito social como alguém impermeável às relações de classe, de gênero, de etnia”, entendendo-a como um vir-a-ser,

uma pessoa em processo de desenvolvimento para uma vida “social, adulta e produtiva”. Considerar a criança na sua integralidade envolve ter um projeto que estabeleça práticas cotidianas que considerem a cultura, saúde, justiça e assistência social, a educação e o cuidado que não prescindem das funções educacionais (BARBOSA, 2009). É considerar as contradições inerentes aos espaços coletivos que permitem aprender a conviver, além de redimensionar os conflitos e buscar os consensos, com vistas ao oferecimento de experiências enriquecedoras para as crianças.

Categoria temática: A criança como ser em desenvolvimento

Essa categoria temática reúne as 12 respostas que fazem referência à criança como um ser que está em desenvolvimento, e que por essa razão precisa de um ambiente que a estimule para o desenvolvimento de habilidades de maneira integral: “Como alguém que está em desenvolvimento e para que possa desenvolver suas habilidades, precisa ser estimulada dentro do ambiente em que está inserida” (P4) “Como ser único que necessita ser desenvolvida de forma integral” (P6). Essa formação integral foi apresentada em outros momentos com a exigência de colocar em ação “[...] cuidados e atividades pedagógicas, lúdicas, com objetivo de desenvolver suas potencialidades” (P17). Destacamos, ainda, a resposta sobre a criança ser “[...] entendida como uma pessoa em desenvolvimento, onde devemos ensinar as diferentes linguagens para formar um cidadão integral” (P47).

Essas respostas integram a visão da criança em desenvolvimento, com as ações que devem ser colocadas em práticas para o desenvolvimento de potencialidades. Contudo, não mencionam a necessidade de articulação entre 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” (BRASIL, 2010, p. 12). Esse trabalho para o desenvolvimento integral, segundo Angotti (2007) refere-se ao oferecimento de condições [...] que ultrapassem a mera preocupação com o cuidado ou a alfabetização [...] ou com qualquer tipo de preocupação com a formação voltada para o futuro.

Proporcionar um desenvolvimento integral para a criança inclui outros aspectos presentes nas Diretrizes, tais como, “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”, o que se torna um desafio para uma rede que distingue professores de educadores, e a “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (Incisos I e II, Artigo 8º). Desenvolver as potencialidades das crianças inclui a apropriação de histórias dos povos

“indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América”, além do reconhecimento da identidade “étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças”.

O desenvolvimento integral envolve a alfabetização de mundo e a inserção da criança no mundo do conhecimento de maneira significativa e experienciada (ANGOTTI, 2006). Entretanto, a autora aponta que a desinformação sobre a infância vem gerando práticas pedagógicas inadequadas que se concretizam em atividades preparatórias para o ensino fundamental e por isso a alfabetização precoce para leitura e escrita, e muito tempo de atividade dentro de sala de aula. Essa descrição corrobora o que observamos até o momento, a partir da análise do Sistema Privado de Ensino, e do tempo que as crianças pré-escolares passam realizando atividades acadêmicas dentro de sala de aula.

Quando defendemos práticas voltadas para o desenvolvimento integral, nos referimos a dimensões de diferentes ordens:

O desenvolvimento harmônico e integral da personalidade da criança implica, portanto, o reconhecimento de exigências de ordem material e, mais ainda, não-material, as quais correspondem à constante atenção e à disponibilidade por parte do adulto, à estabilidade e à positividade das relações, à flexibilidade e à adaptabilidade a novas situações, ao acesso a mais ricas interações sociais, à aquisição de conhecimentos e competências, à possibilidade de exploração, de descoberta, de participação e de comunicação, à conquista de autonomia, à atribuição de sentido as experiências; tudo isso em um intenso clima de afetividade positiva e de alegria lúdica (FARIA, 1995, p. 71).

Assim, lançar mão de práticas voltadas para o desenvolvimento integral e das potencialidades das crianças requer alargar a visão de criança, de desenvolvimento infantil e das funções da educação infantil. Desenvolver as potencialidades das crianças exige reconhecer as potencialidades expressivas e compreendê-las como produtoras de cultura. Essa compreensão requer perceber que a criança está sempre pronta a atribuir novos sentidos aos objetos e situações construídos pela cultura hegemônica (FARIA, 1995).

Para Rinaldi (2002), quando partimos de uma visão de criança que precisa ser desenvolvida na sua integralidade, e que está em processo de elaboração de mundo com seus parceiros, precisamos de um planejamento do espaço e do tempo que procure acolher todos os participantes do processo educativo. Para o desenvolvimento integral das crianças, deve-se considerar o sistema que as envolve, que inclui estabelecer uma harmonia com as referências culturais que possui, assim como com a família. Para a autora, a instituição educativa deve se reconhecer como um sistema de relações, que envolve as crianças, suas famílias, os espaços nos quais as crianças vivem, assim como a sociedade. No caso dos professores, estes precisam

de apoio de toda a rede municipal de ensino “para que ele se torne o professor de que a criança precisa” (RINALDI, 2002, p. 79).

Categoria temática: A criança como figura central do processo educativo

Nessa categoria temática, as quatro respostas giraram em torno da criança como um ser ativo que possui conhecimentos prévios e características individuais que precisam ser levados em consideração na organização do trabalho pedagógico. “A criança traz conhecimentos prévios, que o professor deve considerar para planejar suas aulas” (P29), e que além dos conhecimentos prévios estão “[...] em constante aprendizagem que precisa de cuidados específicos” (P5), e por isso deve ser considerada como [...] sujeito ativo, participativo, centro de todo processo educativo” (P12).

Entendemos que essas respostas parecem sugerir a noção de criança como centro do planejamento curricular, especialmente no que tange aos conhecimentos trazidos da vivência fora da instituição. Uma criança que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas experienciadas com adultos e crianças de diferentes idades e que participam de sua comunidade (OLIVEIRA, 2010). Ao considerar os saberes trazidos pelas crianças, entendemos que sua atividade não se limita à incorporação passiva de conteúdos ou elementos da cultura. Ela busca, de maneira ativa, compreender o mundo e a si mesma por meio das experiências com pessoas e objetos e das diferentes linguagens expressivas que possui, de forma com que se aproprie da cultura de um modo próprio, atribuindo diferentes sentidos às suas experiências (OLIVEIRA, 2010).

Para Angotti (2006), a criança deve ser entendida como ser cultural, desde suas primeiras manifestações com o mundo, por exemplo, por meio do choro, que com o passar do tempo vai estabelecendo um vínculo, uma forma de comunicação com o adulto que cuida. Este exemplo ilustra a noção da criança não somente como produto de uma cultura, mas produtora de cultura na sua relação com o mundo. Uma relação em que a criança elabora sentidos, constrói e/ou altera regras para as atividades, transgride e se opõe de forma a definir seus modos de participação no mundo.

As respostas obtidas, apesar de considerarem os saberes trazidos pelas crianças, não avançam para uma noção de sujeito histórico e de direitos, “que 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” (BRASIL, 2009a, Artigo 4º). Entender a criança como sujeito histórico, para então poder planejar o

trabalho pedagógico, requer observá-la e escutá-la, de modo a aprender as diferentes maneiras de brincar, fantasiar, observar, experimentar, questionar e atribuir sentido, para tanto, é necessário dar escuta e espaço de participação aos pequenos.

Trabalhar com os saberes construídos pelas crianças implica questionar os conhecimentos tidos como universais. Barbosa (2009) chama atenção para o fato de que esses conhecimentos são produtos culturais elaborados por determinados grupos, pertencentes a determinados grupos sociais, etnias e gênero. São esses os grupos que um dia hierarquizaram o conhecimento, defenderam as diferenças entre homens e mulheres, negros e brancos, a discriminação entre adultos e crianças e reforçaram a perspectiva adultocêntrica de compreensão de mundo. Desse modo, é fundamental a “ampliação das concepções de conhecimentos e saberes para além da fragmentação da racionalidade ocidental” para que possamos compreender e valorizar o pensamento das crianças, como uma forma não inferior à do adulto, mas diferente (BARBOSA, 2009, p. 48).

A escuta envolve a disposição do adulto em aprender ao longo das trocas que estabelece com as crianças e essa escuta tem centralidade na ação pedagógica, e lança mão de instrumentos como observação e registro que auxiliam no processo de compreensão da criança. É compreender seus modos de falar, de atribuir sentido ao mundo, de brincar e lidar com o corpo, dentre outros aspectos elaborados nos diferentes espaços de convívio. Essa escuta ativa, acolhedora e responsável dará suporte à criança a desenvolver sua noção de mundo, promover sua autonomia e autoestima, fornecendo elementos para sua inserção em sociedade de pertença.

5.3.2 Como a infância é entendida pelas DCNEIs?

Com relação ao conceito de infância, 27 participantes deixaram essa questão em branco e três respostas não foram categorizadas por terem fugido do tema. Dentre as 23 respostas analisadas, identificamos duas categorias temáticas: um grupo que indicou apenas a *Infância como período único da vida* e um segundo que indicou a *Infância como período preparatório para as etapas seguintes*.

Categoria temática 1: Infância como período único da vida

Nessa categoria foram reunidas as 18 respostas que reconheciam a especificidade da infância, mas que, em sua maioria, associavam as características desse período com as formas de se trabalhar na instituição educacional. Dentre as respostas analisadas, podemos identificar

duas subcategorias temáticas: *Infância como período que deve ser respeitado* e *Infância como período que deve ser reconhecido, para ser bem trabalhado*.

Subcategoria temática: Infância como período que deve ser respeitado

Nove respostas assinalaram que se trata de um período muito importante, que faz parte do desenvolvimento da pessoa e por isso deve ser respeitado, como podemos verificar nas respostas a seguir: “A infância faz parte do processo de desenvolvimento e deve ser respeitada” (P3) e “Um período de extrema importância para a criança período de construção do saber, que deve ser respeitado de acordo com a idade que tem” (P4) e “Infância é a fase do desenvolvimento em que o brincar, movimentar faz parte, além do aprender a se relacionar” (P26).

Apesar de genéricas, as respostas parecem reconhecer a especificidade desse período na vida humana, que leva a uma noção de respeito às diferentes linguagens infantis e formas de expressão, o que significa que as práticas educativas que envolvem o excesso de atividades em papel, e um elevado número de horas sentadas à mesa, são uma arbitrariedade. Acrescenta-se, ainda, o respeito, a dignidade, a brincadeira como eixo do trabalho educativo, a convivência e a interação com outras crianças de diferentes idades (BRASIL, 2010). Além do respeito aos diferentes ritmos das crianças, é importante que oportunize experiências diversificadas para as crianças, de forma a contemplar as diferentes formas com que elas raciocinam sobre o mundo, respeitando os diferentes modos de produzir significados (BARBOSA, 2009).

Significa não apenas aceitar que as crianças tenham respeitados seus ritmos, mas também propor trabalhos diversificados que contemplem diferenciados modos de pensar e operar sobre o mundo, propondo práticas educativas que integrem a atenção e o respeito às particularidades das crianças em seus modos de produzir significados no e com o grupo (BARBOSA, 2009, p. 61).

Pelo menos no campo do discurso, parece-nos haver uma superação de uma infância conhecida pela negatividade, como aquela que não é adulta, não fala, não pensa e não trabalha, na direção de uma infância cidadã. No entanto, destacamos que existem várias infâncias que são vividas de maneiras diferentes pelas crianças, tendo em vista a pluralidade de situações (TOMÁS, 2014).

Subcategoria temática: Infância como período que deve ser reconhecido, para ser bem trabalhado

Nessa subcategoria, observamos nove respostas que associavam a especificidade da infância com as características do trabalho pedagógico, tais como: “Fase única de aprendizagem e desenvolvimento global buscando sempre ambientes que favoreçam este aprendizado” (P1) ou como “A infância é uma etapa importante que tem que ser trabalhada de forma ampla e objetiva para que o desenvolvimento seja pleno” (P29) ou como “momento de construção de saberes, através do lúdico, sendo respeitada e bem desenvolvida” (P42) e “Como um ser em desenvolvimento onde na infância ela deve brincar porque a brincadeira é vista também como aprendizagem nessa fase” (P46). Dentre as nove respostas observadas, quatro citaram o lúdico, quatro citaram as brincadeiras, e nenhuma citou o jogo.

As respostas associavam a importância do momento de vida da infância com as formas que julgam que as crianças aprendem. Nesse sentido, entendemos que tanto aquelas que mencionaram a brincadeira, como aquelas que mencionaram o lúdico, se aproximam da ideia contida no artigo 9º das DCNEIs, da brincadeira como eixo norteador da proposta curricular²¹. Isso porque compartilhamos com Santa Rosa (1993) e Sommerhalder (2004) em que a noção de lúdico se refere a jogar, brincar, com jogos, brinquedos, brincadeiras, incluindo a conduta daqueles que brincam. É uma atividade séria, não está restrita à infância, composta por regras, desejos e se constitui num exercício do imaginário (SOMMERHALDER, 2004).

É interessante observar que a noção de lúdico ou brincadeira aparece associada à aprendizagem, o que pode sugerir que o brincar espontâneo talvez não seja visto como momento de aprendizagem e desenvolvimento. Lima (2008) menciona que estudos recentes têm questionado a tendência de uso e especialização excessiva dos brinquedos educativos, pois a obrigação dos fins didáticos poderia retirar a liberdade e o prazer de brincar. Por outro lado, Brougère (1998) afirma que, desde que o jogo seja compreendido como atividade espontânea, poderá estar associado ao aprender.

Lima (2008) defende uma noção de jogo como uma atividade histórica e social:

Caracteriza-se como situação lúdica, por se constituir num mundo diferente do mundo habitual, realizar-se dentro de certos limites de tempo e espaço; não produzir bens, riquezas ou lucros; ser incerta quanto ao resultado; podendo predominar a regra ou a ficção, de acordo com o estágio de desenvolvimento individual ou social.

Lima defende que por se constituir em uma atividade espontânea e não produtiva, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências humanas. Lordelo e Carvalho

²¹ Os termos “lúdico e jogo” não estão presentes no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

(2003) apontam que a visão utilitarista na brincadeira na educação infantil está gerando distorções por não reconhecer que envolve um caráter automotivado, e de que algumas brincadeiras devem receber orientação e outras não. Assim, qual seria o equilíbrio entre a atividade orientada para as aprendizagens específicas e aquelas brincadeiras espontâneas, que envolvam a automotivação e o prazer?

Entendermos a brincadeira como atividade espontânea que não prescinde de uma intencionalidade, mas é válida por si mesmo, isso não implica que discordamos das atividades lúdicas como meios de aprendizagem, mas que não deve ser vista de maneira limitada a uma estratégia de aprendizagem. Para Lima (2008, p. 31), nas sociedades capitalistas nas quais a competição e o individualismo ganham mais espaço frente à criatividade, cooperação, espontaneidade e ao lúdico, as crianças são consideradas improdutivas e não são consideradas “na sua especificidade, mas sim como um *projeto* de adulto”. Assim, por receio de perder tempo, as escolas negam a ludicidade por entendê-la como atividade não séria, e sobrecarregam as crianças de tarefas para as quais ainda não estão preparadas (LIMA, 2008). A criança passa a ser vista como adulto em potencial, no qual precisamos investir. Nessa direção, o próximo tópico tratará das respostas que sugerem a criança como um vir-a-ser e a infância como período de investimento no futuro.

Categoria temática 2: Infância como período preparatório para as etapas seguintes

Nessa categoria temática, cinco respostas marcavam a importância do trabalho pedagógico na infância enquanto preparação das crianças para as fases posteriores. Desse modo, as professoras apontam que acreditam que a infância presente nas DCNEIs é entendida como “fase primordial do desenvolvimento da criança, possível de desenvolver habilidades e competências necessárias para os próximos escolares” (P2) de “suma importância na construção do conhecimento. É na infância que a criança cria suas primeiras associações que levará para a vida” (P5). “Como um período de essencial desenvolvimento e necessita ser explorada de maneira a garantir o progresso da criança em outras fases da vida” (P6) “Como um período de desenvolvimento onde irá garantir a construção de um adulto apto para desenvolver seu progresso” (P24).

As respostas indicam a infância como período de crescimento, no qual ele se forma e se constrói, momento em que ela aprende a ser e conhecer. Isso nos remete ao que postula Sirota (2001) quando menciona a visão hegemônica de infância como um momento de vida em que a criança é produto ainda não acabado, mas em formação. Uma perspectiva que olha

para a infância e enxerga como frágil e delicada. Essa noção relacionada à criança como um vir-a-ser nos remete à noção de tabula rasa, e o desafio é deixá-la pronta para a etapa escolar posterior. Por isso o trabalho pedagógico muitas vezes está voltado para o ensino de conhecimentos, habilidades, valores culturais determinados socialmente, para que a criança se adapte às demandas futuras (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Entendemos que a infância proposta pelas Diretrizes vai ao encontro do que defende Kuhlmann Jr. (2001, p. 31) sobre a infância como condição da criança, que deve ser entendida no contexto das relações sociais, históricas e geográficas “O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida” e por isso defende considerar a criança concreta e produtora de história, a partir das relações sociais que vivencia.

As Diretrizes defendem tanto o respeito às origens sociais e culturais das crianças como a importância de que essas conheçam crianças de realidades socioculturais distintas. Isso pode ser visto quando assinalam a necessidade de “[...] vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2010, p. 26).

Temos de considerar que como categoria geracional a noção de infância é recente, pois ela não era reconhecida como grupo social que possui especificidades. Foi somente nos últimos séculos que a noção de infância como conhecemos hoje se constituiu e permitiu o início de uma valorização da proteção e do pensamento das crianças, por outro lado, também surgem mecanismos de controle, algumas vezes excessivo, sobre elas (BARBOSA, 2009). A infância não é algo natural, mas histórico e social, atravessada por contradições de ordem filosófica e pedagógica. A noção de infância que temos hoje é permeada pelo ideal da sociedade moderna, diferentemente da imagem que tinha na Idade Média. Desse modo, é atravessada por interesses políticos, econômicos, sociais e culturais, nas diferentes sociedades (CHARLOT, 1986). Sarmiento (2007) defende a importância de desconstruirmos as imagens historicamente construídas que acabam redundando em práticas que envolvem o ensinamento de comportamentos e normas.

5.3.3. Qual é a concepção de educação infantil presente nas DCNEIs?

Com relação à concepção de educação infantil presente nas Diretrizes, 35 participantes deixaram em branco, e oito respostas não foram categorizadas por não responderem à pergunta. Após análise das 10 respostas, foram organizadas por semelhança em uma categoria temática, intitulada: *Educação infantil como período da vida da criança, e a do processo educativo*.

Categoria temática: Educação infantil como período da vida da criança, e a do processo educativo

Essa categoria temática única reuniu as respostas que se referiram à educação infantil como um momento para ser formado por aspectos que servirão de pilares para o desenvolvimento, ideal para o trabalho de diferentes aspectos: “A educação infantil é a base do processo de desenvolvimento da criança e é de extrema importância” (P 3) “Na educação infantil, tudo começa. É a base, o alicerce para os conceitos que futuramente deverão ser desenvolvidos de forma mais específica (aprimorada)” (P 4), “[...] é a base para o sujeito ser crítico, saber fazer relações entre informações, e transformá-la em conhecimento.” (P 29).

Nas respostas seguintes, incluem uma noção de que estão prontas para se desenvolver: “Um período pelo qual a criança está pronta para iniciar seu desenvolvimento global, através dos aspectos sociais, intelectuais, psicológicos (P1); “A educação infantil é o momento em que a criança tem maiores habilidades e facilidades para o aprendizado, de acordo com a forma que será estimulada (P2); “Corresponde a um período que a criança está plenamente apta a desenvolver-se, dependendo da forma que a mesma é estimulada (P6), e “[...] o momento de se trabalhar com diferentes competências” (P44). Apenas uma resposta apontou ser “[...] a primeira etapa da educação-base (básica), que compreende do 0 aos 5 anos de idade, onde família e escola são responsáveis pelo desenvolvimento integral da criança” (P36), próxima ao que está estabelecido pela legislação.

Essas respostas nos parecem próximas à concepção de infância como período preparatório para as etapas seguintes, apresentada no tópico anterior, revelada em expressões como “está pronta para iniciar o seu desenvolvimento global” “tem maiores habilidades e facilidades para o aprendizado”. Pode ser que a noção de primeira etapa da educação básica influencie o imaginário das docentes sobre a educação infantil como período propício à intervenção para a aquisição de determinadas aprendizagens, tendo em vista as etapas subsequentes. Outro motivo que talvez influencie a ideia de etapa preparatória é o uso do

SPE, com foco nas atividades de alfabetização em língua portuguesa e matemática. Essa situação pode advir do relacionamento entre educação infantil e ensino fundamental obrigatório, como descrito por Moss (2011) quando sugere subordinação da educação infantil junto ao ensino obrigatório, que atribui a ela a função de preparar as crianças para o nível de ensino posterior. No Brasil, essa obrigatoriedade foi antecipada para a pré-escola, o que pode reforçar a ideia de escolarização com foco em atividades de alfabetização. Segundo Moss (2011, p. 149), o ensino fundamental é “parceiro dominante” e caberia à educação infantil “[...] garantir que a criança fique pronta para os requisitos do sistema escolar. A educação infantil deve alinhar-se a este último, de maneira a preparar as crianças para a escola e sua cultura há tanto tempo estabelecida”. Caberia à educação dos pequenos deixá-los em condição para seguir para o ensino fundamental, tornando-a cada vez mais colonizada pelo ensino obrigatório. Ao citar relatório *Starting Stronger* da OECD, o referido autor mostra que o conceito de prontidão é poderoso e que parte da pesquisa americana para o resto do mundo. Essa noção faz com que os Ministérios da Educação passem a prometer às crianças que forem ingressar no ensino fundamental que já cheguem preparadas para ler e escrever, em condições de se adaptar à realidade das salas de aula (MOSS, 2011).

As respostas obtidas até o momento não mencionam o cuidar e educar como constituintes do papel da educação infantil, possivelmente por conta de uma visão de que são práticas antiescolares, não educativas, e por isso descaracterizaria o trabalho escolar na pré-escola. Machado (1994), ao analisar a concepção integrada que envolve a educação infantil, aponta que a dimensão do cuidar e educar implica numa recuperação de uma intencionalidade educativa. Uma concepção de trabalho que não fragmenta os conhecimentos, mas os enxerga em sua totalidade, envolvendo seu caráter social, individual, cognitivo e afetivo, na forma de experiências diretas. Entretanto, para que essa articulação ocorra é necessário que além dos cursos de Pedagogia, os sistemas de ensino contribuam para não reforçar essa cisão, destinando profissionais diferentes para atuarem no cuidar e educar.

A partir de análise de artigos e entrevistas com formadores, Azevedo e Schnetzler, (2005) observaram que a criação de uma formação específica para a educação infantil no curso de Pedagogia não tem contribuído para a superação da cisão entre cuidar e educar. Em muitos cursos, essa formação tende a ser de “forma episódica, em apenas um ano, não sendo suficiente para formar adequadamente estes profissionais para atuarem com crianças de 0 a 6 anos de idade” (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005, p. 15) Para os autores, há um problema relativo à desarticulação teoria-prática, pois a formação inicial ainda trabalha, com frequência,

de acordo com o modelo de educação tradicional, no qual a função do docente é depositar conhecimentos nos alunos, fazendo com que as teorias estejam desarticuladas da prática. Para a autora, seria fundamental “[...] os professores deixarem de pensar no “ensino de conteúdos escolares” como a única coisa que dá sentido à sua função de professor [...]” (AZEVEDO, 2007, p. 178), pois isso reconfiguraria a noção de cuidado que passaria a ser compreendido como algo intrínseco à atividade. Por isso destaca a importância de fazermos os professores compreenderem a importância do seu trabalho ligado ao cuidado.

Ao resgatarmos a análise realizada no material apostilado, percebemos que ele parte de uma visão oposta à integração dos conhecimentos, e se pauta numa proposta disciplinar e o cuidar de si aparece enquanto normas a serem seguidas. Organiza as atividades de maneira desarticulada, não considera a brincadeira como eixo do currículo, nem se preocupa com a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Nesse caso, nos perguntamos como professoras e professor, submetidos ao uso desse material passam a atribuir significado à educação infantil, especialmente quando sabemos que, na sua maioria, não conhecem os documentos oficiais?

5.4 Concepções de professores sobre o cumprimento das DCNEIs no trabalho pedagógico institucional

O questionário apresentou questões formuladas a partir do Artigo 8º das DCNEIs (BRASIL, 2009a) em forma de perguntas, tendo como objetivo levá-los a refletirem sobre as práticas educativas realizadas pela instituição, e a relação que estabelecem com o que está posto pelas Diretrizes. O Quadro 7 apresenta o número de respostas positivas, negativas e respostas em branco, sobre a visão dos professores a respeito do trabalho realizado pelas instituições.

Quadro 7: Respostas sobre o cumprimento de dispositivos das Diretrizes pelas instituições educativas

Nº	Questões	Sim	Não	Não respondeu	Total
1	A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem às crianças o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens?	39	11	3	53
2	A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem o direito à brincadeira?	52	1	0	53
3	A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades?	40	11	2	53
4	A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem a apropriação pelas crianças de histórias sobre os diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, assim como outros países da América?	34	17	2	53
5	A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação?	46	5	2	53
6	A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?	21	30	2	53

Observamos que, nas cinco primeiras questões, a maioria dos respondentes alegou que a instituição garante a execução desses diferentes aspectos indicados pelas Diretrizes. A menor diferença entre as respostas foi observada na questão 6, sobre a garantia de acessibilidade e materiais para crianças com necessidades educacionais especiais. A seguir, trataremos de cada questão separadamente, por meio de uma proposta de análise para as respostas abertas.

A partir da análise dessas seis questões, levantamos 16 categorias temáticas que podem ser vistas inicialmente no Quadro a seguir.

Quadro 08: Categorias temáticas levantadas a partir das análises das respostas abertas

N	Questões formuladas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Categorias Temáticas levantadas
1	A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem às crianças o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens?	<p>Categoria temática 1: Trabalho com a linguagem oral e escrita</p> <p>Categoria temática 2: Trabalho com diferentes linguagens</p> <p>Categoria temática 3: Trabalho com diferentes estratégias</p>
2	A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem o direito à brincadeira?	<p>Categoria temática 1: Brincadeira dirigida para aquisição de determinadas aprendizagens</p> <p>Categoria temática 2: Brincadeiras menos dirigidas</p> <p>Categoria temática 3: Brincadeiras livres e dirigidas</p>
3	A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades?	<p>Categoria temática 1: Pouco ou nenhum contato com crianças de diferentes idades</p> <p>Categoria temática 2: Contato diário com crianças de diferentes idades</p> <p>Categoria temática 3: Menção à garantia do atendimento das especificidades e singularidades</p>
4	A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem a apropriação pelas crianças de histórias sobre os diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, assim como outros países da América?	<p>Categoria temática 1: Atividades disponibilizadas pelo sistema privado de ensino</p> <p>Categoria temática 2: Atividades realizadas por meio de projetos e outros materiais</p> <p>Categoria temática 3: Práticas informais para atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil</p>
5	A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação?	<p>Categoria temática 1: Atividades realizadas com materiais disponíveis na instituição</p> <p>Categoria temática 2: Atividades informais</p>
6	A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?	<p>Categoria temática 1: A instituição garante alguma acessibilidade e oferece materiais</p> <p>Categoria temática 2: Sabem que existe apoio da instituição, mas não souberam explicar como por não terem alunos com necessidades especiais</p>

5.4.1 A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem às crianças o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens?

Das 53 participantes, 39 disseram que a instituição garante o desenvolvimento das diferentes linguagens, 11 disseram que não, três não responderam. Dentre as 39 respostas positivas, 35 justificaram como ocorre essa garantia. Foi possível identificar três categorias temáticas: *Trabalho com a linguagem oral e escrita*, *Trabalho com diferentes linguagens*, *Trabalho com diferentes estratégias*.

Categoria temática 1: Trabalho com a linguagem oral e escrita

Nessa categoria temática, seis respostas tiveram como foco as atividades ligadas ao desenvolvimento das linguagens oral e escrita. Mencionaram que realizam “leitura diária, roda da conversa, atividades diversificadas, intervenção do professor constante” (P6) “Através de leitura de textos diversificados, oportuniza a escrita e o relato de histórias e fatos do cotidiano” (P29) ou “através de textos informativos, dicionários lidos, roda da conversa” (P43). Outras respostas foram mais vagas, tais como “Oral, através da pseudoleitura de músicas, cantigas” (P 34) ou somente “oral” (P35).

Os dados corroboram Gobbi (2010) que traz sobre a *linguagem* ser compreendida de forma limitada, como se fosse a linguagem verbal e escrita, e como os adultos dão maior peso a essas expressões, acabam por inibir a curiosidade e outras manifestações expressivas, em especial nas crianças. Para a autora, muitas vezes os adultos se compreendem como seres acabados, o que leva a uma postura enrijecida e pouco observadora e estimuladora da realidade multifacetada de expressão das crianças. O fato de os adultos estarem condicionados a uma visão restrita de linguagem, especialmente ligada à fala, faz com que as demais linguagens deixem de ser trabalhadas, ou não sejam exploradas como deveriam, tais como a dramatização, a brincadeira, a música e dança, o desenho, o choro, dentre outras.

Após leitura do material apostilado, podemos perceber que essas práticas estão num contexto de alfabetização forçada da criança e de antecipação da escolarização. Isso nos remete ao que Cerisara (1999) coloca sobre a etapa destinada à educação de crianças pequenas ser composta por uma gama de especificidades, e que a denominação de educação infantil buscou *não reforçar* a concepção escolarizante presente no ensino fundamental e médio. Trata-se de uma proposta de trabalho em que prevaleça a dimensão educativa sobre a instrucional, que envolva a criança como sujeito histórico e social. Trabalhar dentro dessa perspectiva escolarizante presente no Brasil significa estabelecer uma rotina rígida de atividades e silenciar as especificidades da educação infantil, tal como a brincadeira que passa a ser compreendida como momento para extravasar energias ou atingir objetivos de aprendizagem. Desse modo, entendemos que se a atividade não for de livre escolha da criança não haverá mais jogo, nem a brincadeira como eixo trabalho, pois perderá a dimensão lúdica (KISHIMOTO, 1996). Em alguns lugares, o brincar tem se tornado perda de tempo, como aponta Kishimoto (s.d.) ao trazer que, nos últimos anos, as pré-escolas municipais da cidade de São Paulo adotam o modelo escolar, com poucos espaços para brincadeiras livres e

espontâneas. Um modelo que prioriza a aprendizagem da escrita e cálculo, com horários rígidos, grupos homogêneos com atividades padronizadas e pouca escolha da criança.

Wajskop (1996) investigou as concepções das profissionais sobre as crianças e suas brincadeiras, e quais as implicações disso sobre suas práticas educativas. Com relação às professoras de pré-escola, estas disseram possuir dificuldades para trabalhar com as brincadeiras espontâneas, valorizando-as para fins recreativos para eliminar energia. As demais brincadeiras valorizadas são aquelas voltadas para a instrução, com materiais e brinquedos com finalidades didáticas. Os dados mostraram que quando mais forte for a cultura escolarizada, mais a brincadeira ocorrerá de forma marginalizada e não como eixo do currículo.

No estudo realizado por Carvalho, Alves e Gomes (2005), os dados indicaram que os professores reconhecem a importância das brincadeiras, mas possuem dificuldades em utilizá-las. Algumas contradições foram identificadas por meio das entrevistas com coordenadores e professores, em que os autores notaram que os profissionais não mencionaram o brincar como atividade que compõe a rotina das crianças, e não a tratam como elemento mediador da aprendizagem. O brincar é como meio, por excelência, usado em atividades didáticas, para fim de ensino e de aprendizagem.

Verificamos, assim, que existe uma dificuldade com relação à compreensão do brincar como linguagem “que fala do próprio brincante, o que permite à criança ser autora de sua fala e de seus atos” (ALVEZ; SOMMERHALDER, 2007, p. 131). Para esses autores, ao ocupar o lugar de quem fala, a criança coloca em jogo o próprio corpo, pode falar sobre si mesma, representa papéis e investiga o mundo adulto.

Categoria temática 2: Trabalho com diferentes linguagens

Essa subcategoria reúne as 11 respostas que envolveram outras linguagens, além da oral e escrita, tais como “leituras diárias, classificações, quantificações, músicas e brincadeiras” (P1), e outras que incluem “linguagem corporal através de teatrino em sala, danças, etc.” “músicas, brincadeira e outras maneiras de aprendizagem” (P13) “através de projetos didáticos que envolvem as diversas áreas do conhecimento: Arte, música, leitura e escrita, movimento, matemática, ciência e natureza” (P 26).

Observamos que essas respostas não tratam as expressões das linguagens como espaços de experiências e vivências, mas de estratégias que facilitem a aprendizagem de conteúdos. Destacamos a resposta da professora 26 que trata as diferentes linguagens como

áreas de conhecimento, como proposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). No caso do município em questão, o trabalho com as linguagens é realizado somente pelas professoras, tanto para as crianças que permanecem por meio período, quando em período integral. Segundo informações colhidas junto à Secretaria de Educação, o uso do material apostilado ocupa entre uma e duas horas por dia, sendo que nos horários restantes as professoras possuem autonomia para escolher as atividades que vão desenvolver. Esse material privilegia a realização de atividades individuais, com um grande volume de exercícios voltados para a alfabetização e treino motor em detrimento das brincadeiras.

Para Gobbi (2010), ao discutir o desenvolvimento das linguagens proposto pelas Diretrizes, a autora defende que para conhecermos as linguagens expressivas utilizadas pelas crianças é necessário observar e compreender suas características de gênero, classe social, etnia e comunidade a qual pertence. Isso implica ter um adulto que saiba escutar, observar, documentar e dialogar, que aprenda a planejar seu trabalho, de forma a garantir a manifestação de diferentes pontos de vista. Para tanto, é necessário ter autonomia para planejar seu trabalho a partir das características do seu grupo de crianças, respeitando seus ritmos e modos de ser. Essa autonomia passa também pela condição intelectual de avaliar e refletir sobre o próprio trabalho, à luz do que está estabelecido pelos órgãos oficiais.

Para além das estratégias do trabalho com as diferentes linguagens, existe a organização de ambientes mais ricos em materiais e oportunidades, que possibilite o contato com “teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar, transpondo-o de modo corrente e constante” (GOBBI, 2010, p. 2).

Finco (2015) assevera que experiências dentro e fora do Brasil apontam para a construção de uma pedagogia pautada em campo de experiências, como uma forma de organização interdisciplinar do trabalho que respeita as especificidades das crianças e suas diferentes formas de expressão, de maneira a promover a socialização e o desenvolvimento da autonomia. Além disso, que envolva a curiosidade que as crianças possuem sobre os diferentes assuntos, e as condições para que possam explorar, atribuir significados e ressignificar suas experiências com a cultura, indo além de uma mera lista de conteúdos a serem aprendidos:

[...] tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que para ela conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela a brincadeira é uma

forma de linguagem e a linguagem uma forma de brincadeira (KUHLMANN JR., 1999, p. 65).

Trata-se, assim, de um imenso desafio formativo dentro das instituições, pois requer uma transformação das formas com que as relações entre adultos e crianças se estabelecem. Para tanto, segundo Finco (2015), deve haver um esforço de aproximação das crianças com os seus contextos sociais que partem das curiosidades e interesses infantis e que valorizam suas hipóteses e os sentidos de mundo que produzem. Isso implica em romper com a prática de trabalhar com currículos preestabelecidos e construir com as crianças o próprio currículo por meio da autoaprendizagem.

Categoria temática 3: Trabalho com diferentes estratégias

Essa categoria temática reúne 18 respostas que se referiram às estratégias que as professoras e professor disseram lançar mão para trabalhar com o que entendem por diferentes linguagens. “Procuro sempre levar meus alunos a ter um contato maior com o que estão aprendendo por meio de diferentes estratégias, isso facilita a aprendizagem, tornando-a mais significativa” (P4) “Forneço vários materiais e maneira para que garanta o aprendizado, caso a criança não consiga de um jeito adaptamos outro” (P 15) “Fazendo uso do que o próprio material didático oferece e acrescentando situações que mostram outras maneiras de linguagem” (P22).

As respostas giraram em torno de promover o contato com diferentes materiais e estratégias para poder propiciar o desenvolvimento das diferentes linguagens, na visão das professoras e professor. Parece-nos haver uma maior preocupação com a aprendizagem de determinados conteúdos do que com a experiência do desenvolvimento de formas expressivas, tendo em vista que partimos da perspectiva de linguagens como formas de expressão das crianças e não um conteúdo a ser ensinado a elas. De qualquer forma, a mudança de estratégias oportuniza diferentes formas de contato com o mundo e com o que se aprende, permitindo que a criança se expresse de diferentes maneiras.

Cabe aos adultos permitirem que diferentes pontos de vista sejam expressos e compreendidos por meio da escuta e do diálogo. Além da organização de ricos ambientes com diferentes materiais, é igualmente importante que se promova a aproximação de diferentes formas de expressões artísticas “[...] teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música, ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar, transpondo-o de modo corrente e constante” (GOBBI, 2010, p. 1). A autora aponta

que essas manifestações das crianças acabam por exigir uma reorganização dos espaços à sua volta, a fim de que os experimente de outras maneiras, por meio dos corpos, coreografias, sem lançar mão do uso da linguagem oral, como forma de conhecer novas formas e vivenciar outras experiências. Corpos “que nem sempre falam com palavras e letras, mas que tanto dizem, provocando a conhecer o desconhecido ao mesmo tempo em que se constroem outros lugares de experiências, estranhando e conhecendo a todo instante” (GOBBI, 2010, p. 2). Nesse caso não se trata de dicotomizar as experiências entre mente e corpo, mas de desenvolver outras formas de expressão, para além da oral e escrita.

A seguir, apresentaremos a segunda questão que propunha a reflexão sobre a garantia da brincadeira pela instituição educativa.

5.4.2 A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem o direito à brincadeira?

Das 53 participantes, 52 disseram que as instituições garantem o direito, e uma disse que a instituição na qual trabalha não garante. Dentre as respostas positivas, 48 justificaram como ocorre essa garantia – duas fugiram do tema, sendo possível identificar as seguintes categorias temáticas, de 46 justificativas: *Categoria temática 1: Brincadeira dirigida para aquisição de determinadas aprendizagens; Categoria temática 2: Brincadeiras menos dirigidas; Categoria temática 3: Brincadeiras livres e dirigidas.*

Categoria temática 1: Brincadeira dirigida para aquisição de determinadas aprendizagens

Essa categoria temática foi organizada após a leitura de 16 respostas que afirmaram garantir o direito à brincadeira por meio de atividades lúdicas com objetivos de aprendizagem, como pode ser constatado nas respostas: “Ela está contemplada no planejamento anual, faz parte da rotina dos professores e sempre que necessário a coordenadora pedagógica cobra e orienta nas brincadeiras dirigidas” (P7) “Brincadeiras dirigidas, que ao mesmo tempo que a criança brinca ela aprende, através de jogos por exemplo” (P15) além de “Através de parlendas, músicas, mímicas, brincadeiras de contagem, porque, atividades físicas, brincando eles estão aprendendo também” (P29). Destacamos que apenas uma professora apontou a brincadeira como eixo do trabalho na educação infantil “A brincadeira é importantíssima nesse período, uma vez que é por meio dela que a criança muitas vezes acaba aprendendo, procuro permear minhas atividades sempre que possível utilizando brincadeiras.” (P4).

Parece-nos que a maioria das respostas dessa categoria, com exceção da última (P4), na qual a brincadeira pode ou não gerar aprendizagem, indica uma preocupação maior de que

gere algum tipo de aprendizagem. Nesse sentido, nossa visão corrobora o que apresenta Mascioli (2006), ao defender que quando os jogos e brincadeiras estão presentes nas instituições educativas, assumem frequentemente uma função pedagogizante, de forma a não garantir espaço e tempos necessários para as vivências lúdicas por parte das crianças.

O brincar deveria ser entendido como a principal atividade do dia a dia (KISHIMOTO, 2010), contudo, devemos buscar compreender como esse brincar deve estar presente na vida do pré-escolar: em quais momentos a criança vai estar livre para brincar, sem que os adultos se preocupem, constantemente, com as metas pedagógicas envolvidas?

Tunes e Tunes (2001) defendem que a criança não brinca simplesmente porque lhe dá prazer, mas para procurar, dentre outras questões, resolver necessidades, lidar com frustrações. Ela encontra maneiras de circular entre o real e o imaginário, na busca de assumir a realidade. Para tanto, precisa estabelecer uma relação de subordinação e insubordinação às regras, conforme os lugares e papéis que ocupa. Para as autoras, essa relação das crianças com a brincadeira passa pela relação com o adulto, tendo em vista que ela quer ficar com ele e se apropriar de seu mundo. Por isso é equivocada a compreensão do brincar como algo natural, e que basta deixar objetos e brinquedos acessíveis. Nessa relação, as crianças procuram apropriar-se dos objetos do mundo adulto e imitá-los. Essa compreensão torna-se fundamental nas instituições de educação infantil, tendo em vista a prática sistemática de brincadeiras livres, nas quais os adultos se desobrigam de estar com os pequenos.

Esse debate precisa ser feito coletivamente pelas instituições, à luz do conhecimento acumulado da área. Entretanto, num contexto de não participação das professoras e professor na construção da Proposta Pedagógica, e da ausência de um debate sobre o currículo para a educação infantil, os sistemas apostilados encontram espaço para a implantação de uma proposta equivocada, arbitrária quanto ao que está estabelecido legalmente (KISHIMOTO, 2010).

Categoria temática 2: Brincadeiras menos dirigidas

Essa categoria reuniu as respostas que não associaram as brincadeiras a uma preocupação com determinados tipos de aprendizagens, e por isso são menos dirigidas. As 18 respostas parecem expressar a ideia de oportunizar uma variedade de brincadeiras fora da sala de aula, como pode ser observado nas seguintes respostas: “Com brincadeiras lúdicas no pátio, sala de aula, mas precisando inovar com brinquedos próprios para a idade.” (P16), “Atividades envolvendo a rotina semanal com caixa de brinquedos, jogos de montar, quebra-

cabeça, parquinho entre outras” (P26) e a televisão também aparece como momento de brincadeira “Com uso de vários brinquedos, trabalhando a imaginação da criança, montagem (lego), massinha, hora do pula-pula, parque, uso de brincadeiras e cantigas de roda, momento da TV entre outros” (P38).

Esses dados já incluem uma visão sobre as brincadeiras que diferem das respostas anteriores, pois nos parece que estão ligadas a momentos de maior liberdade, do que com foco nas aprendizagens. Durante as brincadeiras, é fundamental que a criança possa tomar decisões, partilhar experiências, solucionar problemas, criar novos modos de brincar e expressar seus sentimentos por meio de diferentes linguagens. Um brincar que se relaciona com a cultura da infância, que tem a brincadeira como meio para a expressão, aprendizagem e desenvolvimento (KISHIMOTO, 2010).

Essas respostas que não mencionam a palavra aprendizagem nos remetem aos estudos de Cerisara (1998) que apresenta dados sobre o afastamento das educadoras nos momentos de brincadeira, em especial o faz de conta. Com relação a esse último, tende a ser considerado menos importante do que jogos e outras brincadeiras, pois, segundo a autora, há uma maior dificuldade de os adultos lidarem com o lúdico por considerarem uma atividade não intelectual. Isso nos sugere que, para os professores talvez haja uma qualificação das brincadeiras, como se algumas ensinassem conteúdos tidos como importantes de serem aprendidos e outras não gerassem nenhum tipo de aprendizagem, por isso são menos importantes.

Categoria temática 3: Brincadeiras livres e dirigidas

Nessa terceira categoria, as 12 respostas mencionavam tanto as brincadeiras dirigidas quanto as brincadeiras menos dirigidas, tais como: “Durante as aulas são realizadas brincadeiras que complementam as atividades e no final do dia tem o momento para brincadeiras livres ou direcionadas” (P2), “Dando oportunidade às brincadeiras livres e dirigidas, jogos de diversos tipos e objetivos, músicas, arte, etc.” (P17).

Para Kishimoto (2010), um dos fatores que leva a pouca qualidade das práticas na educação infantil pode estar relacionado com a “oposição” estabelecida entre o brincar livre e o dirigido, e por isso propõe uma revisão dessa visão equivocada, para que pensemos na criança completa “sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras” (KISHIMOTO, 2010, p. 1). Por outro lado, pensamos que essa diferenciação

pode contribuir para estabelecer momentos de brincadeiras que sofram uma menor intervenção do adulto e permitam maior decisão das crianças sobre suas regras.

Após essa análise inicial das respostas sobre a garantia do espaço de brincadeira, e considerando a análise do material apostilado, não podemos afirmar que a brincadeira é tratada como eixo do currículo infantil nesta rede municipal. Não parece haver um discurso que tenha uma uniformidade sobre o brincar, muito provavelmente porque não é tratado como elemento fundante das práticas educativas. Possivelmente o brincar se configura em cada instituição por meio das experiências individuais do grupo educativo, sem que exista uma reflexão sistemática e planejada sobre o papel do brincar na educação infantil na rede como um todo.

5.4.3. A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades?

Dentre as 53 participantes, foram atribuídas 11 respostas negativas e duas não responderam. Das respostas positivas, 40 afirmaram que as instituições garantem o reconhecimento das especificidades etárias e interações com crianças de diferentes idades e 33 justificaram a resposta. Dentre as 33 justificativas, 12 respostas não foram categorizadas por não terem respondido à questão, e emergiram três categorias temáticas, a partir de 21 respostas: *Categoria temática 1: Pouco ou nenhum contato com crianças de diferentes idades; Categoria temática 2: Contato diário com crianças de diferentes idades e Categoria temática 3: Menção à garantia do atendimento das especificidades e singularidades.* Destacamos que observamos que somente duas respostas procuraram se ater às questões referentes ao atendimento da singularidade e da interação entre diferentes idades, pois as demais privilegiaram um aspecto ou outro. Nesse caso atribuímos um problema ligado à redação da pergunta (retirada do texto das Diretrizes), pois traz três questões em uma: atendimento das especificidades, singularidades e interação de crianças de diferentes idades.

Categoria temática 1: Pouco ou nenhum contato com crianças de diferentes idades

Nessa categoria as seis respostas indicaram contatos esporádicos com crianças de diferentes idades, em especial em festas, tais como: “Na minha instituição, também oferece o trabalho com a creche, então em festividades, comemorações, palestras, brincadeiras, gincanas há o contato com crianças de diferentes idades” (P3), “Promove, mas pouco, na sala

crianças da mesma idade e algumas vezes visitamos os bebês e outras salas para observar ou dar algum recado” (P5). Quatro respostas foram negativas sobre o contato com crianças de idades diferentes “No período da escola as crianças não têm acesso e interação com crianças de diferentes idades” (P50) “A interação com idades diferentes já não é presente em nossa instituição” (P19).

As Diretrizes apontam no artigo 8º, inciso V, a promoção de “interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades”. Como era de se esperar, as diretrizes não apresentam a frequência dos encontros com crianças de outras idades, pois não possuem o objetivo de realizar tal detalhamento, o que também abre margem para as redes de ensino, ou instituições, decidirem sobre esses encontros. Para Prado (2006), em geral, as instituições não compartilham brincadeiras ou outras atividades com crianças de idades diferentes. Isso porque as instituições estão fundadas em uma sociedade que produz saberes voltados à regulação disciplinar e social, no caso da educação infantil os critérios agrupam e segregam as crianças, segundo suas idades, em espaços muitas vezes organizados, de modo a responder às exigências do mundo do trabalho. Não se leva em consideração que conviver com crianças de idade diferentes aumenta a possibilidade de:

[...] exploração do mundo e compreensão de outros pontos de vista. Não é a idade que determina saberes e conhecimentos a serem apreendidos. É do percurso histórico da experiência no mundo e com o mundo, na temporalidade das interações com as coisas e com os outros, que emerge a compreensão de distintos mundos (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 192).

É nessa experiência de mundo, compartilhada pelas crianças, que poderemos cumprir com os objetivos sociopolíticos da educação infantil. Como diz Prado (2006), é atuar na perspectiva de uma pedagogia das diferenças e das relações que vão evidenciar a infância e não grupos etários. Desse modo, nos remetemos, novamente, aos sistemas privados de ensino que acabam por definir os cortes etários nas redes: livros para cada idade, sob a alegação de que estão adequados aos níveis de desenvolvimento das crianças. Um desconhecimento profundo da diversidade existente entre as crianças de mesmas idades, o que revela uma incapacidade de olhar e enxergar as crianças pré-escolares.

Categoria temática 2: Contato diário com crianças de diferentes idades

Nesse caso, dez respondentes disseram que promovem com frequência o contato de crianças com diferentes idades “Por ser creche as crianças permanecem no período contrário, então há essa interação no período de aula através das brincadeiras” (P15) ou em situações

como “Muitas vezes trabalhamos em conjunto com as outras professoras, fazemos atividades onde as turmas se encontram e realizam juntas tarefas e momentos de diversão como o dia do cinema” (P39). Parece-nos que não há um planejamento intencional e sistemático que envolva o encontro de crianças com idades diferentes, contudo, as instituições que atendem crianças de creche e pré-escola parecem favorecer esses encontros.

Uma pedagogia da infância não deve se pautar em práticas que segregam as crianças nem por idade, nem sexo, classe social e etnia, mas que leve em consideração as características infantis. Prado (2006), em sua pesquisa, demonstra a capacidade de crianças de diferentes idades construir relações de referências que envolvem diferentes modos de compartilhar as experiências. Para tanto, esse trabalho de agrupamentos multietários requer:

Conhecer quem são as crianças, especialmente, como se manifestam, quando estão se relacionando entre diferentes idades, torna-se fundamental para compreender as oposições entre seus jeitos de ser e viver, o nosso e o da sociedade como um todo, rompendo com conceitos sobre o que vem a ser a troca de experiências, seus sentidos e significados para as crianças, assim como para entender os laços diversos de amizade que constroem no coletivo, suas satisfações, exibições, audácias e diferenciações (PRADO, 2006, p. 105).

A partir da compreensão do grupo e suas formas de atribuir sentido às experiências, foi observado que estabelecem relações mais solidárias e cooperativas do que quando estão entre as crianças de sua turma e idade. Para a autora, a promoção da convivência entre essas crianças, além de garantir o trânsito por diferentes espaços das instituições, também oportuniza a ocupação de outros espaços sociais a partir do estabelecimento de diferentes relações, invenção de brincadeiras e apropriação de espaços antes destinados a uma única turma. Outro aspecto importante observado pela autora em sua pesquisa foi o aumento da variedade de opções de atividades para as crianças e menor diretividade dos adultos em suas realizações, além dos vínculos afetivos estabelecidos pelas e entre as crianças, que mostraram outras formas “[...] de se viver a infância, de produção de culturas infantis e da própria condição infantil” (PRADO, 2006, p. 75).

Categoria temática 3: Menção à garantia do atendimento das especificidades e singularidades

Somente cinco respostas mencionaram, de certa forma, o atendimento das singularidades e especificidades: “As individualidades são sempre respeitadas e levadas em

conta para que a criança evolua” (P8), “Idades diferentes, atividades e brincadeiras de acordo com a faixa etária, singularidades individuais não se trabalha muito (na aprendizagem sim trabalha o indivíduo), mas nas brincadeiras é trabalhado mais no coletivo” (P13) “Garante o reconhecimento das especificidades etárias somente entre crianças da mesma idade” (P27).

Essas respostas oferecem algumas pistas sobre como algumas instituições tratam as especificidades dessa etapa da educação e o olhar para a singularidade da criança. Ao apontar adequação de brincadeiras à idade, possivelmente fala-se da especificidade do grupo, e a singularidade parece não ser levada em consideração. Barbosa (2009) relembra que as pedagogias contemporâneas compreendem a diversidade como uma riqueza e defendem a inclusão das singularidades no currículo. Isso significa romper com a busca de um padrão único de respostas e considerar uma multiplicidade de respostas e processos. Isso está para além de respeitar os diferentes ritmos das crianças, mas propor práticas diversificadas que contemplem os diferentes modos de pensar e operar sobre o mundo. Práticas que consigam integrar o respeito às particularidades e modos de produzir significado, no grupo de crianças (BARBOSA, 2009).

Segundo Finco (2015), nos últimos anos, observamos um interesse pela investigação das crianças e as diferentes infâncias, e por isso a centralidade da criança e em suas especificidades vem ganhando força. Esse movimento busca avançar para além das práticas organizadas por áreas ou disciplinas, com foco em atividades isoladas, como vimos no material apostilado analisado. Isso demanda uma flexibilidade no planejamento e precisa contar com a curiosidade e envolvimento das crianças e a criação de condições físicas e materiais, por parte dos adultos para que os pequenos possam realizar experiências ricas e a elas atribuir significados.

5.4.4. A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem a apropriação pelas crianças de histórias sobre os diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, assim como outros países da América?

Dentre os 53 participantes, 34 disseram que as instituições garantem a apropriação da história de diferentes grupos sociais, 17 disseram que não, e dois não responderam. Dentre as 34 respostas positivas, 30 justificaram como ocorre essa garantia, sendo possível identificar três categorias temáticas:

Categoria temática 1: Atividades disponibilizadas pelo sistema privado de ensino

Nessa categoria, oito respondentes disseram que as instituições atendem a essa dimensão, por meio de atividades que também estão disponibilizadas no sistema apostilado “O material de apoio “apostila” trabalha comidas, festas, roupas e outros temas sobre diferentes grupos sociais” (P3), “O material pedagógico <nome da editora> apresenta algumas atividades sobre esses assuntos” (P21), “A apostila mesmo tem algumas aulas sobre isso” (P43). A partir das falas das professoras, não identificamos como o material didático contempla a apropriação das crianças pelos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, nem mesmo grupos de outros países da América.

Considerando a diversidade étnica e regional, tanto do Brasil quanto da América Latina, torna-se imprescindível um trabalho no espaço escolar, que reconheça “[...] a pluralidade das vivências dos diferentes grupos sociais da comunidade onde a escola está inserida”. Na história escolar, ocorrem situações diversas que vão dando forma às maneiras de pensar, perceber, conceber e julgar pessoas e objetos. Surge o preconceito, apoiado em argumentos insuficientes e conteúdo emocional negativo e que se não forem enfrentados de maneira contundente “[...] estabelece padrões sociais a serem preservados pela sociedade vigente e quem não se encaixar nesses padrões de normalidade é visto sob uma ótica de estranhamento e desprestígio, sendo, muitas vezes, negado a ele o direito de viver a própria identidade” (SCOPEL; GOMES, 2006, p. 2/5). A partir dos dados apresentados, não identificamos uma clareza, por parte das professoras e professor, sobre a característica do trabalho exigido pelas Diretrizes.

Categoria temática 2: Atividades realizadas por meio de projetos e outros materiais

Nessa categoria, foram reunidas as 13 respostas que demonstram que essas atividades são realizadas por meio de projetos e outros materiais, especialmente livros “Mostrando a elas figuras e trabalhando as diversidades nas datas comemorativas, por exemplo.” (P15), “Através de leituras, gravuras, filmes e projetos” (P24) “Através de histórias, contos de autores de outros países e até mesmo no material disponível, trabalhamos sobre diferentes grupos sociais e diferentes povos” (P36).

Apesar de serem respostas breves, o que percebemos é que possivelmente existam materiais que contribuam para o trabalho com a temática. O que não está claro é como isso está sistematizado ao longo do ano, tendo em vista que o trabalho com a pluralidade cultural deveria ser pensado como transversal, e não conteúdos a serem aprendidos em um

determinado momento do ano. Gusmão (2000, p. 19) defende que o trabalho com a *pluralidade cultural* de grupos étnicos, sociais ou culturais necessita ser pensado como matéria-prima da aprendizagem, porém nunca como conteúdo de dias especiais, datas comemorativas ou momentos determinados em sala de aula” (GUSMÃO, 2000, p. 19). Assim, a autora coloca que se torna um grande desafio o estabelecimento de um processo de aprendizagem fundamentado nas relações comunicativas, a fim de eliminar práticas discriminatórias e excludentes.

Categoria temática 3: Práticas informais para atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Nessa categoria, nove respostas apresentam práticas informais realizadas pelas professoras e professor, para atendimento deste item “O trabalho é feito mais oralmente, sempre mostrando a importância de respeitar o outro, independentemente de como ele seja” (P37), “Mostrando que somos todos iguais independente da cor, raça e classe social” (P24), “Através de atividades de rodas de conversa” (P6). Essas respostas não deixam claro com qual frequência essas questões são trabalhadas e sugerem que provavelmente sejam trabalhadas a partir do senso comum, sem que exista algo sistematizado.

Bento (2012) sugere que, muitas vezes, o senso comum pode reforçar preconceitos e estereótipos, pois recorrem às experiências pessoais e por isso suas práticas podem ser profundamente influenciadas por valores individuais. Para a autora, o trabalho com a diversidade étnico-racial exige que os professores assumam um compromisso ético e político, pois não basta haver propostas oficiais e projetos que ofereçam esse conteúdo, mas é necessário romper com práticas reprodutoras de racismo institucional, veladas ou explícitas no cotidiano das instituições.

Aguiar, Piotto e Corrêa (2015) analisaram registros de supervisões de estágio com o intuito de discutir situações de discriminação étnico-racial e preconceito vividos no dia a dia da educação infantil. A partir das análises, verificaram a existência de situações de tratamento preconceituoso e discriminatório, implícito ou explícito, por parte de professores de educação infantil. Identificaram situações em que o tom da pele e características do cabelo são alvos de discriminação, além do tratamento diferenciando entre crianças brancas e negras. Por parte dos estudantes, futuros professores, observou-se uma dificuldade em identificar situações de preconceito nas situações observadas. Esse quadro revela o quanto é fundamental incluir práticas formativas para identificação de preconceitos na formação de professores, tendo em

vista que estes são fundamentais para o enfrentamento do racismo e da discriminação. Para as autoras, “Um professor que teve a oportunidade de refletir acerca dos problemas enfrentados historicamente por negros e indígenas poderá ter papel fundamental na desconstrução das imagens depreciativas usualmente associadas a esses povos” (AGUIAR; PIOTTO; CORRÊA, 2015, p. 384).

5.4.5. A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação?

Dentre as 53 participantes, 46 disseram que as instituições garantem a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, cinco disseram que não, e dois não responderam. Dentre as 46 respostas positivas, 42 justificaram como ocorre essa garantia, e três não foram categorizadas por não responderem à questão. Foi possível identificar duas categorias temáticas: *Categoria temática 1: Atividades realizadas com materiais disponíveis na instituição*; *Categoria temática 2: Atividades informais*

Categoria temática 1: Atividades realizadas com materiais disponíveis na instituição

Nessa categoria temática estão as 21 respostas que apontam que o trabalho com as questões étnico-raciais é realizado por meio de atividades, tais como “Através de leituras sobre o tema, incluindo vídeos e fotos quando necessário” (P1), “Através de atividades e rodas de conversas” (P6) “Por meio de histórias e situações que acontecem no dia a dia, promovendo conversas e debates”.

Na ausência de uma formação consistente para o tratamento do preconceito e discriminação étnico-raciais, os professores correm o risco de reproduzi-los e trabalhá-los na perspectiva do senso comum. Francis (2015), ao analisar imagens e discursos em livros infantojuvenis verificou um baixo número de figuras negras como personagens principais, poucos livros cujas crianças negras aparecem em situações pacíficas e felizes, e uma maioria de situações que trata de exclusão, racismo e questões que envolvem as diferenças. Os textos apresentam influência das visões estereotipadas, dos preconceitos e discriminação. O autor destaca a importância de:

[...] a questionar a ilusão de indiferenciação das representações das crianças brancas e das crianças negras na produção contemporânea dos livros de ficção e mostra a importância de estudar, além das obras, as vozes que as

acompanham, pois elas podem – ou não – influenciar sua leitura e, sobretudo, sua crítica.

Para Bento (2012), quando os estudantes e professores desenvolvem o senso crítico e um olhar afinado para essas questões, passam a identificar preconceitos e imagens estereotipadas nos materiais pedagógicos em geral, e passam a se posicionar de maneira mais assertiva e segura, diante de tais questões.

Categoria temática 2: Atividades informais

Essa categoria temática se assemelha com a apontada no tópico anterior, quando cita as práticas informais e reúne 18 respostas que tratam dessas práticas: “Trabalho e converso muito com eles sobre bullying, racismo e discriminação” (P13) “Sempre que possível, entramos neste assunto para que vão tendo consciência do assunto, apesar de que são novinho ainda” (P18). “Na hora da roda, mostrando aos alunos que se olharmos uns para os outros veremos que somos diferentes e que devemos nos respeitar” (P37).

Dentre as respostas negativas sobre esse tipo de trabalho na instituição, duas delas foram justificadas e chamaram nossa atenção, a primeira alega que não realizam o trabalho porque “A maior parte das crianças são afro-brasileiras” (P10) e a segunda “Pois, 60% dos alunos são afro-brasileiros” (P11). Causa-nos estranhamento afirmações que sugerem não ser necessário trabalhar com questões afro-brasileiras pelo fato de as crianças serem deste grupo social, assim, nega-se a oportunidade de as crianças construírem suas histórias e identidades, autoestima, além do fortalecimento étnico-racial, para o enfrentamento do racismo.

De acordo com Bento (2012), as crianças possuem o direito de conhecer a história de seus antepassados, as culturas regionais, formas de viver e como contribuíram para a construção do país. Isso se dá por meio de práticas pedagógicas que construam identidades positivas, destinadas ao respeito à diversidade étnico-racial. Cada membro da comunidade escolar pode e deve contribuir para uma educação para a promoção da igualdade étnico-racial que deve ser compromisso de todos os profissionais da educação. Ao professor cabe o papel de organizador de ambientes e mediador de atividades, além de elaborador de materiais que possibilitem a construção de formas diferenciadas de pensar, sentir e agir em relação a si e ao outro (BENTO, 2012).

Esses dados nos remetem ao que Silva (2009) defende, que as relações estabelecidas dentro das escolas refletem o que ocorre em toda a sociedade, desse modo, em uma sociedade racista a escola pode afastar os alunos da história dos seus grupos de origem e de suas raízes.

Isso não ocorre por decisão deliberada de docentes, mas estão movidos pela falácia do mito da democracia racial, o que faz que não contribuam para o combate contra o racismo, muito menos fortaleçam a autoestima das crianças negras.

5.4.6. A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

Dentre as 53 participantes, 21 disseram que as instituições garantem a acessibilidade de espaços, materiais, para as crianças com necessidade educacionais especiais, 30 disseram que não, e dois não responderam. Dentre as 21 respostas positivas, 17 justificaram como ocorre essa garantia (duas fugiram do tema), sendo possível identificar duas categorias temáticas: *Categoria temática 1: A instituição garante alguma acessibilidade e oferece materiais e Categoria temática 2: Sabem que existe apoio da instituição, mas não souberam explicar como, por não terem alunos com necessidades especiais.*

Categoria temática 1: A instituição garante alguma acessibilidade e oferece materiais

Nessa categoria estão sete respostas que apontaram a existência de materiais ou infraestrutura para receber essas crianças: “Uso de materiais para diferentes tipos de deficiências e banheiro adaptado. Porém, acredito que sejam necessários o aumento de recursos materiais, profissionais e orientações específicas” (P2). “Na educação infantil é mais lúdico todas as crianças têm acesso a esses materiais, não de forma específica em cada transtorno, mas existem na escola vários jogos e brinquedos pedagógicos e ficam à disposição” (P39) ou casos como “O espaço físico da instituição é preparado com rampas, banheiros adaptados, porém para brinquedos não há acessibilidade, e com relação ao meu trabalho eu ainda sinto dificuldades para lidar com algumas deficiências, mas tenho ajuda da coordenadora e das profissionais em educação especial” (P19).

Observamos que as respostas apontam uma predominância da adaptação ligada ao espaço e materiais, que são, segundo Bruno (2006), determinantes da dimensão econômica que promovem a reestruturação da escola. As determinantes de ordem ideológica, sociocultural e política estão no campo relacional, das interações, necessidades e ações. A organização do espaço e mobiliário são também condições essenciais para a inclusão.

Categoria temática 2: Sabem que existe apoio da instituição, mas não souberam explicar como, por não terem alunos com necessidades especiais

As oito respostas reunidas nessa categoria demonstram que as professoras possuem alguma informação de que existe o apoio da Secretaria de Educação, mas não conseguem explicar como funciona por nunca terem atendido crianças com essas características²² “Mas não é utilizado, pois não temos deficientes físicos, apenas TDI²³” (P10) “Sei que tem todo um trabalho, mas nunca tive contato com essas crianças” (P36).

As respostas contidas em ambas as categorias temáticas parecem alinhadas a uma visão mais técnica sobre o trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais-NEE. Não é viável que os professores sejam preparados para trabalhar com crianças com necessidade especiais somente quando estas forem matriculadas na instituição.

Em um documento produzido para a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – MEC, Bruno (2006) faz uma crítica às visões que levam a uma pedagogia técnica que afasta o professor da complexidade do processo de inclusão. A busca de estratégias prontas impede a busca de alternativas e produção de materiais que promovam a aprendizagem de todos os alunos. São esses mitos que fazem com que a escola não assuma o compromisso pedagógico junto às crianças com NEE, e nem inserem um plano de desenvolvimento educacional dessas crianças no Projeto Pedagógico.

O presente tópico, que tratou da reflexão dos profissionais sobre o cumprimento de aspectos presentes nas Diretrizes pelas instituições nas quais trabalham, aponta em direção à fragilidade da formação profissional que impede a realização de críticas fundamentadas sobre as práticas que vêm sendo realizadas pelas instituições. Esses reafirmam o desconhecimento das Diretrizes, inclusive pelas profissionais que disseram conhecer o documento.

A seguir, são apresentados os dados sobre as visões que as professoras e professor possuem sobre o SPE do Sistema Privado de Ensino.

5.5. Sobre o uso dos Sistemas Privados de Ensino

Com relação ao uso do Sistema Privado de Ensino, as questões buscaram investigar, por meio de questões objetivas, algumas considerações sobre o trabalho com apostilas, a sensação ao utilizar o material, inclusive se sentem que são autores do próprio trabalho. Em seguida, investigaram-se o reconhecimento da individualidade e a realidade das crianças nas práticas pedagógicas propostas, assim como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

²² Uma das supervisoras é especialista em Educação Especial, e por isso promoveu discussões entre os grupos.

Educação Infantil no material utilizado. Por fim, as questões abarcam perspectivas referentes às atividades realizadas pelos docentes, além do uso do material didático, a opção pela retirada do material apostilado e o que fariam na sua ausência.

Quadro 9. Considerações sobre o trabalho com as apostilas

	Você gosta de trabalhar com as apostilas?	
1	Sim, as apostilas apresentam todos os conteúdos necessários a serem trabalhados junto às crianças	0
2	As apostilas são bem interessantes, mas ainda é necessário complementar algumas atividades.	26
3	Mais ou menos, pois as apostilas apresentam um conteúdo fragmentado e incompleto para atender às necessidades do currículo da educação infantil.	19
4	Não gosto de trabalhar com as apostilas, pois não consideram as características e realidades de nossas crianças.	6
5	Outro	1
6	Não respondeu	1

Nesse caso, 26 respondentes possuem uma visão positiva do material, pois disseram que as apostilas são interessantes, mas que ainda é necessário complementar com outras atividades. Outros 19 disseram ser um material fragmentado e incompleto para atender às necessidades do currículo da educação infantil.

Pesquisas realizadas sobre os sistemas privados de ensino já apontaram que profissionais alegam a necessidade de complementar as atividades com material de apoio (DAMASO, 2015; ADRIÃO; DAMASO; GALZERANO, 2013). O estudo de Adrião, Damaso e Galzerano (2013) identificou que 69% dos professores optavam por continuar com o material, mas que isso exigia a realização de atividades complementares, tendo em vista que as apostilas eram utilizadas por até três horas semanais.

Apenas seis pessoas disseram que não gostam de trabalhar com as apostilas por não considerar as características e realidades das crianças, o que vai ao encontro de duas respostas escritas no item *outro*, ao apontar “às vezes a apostila apresenta conteúdo que está além da capacidade deles” (P16 e P43). Neste caso, a alegação de que o material não considera as características e a realidade das crianças nos faz supor que esses profissionais compreendem que o material não dialoga com as diferentes realidades culturais e nem com as características das crianças nessa fase do desenvolvimento.

Um exemplo que achamos pertinente apontar, relatado em conversas informais ocorridas ao final dos encontros para coleta de dados, refere-se às reclamações sobre os vários

²³ Transtorno Desintegrativo da Infância

elementos destacáveis das apostilas, que são rasgados pelas crianças por não terem ainda desenvolvido a coordenação motora fina. Algumas profissionais relataram que perdem muito tempo destacando as imagens, e que muitas crianças se frustram por não conseguirem realizar a tarefa sozinha. Além disso, supomos que o nível de abstração e a falta de concretude das atividades verificadas na análise do SPE podem ser outro motivo para avaliarem como um material que não considera as características das crianças. Diante dessa dificuldade apresentada pelos docentes, sobre o distanciamento do material em relação às características das crianças, buscamos investigar como se sentem em relação ao uso do material.

Tabela 3. Sensação do docente ao utilizar as apostilas

N	Como você se sente ao usar as apostilas?	
1	Confortável	24
2	Segura	11
3	Confiante	13
4	Desconfortável	8
5	Insegura	10
6	Descrente	5

Apesar da orientação para assinalarem somente uma alternativa em cada questão, alguns respondentes assinalaram mais de uma, neste caso, observamos que, de 71 respostas, 48 foram positivas sobre a sensação que possuíam ao utilizar o material, se há dificuldades na sua utilização, e 23 de respostas foram negativas, o que corrobora a tendência das respostas sobre encontrar alguma dificuldade no uso do material apostilado, em que 17 responderam que possuem dificuldade e 34 que não possuem dificuldade.

A seguir, o Quadro 10 apresenta as respostas sobre o quanto os professores se sentem autores do próprio trabalho.

Quadro 10. Sensação de autoria sobre o próprio trabalho

N	Você se sente autora do seu trabalho, ao usar as apostilas no trabalho pedagógico junto às crianças?	
1	Sim, me sinto autora do trabalho, mesmo utilizando as apostilas.	25
2	Me sinto parcialmente autora, pois não tenho total autonomia para decidir sobre quais atividades devo realizar.	24
3	Não me sinto autora do trabalho porque não sou eu quem decide quais serão as atividades que irei desenvolver com as crianças	02
4	Outro	01
5	Não respondeu	01

Nessa questão, 25 respondentes alegaram se sentir autores do próprio trabalho, mesmo utilizando as apostilas, 24 alegaram se sentir parcialmente autores, duas não se sentem autoras. Tendo em vista que não houve definição de autoria de nossa parte, entendemos que as professoras e professor podem ter compreendido o conceito na perspectiva do senso comum de uma pessoa que cria algo e que tem certa autonomia nos processos decisórios.

Esses resultados podem colocar em xeque o argumento das empresas sobre a homogeneização e controle do trabalho pedagógico. A homogeneização da aprendizagem não será alcançada, dada a diversidade de profissionais, das crianças e de suas realidades sociais e culturais. O mesmo podemos dizer sobre o controle do trabalho docente, pois haverá sempre uma margem que o profissional irá manobrar e, em certa medida, sempre será autor de parte do trabalho.

Se partirmos da noção dos saberes docentes como plurais, que não se reduzem à transmissão e aplicação de conhecimentos, mas que são constituídos por uma “amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 46), entenderemos que a resultante do trabalho docente vai ser atravessada por percepções individuais que não são, necessariamente, compartilhadas pelo grupo de professores.

É um trabalho que imprime uma marca daquele que o realiza, resultante de todos os saberes construídos até o momento. A qualidade da formação e o repertório profissional irão, em maior ou menor grau, conferir uma autonomia crítico-reflexiva e criatividade sobre o trabalho, dando condições aos professores de terem maior autonomia para planejar e realizar o próprio trabalho. Entretanto, Woods (1999) aponta que existem pressões sobre o corpo docente que prejudicam os processos de criação que são as exigências de controle do trabalho, fazendo com que os professores tenham menor autonomia sobre o currículo, a avaliação de docentes e os exames dos alunos. Neste caso consideramos que o uso de sistemas privados de ensino e suas formas de acompanhamento e controle do trabalho do professor, também,

podem se constituir num instrumento de pressão, que diminui o espaço para que o profissional coloque em prática seu planejamento.

Até o momento, os dados mostram que as professoras e o professor entendem que possuem uma margem de autoria do próprio trabalho. Além disso, indicam que o material didático utilizado é incompleto e que não considera a diversidade e as realidades infantis. Diante disso, apresentamos a seguir os dados relativos às atividades que os professores realizam além do material didático, entendendo como espaço para que os respondentes coloquem em prática o planejamento que acreditam ser necessário e que atenda às características e demandas infantis. Diante desses resultados, apresentamos dados complementares referentes às respostas dos participantes sobre a adequação do material às diferenças entre as crianças e suas realidades.

Quadro 11. Reconhecimento da individualidade e realidade das crianças nas práticas pedagógicas propostas

	Você acredita que o material reconhece as diferenças entre as crianças e suas realidades, ao realizar as práticas pedagógicas propostas?	
1	Sim, acho que aqueles que construíram as apostilas tinham clareza das características das crianças dessa faixa etária.	5
2	Acredito que os autores não possuem tanta clareza sobre as diferenças entre as crianças e as suas realidades, pois algumas atividades são descontextualizadas.	39
3	Não, acho que as apostilas não reconhecem as diferenças, nem as realidades das crianças com as quais trabalhamos.	9

Com relação ao reconhecimento da individualidade e realidade das crianças nas práticas pedagógicas, 39 participantes disseram que acreditam que os autores não possuem clareza sobre as diferenças entre as crianças e sua realidade social, em função de atividades descontextualizadas. Cinco disseram que acreditam que os autores possuem clareza das especificidades das crianças e sua faixa etária, e 9 participantes disseram que as apostilas não reconhecem as diferenças, nem as realidades das crianças com as quais trabalham.

Mais da metade das professoras e o professor alegam que os autores não possuem clareza sobre as características das crianças pré-escolares, assim, parece-nos que dados entram em contradição com aqueles apresentados no Quadro, quando 26 professoras e professor alegam que as apostilas são interessantes, mas ainda é necessário complementar algumas atividades. Nós perguntamos: Como o material pode ser interessante se a maioria dos respondentes, na sequência, diz que acredita que os autores não possuem tanta clareza sobre as diferenças entre as crianças e as suas realidades por serem descontextualizadas? Essa descontextualização fere um dos princípios fundamentais para a organização das experiências

infantis, que é a criança como centro do planejamento curricular, e 09 participantes parecem ter identificado esse problema.

A avaliação negativa do material pode sugerir que parte dos respondentes compreendeu, por meio da experiência de trabalho, que este material não é adequado para o trabalho com crianças pré-escolares, tendo em vista as dificuldades encontradas no confronto do material com as características e demandas infantis. As questões como: completar as atividades, atividades descontextualizadas, não compreensão das características das crianças e suas realidades indicam que, em alguns momentos, as professoras e o professor reconhecem a inadequação do material.

A partir dos dados fornecidos pelos participantes, com a análise que fizemos do material, verificamos que as apostilas partem de uma noção de desenvolvimento infantil universal, tendo em vista que supõem, por exemplo, que todas as crianças farão as abstrações exigidas. O material exclui as atividades concretas das aprendizagens, não resgata os saberes das crianças e não parte do nível de desenvolvimento real de cada uma delas, pois o trabalho é realizado de maneira individual e simultânea, como tradicionalmente é feito no ensino fundamental.

Esses materiais padronizados são inadequados à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças por várias razões, dentre elas, a exclusão da brincadeira dos processos de aquisição de conhecimento de mundo. Como foi verificado por Corrêa e Adrião (2014, p. 392-393), esses materiais se constituem numa “[...] reprodução, em escala comercial e com custo adicional, das tradicionais *folhas mimeografadas* do passado”. Segundo as autoras, isso mostra que o material não tem capacidade de melhorar a prática do professor “[...] na medida em que tende a cristalizar práticas docentes desprovidas de sentido para as crianças, não resultando, portanto, em melhoria da qualidade na educação infantil”.

Como apontamos anteriormente, a proposta pedagógica deve se organizar de maneira a estar intimamente ligada à realidade da comunidade e contar com a participação de todos (professores, pais, crianças, funcionários não docentes e população) (KRAMER, 1997). Essa realidade é expressa em valores, indica necessidades e delimita as especificidades e por essa razão é impossível partirmos “de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla, contraditória” (KRAMER, 1997, p. 21). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem, de maneira explícita, que a Proposta Pedagógica deve partir da realidade das crianças, e essa indicação aparece sob diferentes formas, incluindo crianças indígenas e do

campo. Nesse sentido, perguntamos às professoras e professor se eles acreditavam que o material apostilado atende às DCNEIs e obtivemos as seguintes respostas.

Quadro 11. Cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil pelo material

N	Você acredita que o material apostilado atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI?	
1	Não conheço as DCNEIs e por isso não sei se as apostilas atendem ao documento.	8
2	Não conheço as DCNEIs, mas acredito que apostilas atendem, pois foi a Secretaria Municipal de Educação que fez a escolha.	1
3	Acredito que as apostilas atendem parcialmente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pois acho que são incompletas.	36
4	Conheço as DCNEIs e acredito que as apostilas atendem ao documento.	7
5	Não respondeu	1

Nessa questão, 36 pessoas que alegaram que as apostilas atendem parcialmente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pois são incompletas. Sete participantes disseram que acreditam que as apostilas atendem às Diretrizes Curriculares.

As 36 respostas sobre o atendimento parcial das Diretrizes pelas apostilas podem estar ligadas ao fato de que a maioria reconhece a incompletude do material didático²⁴. Por outro lado, mesmo que boa parte do grupo (18 pessoas) não conheça o documento, eles afirmam que a empresa não deixaria de considerar um documento nacional que orienta o planejamento do currículo infantil.

Ao resgatarmos a análise do material didático, apresentada na seção 3 do presente trabalho, nos certificamos de que as DCNEIs não estão expressas no documento, tendo em vista: (1) a fragmentação presente no desenvolvimento das linguagens e temas trabalhados; (2) a não centralidade da criança no planejamento das atividades; (3) a organização de uma proposta curricular que não leva em conta as diferenças culturais; (4) a ausência da brincadeira como eixo do trabalho; (5) foco nas atividades ligadas à leitura, escrita e ao conhecimento matemático, dentre outros.

Entendemos que a produção de um material com atividades preestabelecidas não permite que os autores tenham clareza da diversidade dos saberes apresentados pelas crianças e seus níveis de desenvolvimento, pois isso requer convívio, observação e escuta. É por essa razão que a legislação afirma a importância da Proposta Pedagógica ser construída pelas

²⁴ O Quadro 6 apresenta que quase a totalidade – 51 pessoas – respondeu que o material didático era incompleto. Dezenove disseram não gostar muito do material por apresentar conteúdos fragmentados e incompletos para atender às necessidades do currículo infantil, 26 disseram que o material era interessante, mas que seria necessário completar as atividades.

instituições, pela comunidade educativa, de acordo com as características das crianças, sua comunidade e seus recursos materiais.

Com relação à observação e escuta, o professor é figura privilegiada nesse sentido, dessa forma, deve organizar meios para levantar as questões trazidas pelas crianças, para o planejamento, avaliação e replanejamento do próprio trabalho. Por essa razão, foram feitas duas questões que procuraram levantar a sensação do profissional, ao utilizar um material que já vem pronto (Tabela 3) e o quanto se sente autor deste trabalho (Quadro 10).

5.5.1 Atividades realizadas para além do material apostilado

Com relação às atividades que realizam quando não estão utilizando o material apostilado, somente duas questões abertas foram deixadas em branco. Chama-nos atenção a baixa menção às atividades não acadêmicas. Música foi citada quatro vezes, e somente uma professora (P17) alegou utilizar “Materiais concretos, palitos, jogos que desenvolvam o raciocínio, tintas guache, etc.”. Dança, teatro e expressões plásticas e artísticas não foram mencionadas.

As atividades mais citadas foram: escrita (21), alfabeto (20), numerais (18), coordenação motora (10), escrita (9), fichas (6), datas comemorativas (5). Uma professora disse trabalhar com “Livros, revistas, Jornais, TV, Vídeo” (P25), o que possivelmente pode estar associado ao trabalho com linguagem oral e escrita. Ao resgatarmos dados anteriores, 26 respondentes disseram que o material é interessante, mas que ainda precisam completar as atividades. Desse modo, nos parece que grande parte dos profissionais tende a completar as atividades das apostilas com mais atividades de cunho acadêmico, de treino de escrita. Damaso (2015), ao analisar a percepção de docentes de crianças de 0 a 3 anos, sobre o material apostilado, verificou que 38% das professoras indicaram desvantagens quanto ao conteúdo e à inadequação do material. Entretanto, os problemas apontados eram relativos à falta de lição de casa, a conceitos vagos, a poucas atividades ligadas às datas comemorativas, à cultura brasileira e escrita, o que mostrou que as profissionais não faziam críticas ao material padronizado, mas à falta de outros temas.

Essas informações nos remetem ao estudo de Correa (2011) que analisou a ampliação do ensino fundamental e os reflexos na educação infantil por meio de pesquisa de campo, identificou uma série de ações que parecem estar alinhadas a uma concepção de funcionamento do ensino fundamental: (1) o estabelecimento de rotinas rígidas que prejudicam a realização de brincadeiras, particularmente o faz de conta; (2) falta de acessibilidade aos brinquedos; (3) exercícios de cópia; (4) aumento de atividades mecânicas,

como contorno de pontilhado de letras e números e (5) uma saída para parque por semana. Houve o relato de uma professora para os estagiários de que, para atingir o objetivo de fazer com que as crianças conhecessem todo o alfabeto, as saídas para o parque foram prejudicadas. Outro relato alegava que as crianças brincavam mais na fase de adaptação, mas que a partir do segundo bimestre trabalhava-se mais a “[...]“parte pedagógica”, com atividades em “folhinhas” e desenhos para pintar. Outros relatos incluíram aumento da lição de casa, registro de respostas na lousa, sendo que uma:

[...] afirmou que se sentia forçada a preparar seus alunos de 5 anos, treinando-os para o uso de cadernos com pauta, para a realização de tarefas de casa, para um tempo maior de permanência sentados em sala de aula e, conseqüentemente, um tempo menor de brincadeiras, pois acreditava que isso os ajudaria no ano seguinte, quando ingressassem numa escola de EF (CORREA, 2011, p. 113).

Nesse caso, os dados apontam com clareza a pressão sofrida pelas profissionais da educação infantil em preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental. Apesar de nosso questionário não levantar dados que possibilitem verificar essa influência, a configuração do sistema privado de ensino nos leva a considerar essa possibilidade.

Voltando ao presente estudo, os dados levantados sobre as atividades desenvolvidas pelos profissionais mostram que as práticas não garantem, pelo menos, algumas das experiências que destacamos do Artigo 9º das DCNEIs:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

As respostas apresentam foco nas atividades de leitura e escrita, excluindo atividades em que as crianças tenham contato com a natureza, diferentes grupos culturais, linguagem

dramática, movimento, música, artes plásticas e gráficas, dentre outras atividades acima apontadas. Esses dados nos sugerem que grande parte dos profissionais está imersa em uma lógica de escolarização precoce das crianças, que pode ser reforçada pelo material didático em uso, por adotar a mesma lógica para o currículo pré-escolar.

A pesquisa de Ferreira (2012), que trata da adoção de um sistema de ensino em um município paulista, também mostra a influência sofrida pela educação infantil por parte do ensino fundamental. Em suas observações em sala de aula, a referida autora verificou que as crianças passavam a maior parte do tempo dentro de sala de aula, cujo espaço não permitia a realização de brincadeiras, desse modo havia uma prática de contenção dos movimentos das crianças. Havia no discurso da professora uma dicotomia entre brincadeira e atividade pedagógica. As letras do alfabeto estavam expostas acima da lousa, ao lado estavam números de 1 a 10 afixados, varal com sacos plásticos identificados com os nomes das crianças, para arquivamento das atividades. Não havia nenhum outro tipo de material nas paredes (trabalhos, exposição de imagens), tornando o local pobre em estímulos. As atividades realizadas tinham focos em exercícios motores, codificação e decodificação de palavras sem atribuição de sentido às atividades de leitura e escrita. A partir de observação e entrevista, foi possível constatar uma preocupação da professora com o ingresso no ensino fundamental.

Apesar de não termos dados relativos à formação inicial e continuada, nos parece que não foram suficientes para ampliar o repertório de conhecimento das professoras e professor, na direção de um currículo que esteja alinhado com os avanços no campo da educação infantil. Imaginamos que uma formação que tivesse oportunizado uma reflexão mais ampliada sobre o currículo pré-escolar pudesse fazer com que os profissionais procurassem completar as atividades das apostilas, trabalhando com as diferentes linguagens.

5.5.2. Sobre a opção pela retirada do material apostilado e o que fariam na sua ausência

Ao serem questionados sobre a possibilidade de optarem ou não pelo uso do material, 04 deixaram em branco, 13 responderam que retirariam, 28 disseram que manteriam e 09 escolheram a opção “outra”. Das 28 que assinalaram que manteriam a apostila, 18 manteriam sem alterações e 10 disseram que manteriam, mas com adaptações, tais como: “Manteria, mas procuraria adequá-la à realidade dos alunos” (P24); “Manteria, porém as apostilas precisam ser mais adequadas à idade e conteúdo da série” (P39). Das 08 respostas assinaladas em *outra*, temos: “Manteria só a prancha” (P7); “Buscaria um material com atividades lúdicas” (P49), e 06 respostas sugeriam a troca dessa apostila por outra.

Desse modo, dentre os 53 participantes, 34 afirmam que manteriam o trabalho com materiais apostilados, seja a atual ou outra. Esses dados indicam que quase a metade das professoras e o professor acreditam que um material pré-projetado pode se adequar às diferentes realidades infantis a partir de adaptações, o que nos parece contraditório com dados anteriores em que 39 pessoas responderam que acreditaram que os *autores não possuíam tanta clareza sobre as diferenças entre as crianças e as suas realidades, pois algumas atividades são descontextualizadas*. O estudo de Adrião, Damaso e Galzerano (2013) também apresenta dados nessa direção, tendo em vista que 43% dos professores identificaram erros nos materiais e mesmo assim 59% consideram os materiais bons e 26%, regular: 34% declararam desejar a troca de empresa.

Ao analisarem a importância dada ao uso de material apostilado na pré-escola, as mesmas autoras verificaram que 64% dos profissionais valorizam esse tipo de recurso, independentemente do tempo de magistério. Os professores também alegaram que optariam por continuar utilizando esse material, mesmo havendo oportunidade de escolha. Uma possível resposta para esse quadro pode residir no fato de que a pré-escola é vista como espaço de preparação para o ensino fundamental, e por isso precisa adquirir características parecidas com esse nível de ensino, como discutimos nos itens anteriores, quando nos referimos aos estudos de Corrêa (2011) e Ferreira (2012).

Quando perguntados sobre o que fariam na ausência das apostilas, obtivemos 49 respostas e quatro foram entregues em branco. Uma alegou que nunca havia parado para pensar na questão e não respondeu. Duas disseram que trabalhariam com brincadeiras, e as demais (46) alegaram que produziriam materiais, com predomínio de atividades acadêmicas, em papel, com foco na alfabetização: 14 disseram que continuariam com as atividades (extras) que já desenvolvem, 19 alegaram que produziriam o próprio material (dois destacaram o aumento de atividades lúdicas). Ainda destacamos as seguintes respostas: “Letramento jogos e projetos” (P3); “Desenvolveria mais o lúdico” (P9); “Procuraria outro material que suprisse a falta desse” (P21); “Prepararia atividades concretas relacionadas à realidade das crianças” (P22); “Trabalharia com projetos e sequências didáticas” (P26 e P39); “Faria um planejamento de acordo com as Diretrizes” (P40); “Lançaria mão de brincadeiras” (P52); “Faria novas atividades com muitas brincadeiras” (P52).

Verificamos, assim, que mesmo com a opção da retirada do material apostilado uma boa parte dos profissionais ainda se baseia em uma visão escolarizante e preparatória para o ensino fundamental, tendo em vista a forte presença de atividades acadêmicas. Entretanto,

parece-nos que há uma percepção de parte do grupo para a ausência de brincadeiras no atual currículo infantil, o que é positivo. A ausência de brincadeiras pode ser um dos motivos que leva os professores a alegarem que as atividades são descontextualizadas e não consideram a realidade das crianças. Essa visão também pode ser alimentada pela organização espacial que a rede impõe às instituições (vide anexo 2), que sugere a centralização da figura do adulto, atividades simultâneas e em cadeiras, típicas do ensino fundamental.

Informações levantadas durante as visitas nas instituições, para a coleta de dados, sugerem que o trabalho com as apostilas obriga que as crianças façam todas as atividades ao mesmo tempo, sem que haja possibilidade para escolha, desrespeitando os tempos e ritmos, contrariando o que está estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2009a). As salas de pré-escolas não possuem brinquedos acessíveis, as crianças acima de três anos são acomodadas em mesas com quatro cadeiras, que ocupam quase a totalidade da sala, e as crianças acima de quatro anos estão em salas com carteiras, como no ensino fundamental (ANEXO 2).

Nossos dados não permitem investigar com maior profundidade as razões pelas quais, mesmo com a opção de retirada do material, a maioria ainda escolhe a utilização desse tipo de material. Trata-se de uma preocupação, tendo em vista que essa organização espacial, com o uso de materiais apostilados, tende a ignorar a condição da criança como protagonista, ao deixar de considerá-la como centro do planejamento curricular, sem adequação aos diferentes ritmos, saberes e demandas, em especial sem espaço para brincadeira.

Com relação ao posicionamento dos docentes sobre o material, entendemos que o contexto de coleta de dados possa ter influenciado nas respostas, tendo em vista que a pesquisadora foi apresentada por membros da Secretaria, e que a coleta foi realizada durante o horário de trabalho pedagógico coletivo. Entretanto, em alguns momentos percebemos o reconhecimento das limitações do material (não considerar a realidade das crianças e propor atividades descontextualizadas), além da falta de espaço para brincadeiras. Por outro lado, nossos dados corroboram outras pesquisas realizadas em diferentes condições de coleta de dados, quando demonstram a grande preferência dos docentes por materiais apostilados, e a realização de atividades escolarizantes, preparatórias para o ensino fundamental, na ausência desses materiais.

Entendemos que, ao trabalhar com informações a respeito de como as professoras e professor concebem o currículo para a educação infantil e o uso do material, é difícil não fazer referência à formação profissional – inicial ou continuada – recebida. Entendemos que há um

contexto de *produção de professores*, que tem como um dos seus aspectos os processos de proletarização da profissão, por meio das condições de trabalho e realidade salarial. Essa formação profissional passa a ser realizada, em grande parte, pelas Instituições de Ensino Superior Privadas, o que se comprova com o alto número de matrículas e condições de acesso. Em nossa pesquisa, 50 professoras e o professor são advindos de instituições privadas (70% da mesma instituição), e apenas três professoras cursaram universidades públicas.

Uma formação inicial de qualidade contribui para a formação continuada, tendo em vista que na formação inicial temos um espaço privilegiado para iniciar a ressignificação de valores, conceitos e preconceitos construídos por meio da experiência que se constitui no senso comum. Com relação aos profissionais do presente estudo, podemos apenas supor que tanto a formação inicial quanto a continuada não tenham fornecido conhecimentos atualizados necessários ao trabalho com educação infantil. Adiciona-se a isso o caráter do processo seletivo, apresentado na seção de metodologia, que exclui os conhecimentos específicos do campo da educação infantil. A alta rotatividade de profissionais e o caráter episódico dos cursos de formação agravam a situação.

Em 1994, Kramer já fazia críticas aos modelos de formação continuada, ao discutir uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. São cursos que continuam em expansão no Brasil, organizados na forma de seminários, encontros, fóruns, treinamentos, que não resultam em melhorias do ponto de vista da carreira e para o trabalho com as crianças.

Nessa mesma direção, Angotti assevera:

Os programas de formação de professores, ou as tradições na formação de profissionais da educação efetivados no Brasil não revelam interesse e preocupação sobre como o adulto aprende e se desenvolve, sobretudo profissionalmente; nem tampouco implementam procedimentos e finalidades metodológicas que exijam a participação, o protagonismo pessoal do profissional durante seus processos de formação, a sua atividade de experimentação, elaboração, questionamento intelectual e proposição prática, condição fundamental para que a formação possa se colocar como profícua, estimulante da aprendizagem e do desenvolvimento profissional (ANGOTTI, p. 15)

Verificamos, assim, que os desafios relativos à formação de professores não residem exclusivamente nos docentes, mas no contexto mais amplo de formação e dos interesses políticos e econômicos que estão subjacentes às práticas. Entendemos que a qualidade da seleção de professores no município, a alta rotatividade e as características do acompanhamento do trabalho docente colaboram para uma dependência da parceria público-privada, tendo em vista que não se preocupa em aperfeiçoar a formação docente de modo com

que se tornem autônomos e autores efetivos do próprio trabalho. Inferimos que talvez os gestores julguem como o caminho mais “viável”, tendo em vista a falta de estrutura de pessoal para conduzir um professor formativo junto à rede de ensino. Para a empresa, não há o interesse na emancipação dos professores, tendo em vista que precisam da adesão dos mesmos para continuar vendendo seus produtos e processos de formação e gestão.

Uma formação continuada de qualidade que leve em conta as diferentes infâncias exige uma decisão política. Essa decisão irá viabilizar as condições para produção de conhecimentos e transformação das práticas. Entendemos que há uma fragilidade na formação do grupo e que por essa razão não exista forte oposição sobre o material, tendo em vista que mais da metade optaria em manter o mesmo, ou de alguma outra editora.

Outro fator a ser destacado refere-se ao fato de que a maior parte do grupo atua no município por um tempo inferior àquele de adoção do SPE, e isso implica que toda a experiência docente na rede foi permeada pelo uso do material. Essa escolha feita pela rede restringe as possibilidades de os docentes adquirirem novos conhecimentos por meio de uma formação planejada para os horários de HTPC.

O material apostilado nitidamente se coloca como instrumento de preparação para o ensino fundamental, com excesso de atividades ligadas à leitura, ao reconhecimento de letras do alfabeto, a atividades escritas e quantificações, em detrimento do desenvolvimento de outras linguagens expressivas. Ao verificarmos que, na ausência das apostilas, os professores ainda priorizam atividades muito próximas àquelas presentes no SPE, nos perguntamos quais são as opções de materiais e espaços para planejamento que possuem, para que possam modificar as práticas pedagógicas. Falar da criança como centro do currículo implica em uma organização institucional, espacial e de materiais que reconheça a importância das linguagens expressivas e por isso viabilize condições de trabalho.

Os dados sobre o desconhecimento pela maior parte dos docentes sobre as DCNEIs devem ser vistos de maneira articulada a outras informações, tais como as exigências apresentadas na seleção dos professores, as ações realizadas pela rede para formação continuada e os objetivos que o sistema de ensino estabeleceu, para a educação pré-escolar. Outros fatores são as condições objetivas de vida no momento da formação inicial, a qualidade da formação inicial oferecida, a desvalorização profissional e as péssimas condições de trabalho, aliadas aos processos antidemocráticos que envolvem a aquisição dos sistemas apostilados.

As concepções dos professores sobre o cumprimento das DCNEIs em suas escolas revelam todo um contexto que não reconhece a existência do documento, assim como de outros materiais produzidos pelo Ministério da Educação nos últimos anos. Vimos que o material apostilado ignora os princípios postos pelas DCNEIs, assim como o processo seletivo de docentes não contempla documentos e literatura mínima necessária para avaliar o conhecimento do professor sobre o campo em que pretende atuar. Selecionam professores de educação básica com critérios voltados para as séries iniciais, desconsiderando por completo a especificidade do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Há todo um contexto que parece não trabalhar com os princípios éticos, políticos e estéticos no currículo infantil, além de não executar sua função sociopolítica. Não parece haver uma preocupação de apropriação, renovação e articulação dos conhecimentos, especialmente porque uma das principais características do currículo é a fragmentação. Por essa razão a construção de uma educação infantil de qualidade não passa exclusivamente pela formação do professor, mas por um conjunto de fatores que devem viabilizar a implementação de um documento tão complexo como as DCNEIs. Essa complexidade se dá pelo nível de exigência democrática, escassa nos sistemas de ensino brasileiros. A adoção unilateral dos SPEs pelos gestores públicos e a lógica da homogeneização do mesmo conteúdo para todas as crianças se constituem nos primeiros passos para uma relação antidemocrática na educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, com a presente pesquisa, considerar diferentes variáveis, do contexto de trabalho do professor, que circunscrevem a qualidade das práticas educativas junto às crianças pequenas. Buscamos, inicialmente, apresentar o referencial teórico que fundamenta nossa visão de formação docente e nossa visão de currículo para a infância, com a apresentação das DCNEIs. A partir disso, analisamos o material apostilado do SPE e as concepções das professoras sobre as DCNEIs e sobre o mesmo.

Temos como pressuposto que os dados oriundos desse levantamento nos fornecem uma *fotografia* sobre a formação docente nessa rede de ensino, tendo em vista que foi feito um levantamento pontual de dados e não um estudo sobre os processos de formação ou sobre as práticas das trabalhadoras. A exploração em torno das DCNEIs indica se tiveram ou não a oportunidade de conhecê-las e estudá-las, tanto nos espaços de formação inicial, quanto na formação continuada, bem como se direitos consignados à infância estão sendo implementados pelas vias do fazer docente.

Podemos iniciar dando destaque mencionando à formação inicial (graduação) dos participantes da pesquisa que, no caso do presente estudo, se deu, predominantemente, em uma instituição de ensino superior privada, localizada no município em estudo. Nós nos questionamos sobre a formação inicial recebida, tendo em vista o desconhecimento de boa parte do grupo, sobre as DCNEIs. Além disso, incluímos a visão de educação escolarizada, presente nas concepções das professoras, quando os professores se referem às atividades que fariam na ausência do material, assim como a postura positiva da maioria, com relação à adoção de material apostilado.

Em seguida, observamos que há um contexto que promove uma seleção de professores, voltado para o ensino fundamental, por meio de um edital que não se preocupa em selecionar os docentes que possuem os conhecimentos necessários para a docência na educação infantil. Adiciona-se a essa situação uma rotatividade de professores, causada pela diferença salarial para com aqueles que atuam nas séries iniciais.

Analisamos as concepções de um grupo cuja maioria é oriunda de um curso de Pedagogia noturno, de uma instituição privada, que carrega vários desafios formativos como aqueles apresentados nas informações gerais dos participantes. Considerando esse quadro de profissionais, entendemos que a formação continuada deveria ser rigorosa e sistemática, no sentido de formá-los para uma atuação na pré-escola, condizente com o conhecimento historicamente acumulado pela área. Ao que parece, a formação continuada na rede municipal não proporciona esse espaço de formação e ressignificação de saberes e conhecimentos, tendo em vista o espaço destinado à discussão sobre o uso das apostilas e os dados colhidos junto

aos profissionais. Temos como hipótese que: (1) a formação inicial é pouco consistente; (2) há ausência de uma formação continuada promotora de autonomia intelectual e de aquisição de conhecimentos científicos atualizados e (3) o contexto de uso de SPE vai formando os profissionais na direção de uma docência voltada à escolarização precoce das crianças, à aplicação de materiais prontos e à reprodução desses materiais, quando da ausência das apostilas. As respostas advindas das questões sobre o cumprimento de dispositivos presentes nas DCNEIs, no cotidiano das instituições, fornecem pistas sobre como as professoras enxergam a transposição de princípios fundamentais para a organização do trabalho pedagógico. Esses dados mostram um conhecimento superficial, pautado no senso comum, e pouco rigoroso.

As apostilas analisadas se mostraram completamente desajustadas ao conhecimento acumulado pela área, quando comparadas às DCNEIs, que norteiam as práticas curriculares institucionais. Trata-se de um material de baixa qualidade, que demanda um alto investimento público e não promove melhoria da qualidade da prática do professor. Por fim, as posições que os docentes assumem diante do material, assim como na sua ausência, indicam aspectos relativos à criticidade e ao repertório de conhecimentos que possuem sobre educação de crianças pré-escolares. Desse modo, consideramos que esses dados resultam de processos construídos e incorporados ao longo da vida e da atuação docente e são utilizados de maneira que possam fazer sentido para os profissionais, sendo entendidos como os saberes profissionais, definidos por Tardif (2002).

Este momento de fechamento do trabalho nos exige uma reflexão sobre o quanto os dados coletados e o referencial teórico utilizado para análise conseguiram responder aos nossos objetivos. Nesse sentido abre-se espaço para analisar os limites e as possibilidades que se descortinam a partir deste trabalho, para a realização de novos estudos.

Estabelecemos como objetivo principal analisar as concepções das professoras de pré-escola sobre o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs na prática educativa, em um contexto de uso de um Sistema Privado de Ensino - SPE. A ideia de analisar essas concepções sobre as DCNEIs reside no fato de que tal documento expressa um acúmulo de discussões a respeito do currículo infantil, e verificamos que tem sido pouco (ou nada) considerado pelos sistemas públicos/redes públicas de ensino. Entendemos como fundamental o conhecimento teórico e legal do campo profissional, e por isso procuramos fazer questões mais objetivas sobre o documento. Os resultados obtidos sugerem que, para além de os professores não conhecerem o material, há todo um contexto que o ignora e como consequência coloca em prática um currículo para a educação infantil que não está em consonância com os conhecimentos produzidos pelo campo.

Não há espaço para construção de saberes a partir das necessidades pedagógicas, mas a partir de práticas preestabelecidas que desconsideram as necessidades e interesses dos grupos de crianças. Quando pensamos na construção de saberes a partir de necessidades pedagógicas, Pimenta (2008) assevera que a prática social da educação deve ser considerada como ponto de chegada e ponto de partida, pois assim podem ser ressignificados os saberes presentes na formação dos professores, contudo, essa reflexão sistemática só é possível nos espaços de formação contínua. Essa formação docente requer o debate sobre o papel sociopolítico do professor, da garantia de conhecimentos e habilidades necessários à mediação do conhecimento junto às crianças e à capacidade de registrar e avaliar a própria prática pedagógica, fazer com que dominem certas expressões artísticas, desenvolver sua autonomia intelectual e pensamento crítico.

O foco nas concepções de professores não teve o intuito de responsabilizá-los pela qualidade do trabalho pedagógico, mas de levantar indícios sobre como os diferentes contextos de vida, formação e trabalho docente estão contribuindo para a construção dos seus saberes profissionais. O fato de os professores optarem por esse tipo de material, mesmo que pudessem abrir mão dele, sugere que talvez o exercício cotidiano de trabalho com esse material passe a integrar suas formas de conceber a educação de crianças pré-escolares. Por outro lado, os dados apresentam contradições, tais como quando os professores avaliam que os autores do material não possuem tanta clareza sobre as diferenças entre as crianças e as suas realidades, pois algumas atividades são descontextualizadas.

O material apostilado adotado pela rede pública, assim como o processo seletivo pelo qual grande parte do grupo pesquisado passou, também não levam em conta o documento. Ao analisarmos o conjunto de apostilas do Sistema Privado de Ensino voltado para a pré-escola, em confronto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, verificamos que se tratam de materiais fundados em uma noção de criança, infância, e educação infantil diferentes. Se essas bases filosóficas são diversas, conseqüentemente as formas de trabalho vão se contrapor. Enquanto o material apostilado coloca o adulto no centro da prática pedagógica, as DCNEIs entendem que esse é o lugar da criança. Enquanto um entende o professor como executor de um planejamento realizado por um grupo de especialistas, as DCNEIs entendem que o professor deve ter autonomia para observar, analisar, planejar e avaliar o próprio trabalho.

Mesmo entendendo que há no Brasil um problema com a qualidade da formação docente, em função de uma rápida expansão das matrículas do setor privado que oferece

cursos a baixo custo, com cargas horárias reduzidas e pouco controle dos estágios supervisionados, há de se ter cuidado com o discurso da *incompetência* do professor. Souza (2014), ao analisar esse discurso nas políticas educacionais, verificou que tem sido dada uma maior atenção aos professores, do que às escolas e ao sistema educacional. Essa postura é também alimentada pelo discurso acadêmico simplista que muitas vezes aponta a formação de professores como solução dos problemas educacionais, ao invés de discutir a importância de políticas educacionais que sejam capazes de “melhorar as condições gerais de trabalho nas escolas” (SOUZA, 2014, p. 82). Há um ocultamento das condições objetivas de trabalho na escola que interferem diretamente na qualidade da prática pedagógica. O número excessivo de crianças, ausência de condições materiais e de adequações do espaço são alguns dos elementos fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho qualificado, mas que são pouco considerados.

Souza (2014), ao analisar as propostas de formação contínua de educadores, verificou que as ações tendem a isolar os professores dos seus contextos sociais e de trabalho, o que vai à contração daquilo que defendemos. A formação continuada precisa buscar coerência com as exigências que o campo de trabalho faz aos profissionais, tendo em vista que também precisam dar ouvidos para que construam sua autonomia e se compreendam como protagonistas dos processos de formação pessoal e profissional. Verifica-se que há um descompasso entre o que os formadores de professores promovem nos espaços formativos e as demandas para o trabalho com crianças pequenas.

Temos de pensar na formação de professores integrada ao projeto pedagógico de melhoria de toda a escola, que valorize o que os docentes já sabem e, com eles, procure soluções. Ao entendermos que os saberes profissionais são saberes da ação, trabalhados e incorporados à atividade cotidiana, passaremos a compreender como todo o contexto escolar irá compor a construção dos saberes desses professores. Serão construídos nas situações de trabalho e utilizados de modo que seja significativo para os professores. Desse modo, temos de analisar as práticas e os discursos dos professores associados ao contexto de trabalho, e como exercem influência na construção do mesmo.

No caso do presente estudo, consideramos como desafio pensar as concepções de professores em contexto de uso de SPE. Apesar de existirem críticas dos docentes ao material, o reconhecimento de certo grau de autonomia acompanhado da sensação de que o trabalho é resultado de sua produção, nos perguntamos: Será que o uso do material, ao longo dos anos, não promove certa conformação à lógica escolar nele apresentada?

Por fim, voltamos a recorrer à Jimenez Jaén (1991), quando discute os processos de proletarização dos docentes, que os afasta do papel de professores como intelectuais, na direção de um trabalho próximo àquele desenvolvido pelo operariado, submetido a:

[...] parcelamento das tarefas, rotinização do trabalho, excesso de especialização, a hierarquização e, em geral, todas aquelas medidas impostas pela “lógica racionalizadora do capital”, através de um amplo processo que supõe, para os operários, verem-se expropriados dos conhecimentos necessários para a produção (“desqualificados”), excluídos da concepção do processo produtivo e do próprio trabalho (“separação concepção/execução) e dependentes, por isso tudo, em grau crescente do controle e das decisões do capital (“perda de controle”) (JIMENEZ JAÉN, 1991, p. 75).

Esse quadro descrito se assemelha com aquele observado por nós no presente estudo, que retira dos professores a responsabilidade e tarefa de pensar coletivamente no projeto pedagógico da sua escola, e o papel de quem deve planejar seu trabalho. Para um grupo de crianças a introdução de materiais prontos concebidos por um grupo que desconhece a diversidade da realidade sociocultural brasileira é parte de um processo de desqualificação dos professores que são privados de conhecerem os processos de produção do trabalho.

Desqualifica-se o docente ao excluí-lo dos espaços de concepção e planejamento, os submete à execução de um trabalho desenvolvido por “especialistas”, tem a capacidade de controle do próprio trabalho reduzido, passa a ter uma crescente dependência de instruções externas e é submetido à crescente degradação das condições de trabalho. Segundo Jimenez Jaén (1991), trata-se de uma proletarização técnica, no que se refere aos modos de controle do trabalho, e ideológica, quando se trata dos fins do trabalho. A proletarização ideológica retira do grupo a capacidade de estabelecer os propósitos sociais do trabalho que, no caso da educação, envolve responder a algumas perguntas, dentre elas: que pessoa queremos formar? Para qual sociedade? O que as crianças devem aprender? Qual o sentido de determinadas aprendizagens?

Entendemos que o processo de desqualificação de parte do professorado é iniciado, muitas vezes, em alguns cursos de formação inicial e fortalecido pelas condições do mercado de trabalho, o que pode ser um dos fatores que explicam uma aparente acomodação e não resistência à perda de controle do trabalho. Desqualificá-los faz com que se tornem profissionais de menor custo, facilmente substituíveis, no sentido de que executam tecnicamente uma tarefa que vai atingir um determinado objetivo estabelecido por um grupo, que não tem interesses na emancipação do professor e de toda a sociedade.

7. REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições*. v. 14, n. 3 (42), 2003. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/42-dossie-abramowicza.pdf>> . Acesso em: 10 abril de 2017.
- ADRIÃO, Theresa. Indicações e reflexões sobre as relações entre as esferas públicas e privadas para a oferta educacional no Brasil. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 3, n.1, p.48-64, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/22531>> . Acesso em: 10 abril de 2017.
- ADRIÃO, Theresa.; GARCIA, Teise.; BORGHI, Raquel.; ARELARO, Lizete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0930108.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.
- ADRIÃO, Theresa.; BORGHI, Raquel.; DOMICIANO, Cassia. Alessandra. Educação Infantil, ensino fundamental, inúmeras tendências de privatização. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.4, n. 7, p. 285-298, 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/87>>. Acesso em 10/04/2017. Acesso em: 10 abril de 2017.
- ADRIÃO, Theresa.; DAMASO, Alexandra. *Indicações sobre o tamanho da oferta de Sistemas Privados de Ensino no Estado de São Paulo*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer/vo/docs/3631d.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.
- ADRIÃO, Theresa.; GARCIA, Teise.; BORGHI, Raquel.; ARELARO, Lizete. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? *Educação e Sociedade*, Campinas, v.33, n.119, p. 533-549, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a11v33n119.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.
- ADRIÃO, Theresa.; DAMASO, Alexandra.; GALZERANO, Luciana. Sardenha. Adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n.11 v.02, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16616>>. Acesso em: 10 abril de 2017.
- AGUIAR, Márcio Mucedula.; PIOTTO, Débora Cristina.; CORREA, Bianca Cristina. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/reveduc/index.php/reveduc/article/viewFile/1092/415>. Acesso em: 10 abril de 2017.
- ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALVES, Fernando. Donizete.; SOMMERHALDER, Aline. O brincar: linguagem da infância, língua do infantil. *Motriz*, Rio Claro, v. 12, n 2, p. 125-132, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/100/77>. Acesso em: 10 abril de 2017.
- ANGOTTI, M. *Educação infantil: para que, para quem e por quê*. In: _____. (Org.). *Educação infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas: Alínea, 2006

ANGOTTI, M. Espaços de Formação Docente: os desafios da qualificação cotidiana em instituições de Educação Infantil. *Nuances* (UNESP Presidente Prudente), v. 14, p. 69-91, 2007. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/158/225>. Acesso em: 10 abril de 2017.

ANGOTTI, M. *Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*, Campinas: editora Alínea, 2009.

AZANHA, José. Mário. Pires. Autonomia da escola, um Reexame. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p037-046_c.pdf . Acesso em: 10 abril de 2017.

AZANHA, José. Mário. Pires. Proposta Pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, vol II, n. 4, p 11-21, 1988. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/63.pdf. Acesso em: 10 abril de 2017.

AZEVEDO, Heloísa. Helena. Oliveira de. Implicações teórico-práticas do binômio cuidar-educar na formação de professores de educação infantil. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10(2): 159-179, 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1493> . Acesso em: 10 abril de 2017.

AZEVEDO, Heloísa. Helena. Oliveira de.; SCHNETZLER, Roseli. Pacheco. *O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais*, 2005. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: www.anped.org.br/28/textos/gt07. Acesso em: 10 abril de 2017.

BALAGUER, Irene.; MESTRES, Juan.; PENN, Helen. *Quality in services for young children*. Brussels: Commission of European Communities, Childcare Network. 1992.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, Maria. Carmem. Silveira. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: base para reflexão para orientações curriculares*. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 10 abril de 2017.

BARBOSA, Maria. Carmem. Silveira.; RICHTER, Sandra. Regina. Ssimonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Orgs). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/135352> . Acesso em: 10 abril de 2017.

BELLI, Joice. dos Santos.; HOBOLD, Márcia de Souza. Trabalho docente na educação infantil: características e desafios. *Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME*, v. 7, n. 3, 1002-1023, 2012. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/2946/2192>. Acesso em: 10 abril de 2017.

BENTO, Maria. Aparecida. Silva. (org). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BOGDAN, Robert; BILKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETTI, Nilva. *A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87889>. Acesso em: 10 abril de 2017.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abril de 2017.

BRASIL. *Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990*. ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 abril de 2017.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n° 9394/96*. Brasília: 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 10/04/2017.

BRASIL. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, 1996b.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 abril de 2017.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 abril de 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 10 abril de 2017.

BRASIL. *Contribuições para a implementação da Lei 10.639/2003*. Ministério da Educação, UNESCO, 2008. Disponível em: http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf. Acesso em: 10 abril de 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 abril de 2017.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

BRASIL. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 10 abril de 2017.

BRASIL. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. Câmara da Educação Básica, 2009a. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 10 abril de 2017.

BRASIL. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

BRASIL. *Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação. Brasília, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abril de 2017.

BRASIL. *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. Ministério da Educação: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11284-revistadeeducacaoinfantil-2012&Itemid=30192. Acesso em: 10 abril de 2017.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 10 abril de 2017.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 10 abril de 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016*. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13306-4-julho-2016-783308-publicacaooriginal-150706-pl.html>. Acesso em: 10 abril de 2017.

BRITTO, Tatiana. Feitosa. de. *O livro didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados*. Centro de Estudos da Consultoria do Senado. Textos para Discussão 92. Senado Federal, 2011. Disponível em: <http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/Livro-did%C3%A1tico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-apostilados.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e a Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUNO, Maria. Moraes. Garcia. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

CAIN, Alessandra. Aparecida. *O atendimento ao ensino fundamental: análise de parcerias de dois municípios paulistas e o setor privado na aquisição de sistema de ensino*. 2009. 271 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências de Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90162>. Acesso em: 10 abril de 2017.

CAMPOS, Maria. Malta.; ROSEMBERG, Fulvia. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

CARVALHO, Alysson. Massote.; ALVEZ, Maria. Michele. Fernandes.; GOMES, Priscila. de Lara. Domingues. *Brincar e educação: concepções e possibilidades*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 217-226, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a08.pdf> . Acesso em: 10 abril de 2017.

CERISARA, Ana. Beatriz. *Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>. Acesso em: 10 abril de 2017.

CERISARA, Ana. Beatriz. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo, 1996. 186p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao_infantil/Trabalho/04_40_5_2_EDUCADORAS_DE_CRECHES.pdf. Acesso em: 10 abril de 2017.

CERISARA, Ana. Beaatriz. *O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas*. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

CORRÊA, Bianca. Cristina. *Considerações sobre qualidade em educação infantil*. *Cadernos de Pesquisa*, n 119, p. 85-112, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

CORREA, Bianca. Cristina. *Experiências de estágio em um curso de pedagogia: vivências e desafios em busca de uma formação de qualidade*. In: Elaine S. Araújo; Soraya M. R. Pacífico. (Org.). *Docência e gestão: a aprendizagem em situação de estágio*. 1 ed. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2010, v. 1, p. 37-53.

CORRÊA, Bianca. Cristina. *Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 105-120, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a07.pdf> . Acesso em: 10 abril de 2017.

CORREA, Bianca. Cristina.; PIOTTO, Debora. Cristina. *O papel do educador na supervisão de estágios de um curso de pedagogia: relato de uma experiência*. In: Soraya Maria Romano

Pacífico; Elaine Sampaio Araújo. (Org.). *O estágio e a produção do conhecimento docente*. 1ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, v, p. 63-86.

CORREA, Bianca.; ADRIÃO, Theresa. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. *RBPAE* - v. 30, n. 2, p. 379-396, p. 379-396, 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/53681/33096>. Acesso em: 10 abril de 2017.

CORREA, Bianca. *A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade*. GT Educação Infantil. 37ª Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4043.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

CORSARO, Willian. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CROWLEY, Peter. Participación infantil: para uma definición del marco conceptual. In: *La participación de niños y adolescentes em el contexto de La Convención sobre los derechos del niño: visiones e perspectivas*. Actas del Seminario, Bogota, Unicef, 1998. Disponível em: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/bogota.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

DAHLBERG, Gunilla., MOSS, Peter., PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAMASO, Alexandra. Fraseo. Ferrari. *O uso do material apostilado em creches municipais paulistas: as percepções dos professores*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000951025&fd=y>. Acesso em: 10 abril de 2017.

DEBERT, Guita Grin. *Poder e ética na pesquisa social. Ciência e Cultura*. [online], vol.55, n.3, pp. 30-32, 2003. http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252003000300019&script=sci_arttext. Acesso em: 10 abril de 2017.

DONALDSON, M. *Children's Minds*. London, Fontan, 1978.

EDITAL DE ABERTURA DE CONCURSO PÚBLICO Nº 001/2016. Prefeitura Municipal de Jaboticabal. Estado de São Paulo. Disponível em: http://www.institutoindec.com.br/indec/publi/concurso193/Edital_Abertura.pdf. Acesso em: 10 abril de 2017.

FARIA, Ana. Lúcia. Goulart. (org.), *As Novas Orientações Para Uma Escola Da Infância: In: Grandes Políticas Para Os Pequenos. Cadernos Cedes*. Local: Campinas: Papyrus, 1995. p. 68-100. Disponível em: http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/artigos-de-periodicos/FARIA_AsNovasOrientacoesParaUma_IN_GrandesPoliticadasParaOsPequenos.rtf/view. Acesso em: 10 abril de 2017.

FARIA, Alessandra de Carvalho; ANGOTTI, Maristela. As diretrizes curriculares nacionais da educação infantil: em busca de um trabalho pedagógico com qualidade. *Zero-a-seis*, v. 16, n. 30 p. 217-23, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n30p17>. Acesso em: 10 abril de 2017.

FERNANDES, Fabiana. Silva.; CAMPOS, Maria. Malta. Gestão da Educação Infantil: um balanço da literatura. *Educação em Revista*. [online], vol.31, n.1, pp.139-167, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000100139&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 abril de 2017.

FERREIRA, Karen. Aparecida. Barbosa. *A adoção de sistema apostilado de ensino em uma pré-escola municipal: um estudo no interior do Estado de São Paulo*. Monografia do curso de Pedagogia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2012.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola de infância. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (org). *Campos de experiência da escola da infância – contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro/ Campinas/SP: Edições Leitura Críticas*, 2015. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/135352>. Acesso em: 10 abril de 2017.

FINCO, Daniela.; BARBOSA, Maria. Carmem.; FARIA, Ana. Lúcia. Goulart. de (org). *Campos de experiência da escola da infância – contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro/ Campinas/SP: Edições Leitura Críticas*, 2015. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/135352> . Acesso em: 10 abril de 2017.

FRANCIS, Véronique. Estereótipos e discriminação étnico-racial em e através dos livros ilustrados infanto-juvenis. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 9, n. 2, 2015, p. 67-113. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#drafts?compose=15b5936b269df3a4>. Acesso em: 10 abril de 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GALVÃO, Afonso. Celso. Tanus.; BRASIL, Ive. Desafios do ensino na educação infantil: perspectiva de professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 61, n. 1, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000100008. Acesso em: 10 abril de 2017.

GALARDINI, Anna. Lia. *Crescere al nido* Carocci Editore, Roma 2003.

GAMA, Maria. Elisa. Rosa.; TERRAZZAN, Eduardo. Adolfo. *Trabalho docente e o sistema de ensino: a falta de autonomia e as regulações da atividade docente na legislação municipal de Santa Maria*. Relato de Experiência apresentado no Simpósio da ANPAE, 2013. <http://www.anpae.org.br/simpósio26/3relatos/MariaElizaGama-relatodeexperiencia-int.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

GARCIA, Teise.; CORREA, Bianca. Cristina.; ARELARO, Lisete. Regina. Gomes. *Sistemas privados de ensino em escolas municipais paulistas: Implicações sobre o planejamento e o trabalho docente*. In: III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2012, Zaragoza. Gestão Pedagógica e Política Educacional - desafios para a melhoria da formação e profissionalização dos educadores. Zaragoza, 2012. v. 1. p. 1-18. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/TeiseGarcia_res_int_GT7.pdf. Acesso em: 10 abril de 2017.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha.; CORREA, Bianca. Cristina. *Sistemas de ensino privados em redes públicas de educação: relações com a organização do trabalho na escola. Educação: teoria e prática*, Rio Claro, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5268>. Acesso em: 10 abril de 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de Professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete. Angelina; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

GHEDINI, Patrícia. O. "Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália". In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. (orgs.). *Creches e pré-escolas no hemisfério Norte*. São Paulo, Cortez, Fundação Carlos Chagas, pp, 189-209, 1994.

GIL, Antônio. Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GOBBI, Márcia. *Múltiplas Linguagens de Meninos e Meninas e a Educação Infantil*. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7158-2-6-multiplas-linguagens-marcia/file>. Acesso em 07/07/2016. Acesso em: 10 abril de 2017.

GOBBI, Márcia. Conhecimento histórico e crianças pequenas: parques infantis e escola municipal de educação infantil. *Educação em Revista*. vol.28 no.2 Belo Horizonte, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200010. Acesso em: 10 abril de 2017.

GÜNTHER, Hartmut. *Como elaborar um questionário?* Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 1. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf. Acesso em: 10 abril de 2017.

GUSMÃO, Neusa. Maria Mendes. *Desafios da Diversidade na Escola*. Revista Mediações, Londrina, v. 5, n, 2, p. 9-28, 2000. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9158>. Acesso em: 10 abril de 2017.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

JIMENEZ-JAÉN, Marta Ester. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. *Teoria e Educação*, nº 4, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko. Morchida. *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Anais do I Seminário Internacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6672-brinquedosebrincadeiras&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abril de 2017.

KISHIMOTO, Tizuko. Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: ed. Pioneira, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko. Morchida. *Escolarização e brincadeira na educação infantil*. Laboratório de Brinquedos e Jogos. Disponível em: http://www.labrinjo.ufc.br/phocadownload/artigo_005.pdf. Acesso em: 10 abril de 2017.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. In: *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*. vol.18 no.60, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301997000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 abril de 2017.

KRAMER, Sonia.; NUNES, M. F. Gestão Pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 67, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a04.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

KUHLMANN Jr., Moisés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, São Paulo: Autores Associados - FE/UNICAMP; São Carlos, Editora da UFSCar; Florianópolis, SC, Editora da UFSC, 1999. p. 51-65.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA, J. do R. *A importância dos jogos nas séries iniciais*, 2008. Disponível em <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-importancia-dos-jogos-nas-series-iniciais-385913.html>. Acesso em: 10 abril de 2017.

LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A. Educação infantil e Psicologia: para que brincar? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(2), 14-21, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n2/v23n2a04.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARANHÃO, Damaris. Gomes. O cuidado como elo entre saúde e educação. *Cadernos de Pesquisa*. N. 111, p. 115-133, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a06.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

MARANHÃO, Damaris. Gomes. *Saúde e bem-estar das crianças uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde*, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7157-2-5-artigo-mec-saude-bemestar-criancas-damaris/file>. Acesso em: 10 abril de 2017.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCOS, Suélen Cristiane. *A família contemporânea e a Educação Infantil: um estudo sobre as concepções de famílias presentes nos planos diretores*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3383p.pdf . Acesso em: 10 abril de 2017.

- MARTINS-FILHO, Altino. José.; MARTINS-FILHO, Lourival. José. *Concepções de Professores sobre o Trabalho docente na educação infantil: dimensões teóricas e práticas*. Eixo Educação Infantil e Infância. AnpedSIL, 2008. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_infancia/Poster/02_06_16_Concepcoes_de_professores.pdf . Acesso em: 10 abril de 2017.
- MASCIOLI, Suselaine. Aparecida Zaniolo. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, M. (org.). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas, SP: Ed. Alínea, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300002. Acesso em: 10 abril de 2017.
- MONTEIRO, Clara. Medeiros Veiga Ramires.; DELGADO, Ana Cristina Coll. Crianças, brincar, cultura da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber e Educar*, 2014. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/80>. Acesso em: 10 abril de 2017.
- MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Portugal: edição. Porto Editora Ltda. 2007. p. 111-140.
- MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, vol.41 n.142 São Paulo, 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/122/126>. Acesso em: 10 abril de 2017.
- NASCIMENTO Maria Evelyn Pompeu. Os profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: GOULART A. L. F.; PALHARES M. S. *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas SP:Autores Associados; São Carlos, SP: Editora UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000, p. 99-112.
- NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100004. Acesso em: 10 abril de 2017.
- NÓVOA, Antonio. Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos às pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.
- NÓVOA, Antonio. *Formação de professores e Profissão docente*. Documento não publicado. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em 07/07/2016. Acesso em: 10 abril de 2017.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende. *Educação infantil no estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento*. 2005. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/mariafernandarezendenunes.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. Orientações curriculares e propostas pedagógicas. Formação de professores e apropriação de modos historicamente elaborados de pensar, sentir e agir na educação infantil. In: *Salto para o Futuro: Educação de Crianças em Creches*. Ano XIX – Nº 15, 2009. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Ana_Soares_da_Silva/publication/257362813_Apresentacao_da_Serie_Educacao_de_Crianças_em_Creche/links/0deec525074c419b85000000.pdf?inViewer=0&pdfJsDownload=0&origin=publication_detail. Acesso em: 10 abril de 2017.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais* Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 10 abril de 2017.

PARECER CNE Nº 22/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0481-0500_c.pdf. Acesso em: 10 abril de 2017.

PARECER CNE Nº 29/2009. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/pceb020_09.pdf. Acesso em: 10 abril de 2017.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. Série: educação em ação São Paulo: Ática, 1997.

PANIAGUA, Gema.; PALACIOS, Jesus. *Educação Infantil: Resposta Educativa à Diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PASCAL, Christine .; BERTRAN, Tony. *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Nove estudos de caso. Porto: Porto Editora, 1999.

PINHEIRO, Denise.; ADRIÃO, Theresa. *Parcerias entre municípios paulistas e a esfera privada para a aquisição de “sistemas” de ensino apostilados na educação infantil*. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/7_Parcerias_entre_municipios_paulistas_Denise_Pinheiro.pdf. Acesso em: 10 abril de 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2008.

PIOTTO, Débora Cristina et al (1998). Promoção da Qualidade e Avaliação na Educação Infantil: uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, n.105, p.52 - 77. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/1528.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições* - Vol. 10 Nº 1 (28) março de 1999. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-artigos-pradopd.pdf>. Acesso em 04/01/2017. Acesso em: 10 abril de 2017.

PRADO, Patrícia. Dias. *Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil*. Tese de doutorado, FE-UNICAMP, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000403299>. Acesso em: 10 abril de 2017.

RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

RINALDI, Carla. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L; EDWARDS, C. (Org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. In: *Revista Nuances: estudos sobre a educação*. Ano XI; v.12, n.13; jan/dez. 2005 p.106-126. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>. Acesso em: 10 abril de 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do Profissional de Educação Infantil através de cursos supletivos. In: BRASIL. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil./MEC/SEF/COEDI – Brasília, 1994.

SAMBRANO, Taciana Mirna. Relação instituição de educação infantil e família. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas: Editora Alínea, 2006.

SANTA ROSA, Eliza. *Quando brincar é dizer*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

SANTINI, Jacira. Batista.; VASCONCELLOS, Sonia Tramujas. *Educação Infantil, Ensino de Arte e Educação Estética: espaços-lugares de experiências e aprendizados*. Anais do IX Fórum de Pesquisa em Arte. Curitiba: ArtEmbap 2013. Disponível em: http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Forum/IX_Forum_de_Pesquisa_em_Arte/Anais/017_Jacyara_Batista_e_Sonia_Tramujas.pdf. Acesso em: 10 abril de 2017.

SARMENTO, Manoel. Jacinto. Visibilidade Social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera. Maria. Ramos.; SARMENTO, Manoel. Jacinto. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria. Aparecida Viggiani.; SILVA JUNIOR, Celestino. Alves. (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, Demerval. *Sistemas de Ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios*. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, 1999.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Editores Autores Associados, 2001.

SCHROEDER, Silvia. Codeiro. Nassif.; ANDRADE, Erika Natacha. Fernandes de. O estágio em educação infantil como espaço de formação estética. In: PACÍFICO, Soraya M. R.; ARAÚJO, Elaine S. (orgs.). *O estágio e a produção do conhecimento docente*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 33-61.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137/408>. Acesso em: 10 abril de 2017.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos.; SOUZA, César Augusto Fernandes de.; CHECA. Felipe Marques. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São

Paulo. *Motriz*, Rio Claro, v.16 n.3 p.682-688, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n3/a16v16n3.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

SILVA, Ana. Paula. Soares.; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana. Bezzon. *Educação Infantil do Campo*. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Ana. Paula. Soares.; PASUCH, Jaqueline. Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. In: Seminário Nacional – Currículo em movimento– Perspectivas atuais, 1, 2010. Belo Horizonte: Faculdade de Educação - UFMG, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7162-2-10-artigo-mec-orientacoes-curriculares-ei-campo-ana-paula&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abril de 2017.

SILVA, Ana. Paula. Soares.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria. Clotilde. Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação dos seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? In: *Anais da 23ª Reunião anual da ANPED*: Caxambu, 2000.

SILVA, Sandra. Cristina. Vanzuita. da.; MACHADO, Cila. Alvez. dos Santos. *A pesquisa sobre as práticas de educação infantil: investigando as micro relações sociais*. GT Educação Infantil. 30ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3461--Int.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

SCOPEL, Delza. Tonole.; GOMEZ, Mercedes. Silverio. O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira. *Revista Educação e Tecnologia*, ano 2, n. 1, 2006. Disponível em: http://www.faacz.com.br/revistaeletronica/links/edicoes/2006_01/edutec_delza_preconceito_2006_1.pdf. Acesso em: 10 abril de 2017.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7- 31, mar. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000100001&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 abril de 2017.

SOMMERHALDER, Aline *Crianças brincando de casinha numa brinquedoteca: um olhar psicanalítico*. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Ciências da Motricidade do Instituto de Biociências de Rio Claro. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96037>. Acesso em: 10 abril de 2017.

SOUZA, Angelo. Ricardo de. Reformas Educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. *Educar*, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n22/n22a02.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

SOUZA, Denise. Trento. Rebelo. de. Formação Continuada de Professores e Fracasso Escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: SOUZA, Denise. Trento. Rebelo.; SARTI, Flávia. M. *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Coleção EDVCERE, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004. Acesso em: 10 abril de 2017.

SOUZA, Marilene Proença Rebelo de; ZIBETTI, Marli. Lúcia. Tonatto. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a05v33n2.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

STAKE, Robert. E. *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Penso, 2011.

STEINLE, Marlizete. Cristina. Bonafini. O trabalho pedagógico presente na brincadeira de papéis sociais e a sua importância para o desenvolvimento da imaginação criadora no contexto da educação infantil. *Nuances: Estudos Sobre educação*, Presidente Prudente, SP, v. 24, n.1, p. 110-126, 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2159>. Acesso em: 10 abril de 2017.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In:_____.*O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3.ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude.; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, 2000. Disponível em: http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05 MAURICE TARDIF.pdf. Acesso em: 10 abril de 2017.

THIESEN, Juarez. da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2008, vol.13, n.39, pp.545-554. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2017.

TOMÁS, Catarina. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*. N ° 32, p. 129-144, 2014. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6352>. Acesso em 11/04/2017.

TOZETTO, Susana. Soares. Os profissionais da educação infantil: formação e saberes. In: PIETROBON, S. R. G.; UJIE, N. T. *Educação Infantil: saberes e fazeres*. Curitiba-PR: CRV, 2011, p. 19-31. Acesso em: 10 abril de 2017.

TOZETTO, Susana. Soares.; GOMES, Tais de SÁ. A prática pedagógica na formação docente. *Reflexão e Ação*, v. 17, n. 2, 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1150>. Acesso em: 10 abril de 2017.

TUNES, Elisabeth.; TUNES, Gabriela. O adulto, a criança e a brincadeira. *Em Aberto*, Brasília: MEC – INEP, vol 18, no. 73, 2001. p. 78-88. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2138/2107>. Acesso em: 10 abril de 2017.

VEIGA, Ilma. Passos. Alencastro. *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004. Acesso em 11/04/2017.

VIANNA, Claudia. Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/44242/A%20feminiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Magist%C3%A9rio%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20e%20os%20desafios%20para%20a%20pr%C3%A1tica%20e%20a%20identidade%20col>

[etiva%20docente%20%282013%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#). Acesso em: 10 abril de 2017.

VIEIRA, Livia. Fraga.; OLIVEIRA, Tiago. Grama de. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5125>. Acesso em: 10 abril de 2017.

WAJSKOP, Gisela. *Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 1996. Disponível em: https://www.academia.edu/957860/Concep%C3%A7%C3%B5es_de_brincar_entre_profissionais_de_educac%C3%A3o_infantil_implica%C3%A7%C3%B5es_para_a_pr%C3%A1tica_institucional?auto=download. Acesso em: 10 abril de 2017.

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO – LEVANTAMENTO DE CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE PRÉ-ESCOLAS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E MATERIAL APOSTILA DO SISTEMA PRIVADO DE ENSINO

1. DADOS GERAIS

- 1.1. Idade: _____
- 1.2. Magistério: () sim () não
- 1.3. Graduação em: _____ ano _____
- 1.4. Modalidade: () presencial () a distância
- 1.5. Instituição em que fez a graduação: _____
- 1.6. Tempo total de docência na educação infantil: _____
- 1.7. Tempo de docência na educação infantil nesta rede municipal: _____
- 1.8. TIPO DE CONTRATAÇÃO JUNTO À REDE: () PROCESSO SELETIVO () CONCURSO

2. CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

2.1. Você considera que o seu trabalho junto às crianças seja produto de seu planejamento e realizações?

- () Sim, considero que meu trabalho junto às crianças seja produto do meu planejamento.
- () Considero que somente parte do meu trabalho seja produto do meu planejamento, pois tenho que seguir o programa estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação.
- () Não, meu trabalho não é produto do meu planejamento, pois executo atividades que foram planejadas por outras instâncias.
- () Outro: _____

2.2. Você participou da construção do Projeto político-pedagógico da sua instituição?

- () sim () não

2.2.1. Caso tenha respondido **NÃO**, você saberia dizer quem elaborou o projeto político-pedagógico da sua instituição?

- () Secretaria Municipal de Educação
- () Diretora da Instituição
- () Grupo de professores
- () Comunidade escolar
- () Não sei dizer
- () Outro: _____

2.3. Você sabe dizer quais aspectos do Projeto Político-Pedagógico da sua instituição contemplam o que está posto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI?

- () Não conheço as DCNEIs nem li o Projeto Político-Pedagógico da instituição.
- () Não conheço as DCNEIs, só conheço o Projeto Político-Pedagógico e por isso não sei afirmar se contempla o que está posto pelo documento.
- () Conheço as diretrizes, mas não li o Projeto Político-Pedagógico da escola.
- () Li o Projeto Político-Pedagógico e conheço as DCNEIs, por essa razão posso afirmar que o projeto contempla o que está posto pelo documento, em especial os seguintes aspectos:

3. SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1. Como a criança é entendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI?

3.2. Como a infância é entendida pelas DCNEIs?

3.3. Qual é a concepção de educação infantil presente nas DCNEIs?

3.4. A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem às crianças o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens?

() sim () não. Se *SIM*, de que forma?

3.5. A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem o direito à brincadeira?

() sim () não.

Se *SIM*, de que forma?

3.6. A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades?

() sim () não.

Se *SIM*, de que forma?

3.7. A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem a apropriação pelas crianças de histórias sobre os diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, assim como outros países da América?

() sim () não.

Se *SIM*, de que forma?

3.8. A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação?

() sim () não.

Se **SIM**, de que forma?

3.9. A sua instituição e seu trabalho pedagógico garantem a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

() sim () não.

Se **SIM**, de que forma?

4. USO DO SISTEMA PRIVADO DE ENSINO

4.1. Você gosta de trabalhar com as apostilas?

() Sim, as apostilas **apresentam todos os conteúdos necessários** a serem trabalhados junto às crianças

() As apostilas **são bem interessantes, mas ainda é necessário complementar algumas atividades.**

() **Mais ou menos**, pois as apostilas **apresentam um conteúdo fragmentado e incompleto para atender às necessidades do currículo da educação infantil.**

() **Não gosto de trabalhar com as apostilas**, pois não consideram as características e realidades de nossas crianças.

() outro: _____

4.2. Como você se sente ao usar as apostilas?

() confortável () desconfortável

() segura () insegura

() confiante () descrente

4.3. Você se sente autora do seu trabalho ao usar as apostilas no trabalho pedagógico junto às crianças?

() Sim, **me sinto autora do trabalho**, mesmo utilizando as apostilas.

() Me **sinto parcialmente autora**, pois não tenho total autonomia para decidir sobre quais atividades devo realizar.

() **Não me sinto autora do trabalho** porque não sou eu quem decide quais serão as atividades que irei desenvolver com as crianças

() Outro: _____

4.4. Você acredita que o material apostilado atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI?

() Não conheço as **DCNEIs** e por isso não sei se as apostilas atendem ao documento.

() Não conheço as **DCNEIs**, mas acredito que apostilas atendem, pois foi a Secretaria Municipal de Educação que fez a escolha.

() Acredito que as apostilas atendem parcialmente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pois acho que são incompletas.

() Conheço as **DCNEIs** e acredito que as apostilas atendem ao documento.

4.5. Você acredita que o material reconhece as diferenças entre as crianças e suas realidades, ao realizar as práticas pedagógicas propostas?

- Sim, acho que aqueles que construíram as apostilas tinham clareza das características das crianças dessa faixa etária.
- Acredito que os autores não possuem tanta clareza sobre as diferenças entre as crianças e as suas realidades, pois algumas atividades são descontextualizadas.
- Não, acho que as apostilas não reconhecem as diferenças, nem as realidades das crianças com as quais trabalhamos.

4.6. Você encontra alguma dificuldade no uso do material apostilado?

- sim não

Caso tenha respondido **SIM**, explique qual/quais dificuldades encontra.

4.7. Quais outras atividades você realiza quando não está utilizando o material apostilado?

4.8. Se você pudesse optar manteria ou retiraria as apostilas do trabalho da pré-escola?

- Retiraria
- Mantedria
- Mantedria com adaptações

outro: _____

4.9. O que você faria na ausência desse material?

ANEXO 1

ENSINO SUPERIOR COMPLETO: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA I:

PORTUGUÊS:

Ortografia, Acentuação gráfica, Pontuação, Classes de palavras: artigo, nome, pronome, verbo, palavras relacionadas (preposição e conjunção), Flexão nominal, Concordância nominal, Flexão verbal: número pessoal e modo temporal, Concordância verbal, Formação de palavra: composição e derivação portuguesa, Estrutura da frase portuguesa: a- termos da oração; b- coordenação e subordinação, Regência nominal e verbal, Colocação pronominal, Sinonímia, antonímia, polissemia, denotação e conotação, Recursos linguísticos (linguagem figurada), Redação, Interpretação de textos.

MATEMÁTICA: Propriedades, Simplificação de radicais, Operações radicais, Racionalização simples, Equações incompletas, Resolução de uma equação, Sistema simples de equações, Equações de 1º e 2º Graus – resolução – problemas, Noções de relação e função, Função de 1º Grau, Funções, Função constante, Relação e função: noções gerais, domínio, imagem, Razão e proporção, Grandezas proporcionais, Regra de três simples, Regra de três composta, Porcentagem, Juros (Simple e Composto), Conjunto de números inteiros: operações, Conjunto de números racionais: operações, Expressões algébricas: operações, Radicais: operações, simplificação, racionalização, propriedades

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS:

- Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988 - Artigos: do 5º ao 16; 37 a 41; 59 a 69; 205 a 214; 226 a 230. (227 a 229)
- Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Lei Federal 11.494 de 20 de junho de 2007- Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Parecer CNE/CEB nº 04/98 e Resolução CNE/CEB nº 02/98 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
- Parecer CNE/CEB nº 17/01 e Resolução CNE/CEB nº 02/01 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial
- Parecer CNE/CP nº 03/04 e Resolução CNE/CP nº1/04 – Institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens; entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____, Philippe. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000. cap. 1 a 5.
- WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

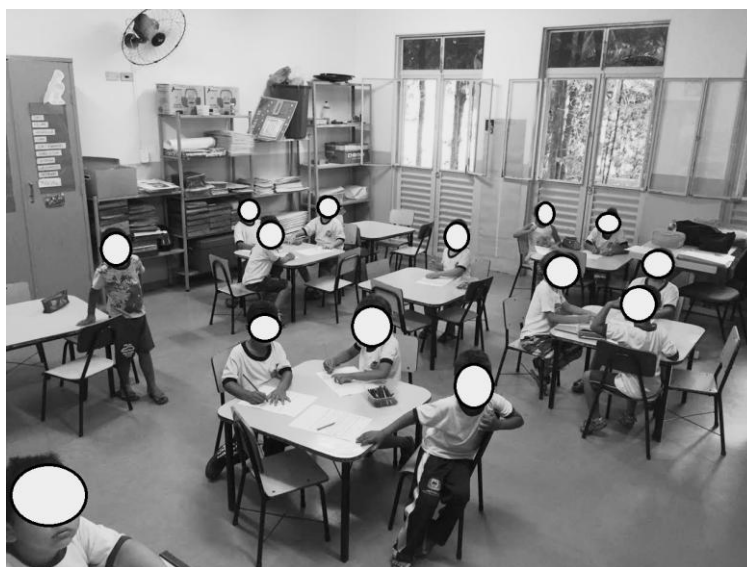
CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS:

- Reflexões sobre alfabetização; Concepções de linguagem e escrita; As relações entre ensino e aprendizagem na sala de aula;

- A Metodologia nas áreas do conhecimento; A importância do jogo na educação; Análise e interpretação de textos;
- A leitura, A Literatura Infantil – 1ª a 4ª série;
- O comportamento infantil – 7 a 10 anos; A criança e as normas escolares; Planejamento, Currículo, Conteúdos; Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Proposta Construtivista;
- Avaliação e Progressão Continuada e Plano Nacional de Educação;
- Curso Letra e Vida/Ler e Escrever; Estratégias de Leitura.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA:

- LIBÂNEO, J. Carlos: Didática. São Paulo: Ed. Cortez, 1.994.
- FREIRE, Paulo: Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. Ed. Paz e Terra.
- HOFFMANN, Jussara: Avaliação Mediadora. Educação e Realidade.
- MAIA, Eny. OYAFUSO, Akiko: Plano Escolar: caminho para a autonomia. São Paulo. CTE – Cooperativa Técnica Educacional. 1.998.
- LUCKESI, C.C.: Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo. Ed. Cortez. 1.996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF. 1.997.
- CENPEC. Raízes e Asas – volumes de 1 a 8. São Paulo. S.E. 1.994. São Paulo. Secretaria da Educação – CENP: Escola de Cara Nova: sala ambiente. Escola em movimento. Planejamento.
- LEGISLAÇÃO E OU DOCUMENTOS: Emenda Constitucional 14/96. Leis Federais 9394/96 e 9424/96. Estatuto da Criança e do Adolescente.
- AZANHA, José M. P.. Autonomia da Escola, Um Reexame, São Paulo: FDE – série Idéias nº 16, 1993.
- Deliberação CEE nº 05/00 – Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino. F
- ERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERREIRO, Emília. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez. FERREIRO, Emília. Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez.
- Indicação CEE nº 08/01 – Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Indicação CEE nº 08/97 – Regime de Progressão Continuada. Indicação CEE nº 12/99 – Fixa normas gerais para a Educação Especial no sistema estadual de ensino. Indicação CEE nº 22/97 – Avaliação e Progressão Continuada. Parecer
- CEB nº 4/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Parecer CNE/CEB nº 11/200 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer
- CNE/CEB nº 17/2001 – Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Plano Nacional de Educação. Estatuto da Criança e do Adolescente.

ANEXO 2

Sala de crianças de 3-4 anos



Sala de crianças de 4-5 anos