

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Xirlaine dos Anjos Sousa**

**CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE QUALIDADE DA PRÉ-ESCOLA  
DO MUNICÍPIO DE DIADEMA: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E A  
PERSPECTIVA DOS GESTORES**

**São Caetano do Sul**

**2020**

**XIRLAINE DOS ANJOS SOUSA**

**CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE QUALIDADE DA PRÉ-ESCOLA  
DO MUNICÍPIO DE DIADEMA: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E A  
PERSPECTIVA DOS GESTORES**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Mestrado Profissional – da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientadora: Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa**

**São Caetano do Sul**

**2020**

## FICHA CATALOGRÁFICA

SOUSA, Xirlaine dos Anjos.

Concepções de infância e de qualidade da pré-escola do município de diadema: orientações curriculares e a perspectiva dos gestores / Xirlaine dos Anjos Sousa – São Caetano do Sul – USCS, 2020.

197f.

Orientadora: Sanny Silva da Rosa

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2020.

1. Políticas Curriculares 2. Pré-escola 3. Infância 4. Qualidade Social da Educação Infantil 5. Município de Diadema. I. Concepções de infância e de qualidade da pré-escola do município de diadema: orientações curriculares e a perspectiva dos gestores II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**

**Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 13/04/2020 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa (orientadora)

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Profa. Dra. Sandra Lúcia Ferreira (UNICID)

*Dedico este trabalho aos meus pais, Maria da Gloria de Sousa e Gerson dos Anjos Sousa. Vocês são fontes de força e inspiração. Tenham certeza de que, sem vocês, este sonho não seria possível.*

## **AGRADECIMENTOS**

Meu agradecimento a Deus, por me proporcionar equilíbrio e por reestruturar minha saúde para que essa trajetória fosse cumprida. Obrigada, Senhor!

Aos meus pais, Glória e Gerson, por estarem, mesmo que ausentes fisicamente, presentes em oração. Meus mais fervorosos agradecimentos por terem me proporcionado uma base sólida de ensinamentos e de afetos que permitiram que eu não desistisse de meus sonhos. Não só por mim, mas é pelos senhores que continuo lutando. Eu simplesmente os amo, mãe e pai. Sem vocês essa conquista não seria possível.

Ao meu irmão, parceiro em conquistas. Quero agradecer por todas as vezes que me incentivou e que julgou que eu seria capaz de conquistar meus objetivos. Irmão do qual me orgulho e que hoje se tornou, além de tudo, colega de profissão.

Agradeço o apoio e compreensão do meu namorado Renato, por entender as diversas vezes em que me ausentei de sua companhia para dar andamento à pesquisa. Obrigada por ter sido, para mim, neste momento difícil, a fortaleza e o incentivo para eu continuar na luta, além de contribuir ativamente na elaboração do trabalho.

Com gratidão exponho meu “muito obrigada” à minha tia Cida pelo amparo durante esses anos de trabalho e estudo em São Paulo. Também quero agradecer aos amigos Willian, Mércia, Lara, Jane, Alessandra e todos de minhas relações de trabalho que, de alguma maneira, sofreram comigo as ausências e as dificuldades desse percurso. Vocês foram as peças-chave para a conclusão dessa pesquisa.

Gratidão é o que sinto pelas Prefeituras de São Paulo e de Diadema que, por meu sustento, me proporcionaram conquistar o sonho de concluir o mestrado. Agradecida também ao Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo - SINPEEM pelo convênio com a Universidade Municipal de São Caetano do Sul, expresso na forma de uma contribuição financeira.

À USCS, pelas aprendizagens e por me proporcionar a participação no Programa de Preparação Pedagógica e Aperfeiçoamento ao Ensino na Graduação, que muito contribuiu financeiramente, além de ampliar meu horizonte frente às demandas da gestão de um curso universitário. Aproveito também para aqui agradecer a USCS,

representada por professores e funcionários, pela acolhida durante esses anos, pela sólida formação proporcionada e pelas belas relações de amizade criadas.

Agradeço à minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Sanny pelos ensinamentos, pela paciência e pela dedicação nos diversos momentos de orientação e reuniões formativas. Aprendi muito em suas aulas, fortaleci-me com suas palavras e compreendi com elas que a luta continua a mover meus caminhos e minhas conquistas.



*“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem. ”*

*Carlos Drummond de Andrade*

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa analisa as orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Diadema, localizada na Região do Grande ABC Paulista, com foco em três categorias conceituais: infância, qualidade da educação infantil e função social da pré-escola. Para tanto, examina dois documentos: a Proposta Curricular de Diadema para a Educação Infantil-publicada em 2007 e o Referencial Curricular do Sistema SESI-SP, composto por materiais apostilados adotados a partir do ano de 2014. O objetivo geral da pesquisa foi conhecer as concepções que orientaram as práticas curriculares e pedagógicas da pré-escola do município de Diadema entre 2014 e 2018. Para tanto, foram definidos três objetivos específicos: a) analisar os avanços e retrocessos das políticas de Educação Infantil no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988; b) identificar as concepções de infância e de qualidade presentes nos documentos curriculares; c) conhecer as concepções dos gestores pedagógicos a respeito da infância, da qualidade e da função social da pré-escola. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, que combina análise documental e de dados obtidos em um grupo de discussão realizado com professores/gestores de educação infantil desse município. O estudo se fundamenta nas contribuições teóricas de autores da Sociologia da Infância e do campo das políticas públicas de Educação Infantil. Os resultados apontam diferenças significativas de concepção e de abordagem pedagógicas entre os dois documentos, refletindo-se nos discursos contraditórios e ambivalentes das profissionais sobre a função social da pré-escola. Um acervo virtual de memórias curriculares da educação infantil de Diadema tende a contribuir para reflexão e futuros estudos sobre a concepção de infância do município. Conclui-se que é preciso continuar lutando por políticas públicas que reconheçam o direito das crianças a usufruírem plenamente o tempo da infância e que tenham o brincar como princípio educativo da educação infantil.

**Palavras-chave:** Políticas Curriculares; Pré-escola; Infância; Qualidade Social da Educação Infantil; Município de Diadema.

## ABSTRACT

This research work analyzes the curricular guidelines for early childhood education of Diadema educational system, located in the Greater ABC Paulista Region, focusing three conceptual categories: childhood, quality of early childhood education and preschool social purpose. To this end, it examines two documents: the Curriculum Proposal for Early Childhood Education of Diadema, published in 2007, and SESI-SP Educational System Curriculum Framework, composed by handout textbooks, adopted from 2014. The main goal of this research was to identify the concepts that guided Diadema's pre-schools curricular and pedagogical practices between 2014 and 2018. For this purpose, three specific objectives were defined: a) to analyze the achievements and setbacks of early childhood education policies in Brazil, from the 1988 Federal Constitution onwards; b) to identify the concepts of childhood and quality of education those curricular documents; c) to know the early childhood professionals' views regarding childhood, quality of education and preschool social purpose. This qualitative, exploratory research combines documentary analysis and data obtained within a Discussion Group carried out with teachers / managers of early childhood education of that municipality. The study is based on theoretical contributions of Sociology of Childhood authors as well as from those of Early Childhood Education policy. The findings point out to significant differences of conceptions and pedagogical approach between the two documents that are reflected in the contradictory and ambivalent discourses of the professionals on the social purpose of preschool education. A virtual collection of curricular memories of early childhood education in Diadema tends to contribute to reflection and future studies on the city's conception of childhood. We concluded that educators must continue to fight for education policies that acknowledges the children's right to fully enjoy their childhood lifetime and that take playing as an educational principle of early childhood education.

**Keywords:** Curricular Policies; Preschool; Childhood; Social Quality of Early Childhood Education; Municipality of Diadema.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Manifestação pelos direitos da infância e da juventude nos anos de 1980 .....	50
Figura 2 - Vista do mapa da Região do Grande ABC Paulista .....	99
Figura 3 - Vista da parte central do Município de Diadema .....	100
Figura 4 - Planilha - Linguagem Oral e Escrita .....	127
Figura 5 - Planilha - Cultura Corporal e Artes .....	129
Figura 6 - Planilha - Matemática .....	129
Figura 7 - Planilha - Matemática e Natureza e Sociedade.....	130
Figura 8 - Movimento do Aprender 5 anos (A).....	131
Figura 9 - Movimento do Aprender - 4 anos .....	134
Figura 10 - Movimento do Aprender - 5 anos (B).....	135
Figura 11 - Cadernos de atividades dos Alunos - Movimento do Aprender.....	138
Figura 12 - Manual Didático do professor - Movimento do Aprender.....	138
Figura 13 - Plano da Unidade Cantigas - SESI-SP.....	139
Figura 14 - Não empurrem!.....	172

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Pesquisas correlatas por palavra-chave (2013-2018).....	40
Quadro 2 - Seleção de grupo 1 (2013-2018).....	41
Quadro 3 - Seleção do grupo 2 (2013-2018).....	41
Quadro 4 - Seleção do grupo 3 (2013-2018).....	42
Quadro 5 - Única produção acadêmica do grupo 4 (2013-2018) .....	42
Quadro 6 - Seleção do grupo 5 (2013-2018).....	43
Quadro 7 - Estratégias do PNE/2014 - Meta 1 - Educação Infantil .....	54
Quadro 8 - Artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 5/2009.....	62
Quadro 9 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil .....	65
Quadro 10 - Campo de experiências "O eu, o outro e o nós" - Pré-escola .....	66
Quadro 11 - Campo de experiências "Corpo, gestos e movimentos" - Pré-escola ...	67
Quadro 12 - Campo de experiências "Traços, sons, cores e formas" - Pré-escola ....	68
Quadro 13 - Campo de experiências "Escuta, fala, pensamento e imaginação" - Pré-escola .....	68
Quadro 14 - Campo de experiências "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" - Pré-escola .....	69
Quadro 15 - Determinantes externos da qualidade da educação escolar .....	86
Quadro 16 - Indicadores de Qualidade do Planejamento Institucional.....	90
Quadro 17 - Indicadores de Qualidade - Multiplicidade de Experiências e Linguagens .....	90
Quadro 18 - Indicadores de Qualidade - Interações.....	91
Quadro 19 - Indicadores de Qualidade - Promoção da Saúde.....	92
Quadro 20 - Indicadores de Qualidade - Espaço, Materiais e Mobiliários.....	92
Quadro 21 - Indicadores de Qualidade - Formação dos Profissionais e Condições de Trabalho .....	93
Quadro 22 - Indicadores de Qualidade - Relação com a Comunidade .....	94
Quadro 23 - Características demográficas das cidades do Grande ABC Paulista ..	101
Quadro 24 - Orientações curriculares para Educação Infantil - Diadema .....	103
Quadro 25 - Concepção de Infância - Documentos Curriculares Diadema.....	113
Quadro 26 - EIXO 1 - Dignidade e Humanismo .....	121
Quadro 27 - EIXO 2 - Cultura .....	122

Quadro 28 - EIXO 5 - Diferentes Linguagens .....	123
Quadro 29 - EIXO 6 - Meio Ambiente .....	125
Quadro 30 - EIXO 7 - Educar e Cuidar .....	126
Quadro 31 - Organização Curricular - SESI-SP .....	134
Quadro 32 - Definições da Organização do Currículo - SESI-SP .....	136
Quadro 33 - Modalidades Organizativas do Currículo - SESI-SP .....	137
Quadro 34 - Concepção de Qualidade da Educação Infantil - Documentos Curriculares de Diadema .....	140
Quadro 35 - Função Social da Pré-Escola.....	141
Quadro 36 - Tempo de Experiência na Educação Infantil - Sujeitos da pesquisa ..	146

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CF Constituição Federal

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

GT Grupo de Trabalho

HTPC Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM Índice de Desenvolvimento Humano por Município

INEP Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IQEI Índice de Qualidade na Educação Infantil

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

MLPI Marco Legal da Primeira Infância

ONU Organização das Nações Unidas

PCDEI Proposta Curricular: Diretrizes Político-Pedagógicas para Educação Infantil de Diadema (2007)

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PMD Prefeitura Municipal de Diadema

PME Prefeitura Municipal de São Paulo

PNAIC Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE Plano Nacional de Educação

PNEI Plano Nacional de Educação Infantil

PPP Projeto Político Pedagógico

PT Partido dos Trabalhadores

PV Partido Verde

RCNEI Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil

SESI Sistema Social da Indústria

SP São Paulo

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

USCS Universidade de São Caetano do Sul

## Sumário

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>33</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>37</b>
<b>2 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DO RECONHECIMENTO DE DIREITOS AOS “NOVOS” DEVERES DA INFÂNCIA...</b>	<b>45</b>
2.1 Do reconhecimento de direitos aos “novos” deveres da infância .....	45
2.2 Políticas para a Educação Infantil: avanços e retrocessos .....	51
2.3 Políticas Curriculares para a Educação Infantil: um campo de disputas .....	58
<b>3 INFÂNCIA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFERÊNCIA PARA REPENSAR O CURRÍCULO</b> .....	<b>74</b>
3.1 Desenvolvimento da Criança e a Educação Infantil .....	74
3.2 Infância: um conceito histórico em construção.....	80
3.3 Qualidade da Educação Infantil: um conceito polêmico .....	84
3.4 Uma breve reflexão sobre currículo .....	95
<b>4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>99</b>
4.1 O município de Diadema.....	99
4.2 (Des)Orientações curriculares da pré-escola de Diadema.....	102
4.3 Procedimentos metodológicos .....	104
<b>5 ANÁLISE DOS RESULTADOS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES DE DIADEMA</b> .....	<b>110</b>
5.1 Sobre a Concepção de Infância .....	112
5.2 Sobre a Qualidade da Educação Infantil.....	119
5.3 Perfil do diretor Sobre a Função Social da Pré-Escola .....	141
<b>6 GRUPO DE DISCUSSÃO: O QUE DIZEM OS GESTORES</b> .....	<b>145</b>
6.1 Sobre a Infância.....	147
6.2 Sobre a função social da pré-escola .....	152
6.3 Sobre a qualidade da educação infantil .....	156



<b>7 ACERVO VIRTUAL DE MEMÓRIAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE DIADEMA.....</b>	<b>164</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>166</b>
<b>REFERÊNCIAS DOS ESTUDOS CORRELATOS.....</b>	<b>174</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO A – Orientações Didáticas do Movimento do Aprender no Sistema SESI /SP – Linguagem Oral e Escrita .....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXO B – Orientações Didáticas do Movimento do Aprender no Sistema SESI /SP – Matemática.....</b>	<b>190</b>
<b>APENDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro para grupo de discussão .....</b>	<b>196</b>
<b>APÊNDICE C – Ficha de identificação.....</b>	<b>197</b>



## APRESENTAÇÃO

A ideia de que todo ser humano é portador do direito à educação e à realização desta pela escolarização universal (...) constitui uma das criações culturais e uma das realizações mais importantes para caracterizar as transformações ocorridas nas sociedades durante o século XX.  
J. Gimeno Sacristán

A educação de qualidade é um direito fundamental amparado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conforme descrito em seu artigo 205. Trata-se de um direito de todos e tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Nos anos finais do Ensino Médio, com a minha escolha profissional definida pela Educação, eu já refletia sobre a temática da educação de qualidade. Essa reflexão foi amadurecida e se tornou ainda mais relevante no meu curso de Bacharelado em Pedagogia, pelo Centro Universitário da Cidade – UniverCidade - iniciado em 2003, com término em 2005, na cidade do Rio de Janeiro. Esse curso promoveu inúmeros debates e reflexões, sob a ótica da gestão escolar, por se tratar de uma graduação voltada à habilitação em Supervisão Educacional e Administração Escolar. Foi um período de descobertas acadêmicas. Questões que envolviam a busca pela qualidade da educação sempre estiveram presentes nos debates em sala de aula e nas formulações de estratégias para conquistar uma escola, um ambiente educacional e uma equipe escolar de qualidade.

Com o término do bacharelado, eu queria mais. Sentia falta e necessidade de compreender o universo da docência. Universo que sempre considerei o coração da escola, da educação. Então, dois anos depois, resolvi ampliar meus estudos no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nesse caminhar, notei que havia feito a escolha certa, pois percebi quantos saberes ainda me faltavam e o quanto todo aquele universo de uma universidade federal poderia me proporcionar enquanto profissional.

Essa dedicação aos estudos me fez compreender que os conhecimentos pedagógicos não se esgotam nas discussões estudantis ou mesmo nas trocas de experiências sobre as inúmeras práticas escolares, no entanto, são essas ações que promovem as transformações para a melhoria do processo educativo.

Vivi um rico universo de discussões na UFRJ, por meio do acesso aos mais variados e conceituados referenciais teóricos, muitos dos quais eram meus professores. Desafios, estudos, discussões e superações eram rotineiros em minha vida acadêmica. Muitas vezes tive dificuldade de me reconhecer pertencente àquele ambiente, pois, nordestina e moradora de bairro periférico do Rio de Janeiro, carregava comigo as marcas de um processo educacional permeado por lacunas. No entanto, levava a satisfação de primeiro e único membro da família a conseguir o acesso a uma universidade federal. Quanto orgulho de pertencer àquele lugar!

Foram muitas experiências enriquecedoras nos diversos estágios obrigatórios do curso, minuciosamente supervisionados. Como foram tensos os momentos de organizar, estudar, planejar e realizar a prática docente, sob os olhares atentos das professoras da Universidade e da professora da turma que me acompanhou a cada seis meses de estágio.

Mas, preciso evidenciar nesse momento uma experiência formidável, para além da academia, em uma escola de Educação Infantil no Rio de Janeiro – ainda em processo de legalização - com classes “multisseriadas” onde me apaixonei pelos pequenos. Uma experiência ímpar foi vivenciar o universo mágico daqueles seres tão pequenos que muito me ensinaram. Foi com eles que comecei a “brincar de dar aula”; eles me “ensinaram a dar aula” e é por eles que defendo o direito à educação e o reconhecimento de que as crianças são sujeitos de direitos.

Após cinco anos no Município de Diadema, em 2015, comecei a trabalhar na Educação Infantil da rede municipal, quando passei a acompanhar o universo das crianças de 4 e 5 anos de idade. Com o passar do tempo, notei que os recursos e formações eram diferentes, dando prioridade a preparação em relação ao Ensino Fundamental. Nesse contexto, passei a buscar mais conhecimentos sobre o universo da educação pré-escolar e o adequado tratamento dado às crianças dessa faixa etária, em reuniões e formações dentro da minha unidade escolar.

As preocupações que trago dessa experiência como professora da educação infantil pré-escolar de Diadema nasceram de minha convivência com as crianças que me ensinaram a importância do brincar nessa faixa etária. Tais preocupações se transformaram em indagações ao longo do mestrado em Educação. Indagações sobre esse direito fundamental, tais como: a) a garantia à educação se basta com o acesso e permanência do educando na escola? b) o que vem a ser qualidade na educação pública descrita em lei?

Esses questionamentos também têm relação com outra formação adquirida no curso de Direito pela Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo (FDSBC), a qual suscitou o desejo de estudar a legislação no que concerne à educação como um direito fundamental.

Meu caminho até aqui me traz a certeza de que muito ainda preciso aprender e o quão importante é continuar estudando, discutindo e reconstruindo saberes nas diversas relações pessoais, profissionais e sociais. Cada dia eu caminho mais certa de que as relações com as crianças pequenas me fazem sonhar e me proporcionam energia para buscar a realização de meus sonhos. A elas o direito e a nós a luta por garantir seu cumprimento.



## 1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre a Educação Infantil nos remete a pensar sobre o sujeito dessa etapa da educação básica. Um sujeito que precisa de proteção e que sejam reconhecidas as suas peculiaridades e necessidades. Quando pensamos pedagogicamente na Educação Infantil, percebemos que é um campo de atuação que exige muito conhecimento, energia e disponibilidade dos profissionais. Diante disso, este trabalho faz uma visita às legislações e políticas públicas para a Educação Infantil, visando a discutir, especificamente, a pré-escola da rede municipal de Diadema/SP, onde atuo como professora desde 2010.

O Município de Diadema localiza-se na Região do Grande ABC Paulista e, em termos educacionais, oferta à sua população as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Um dado relevante sobre a rede Municipal de Diadema diz respeito à organização física das escolas que atendem diferentes etapas da escolarização no mesmo prédio: a pré-escola, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escolha da temática desta pesquisa emergiu de minha atuação como docente da pré-escola e da necessidade de compreender as concepções de infância e de qualidade de educação que orientam as práticas pedagógicas dos profissionais desta etapa da Educação Básica neste município. As primeiras inquietações surgiram do fato de que as escolas municipais de Educação Infantil de Diadema vinham sendo orientadas, concomitantemente, por diferentes documentos curriculares no período de 2014 a 2018, a saber: a Proposta Curricular para Educação Infantil do Município, publicada no ano de 2007; os materiais didáticos do Sistema SESI-SP de Ensino para a Educação Infantil (2014); as orientações do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para Educação Infantil (PNAIC), introduzidos no ano de 2017; e, mais recentemente, pela matriz de referência da Base Nacional Curricular Comum para Educação Infantil (BNCC), aprovada em dezembro do mesmo ano.

Sob orientações tão distintas, foram levantadas algumas indagações que nortearam o projeto de pesquisa, dentre as quais, destacamos: de que maneira os coordenadores de Educação Infantil (Pré-escola) planejam e desenvolvem o seu trabalho com crianças de 4 e 5 anos? Será que a coexistência de orientações tão díspares prejudica a consistência e a qualidade das ações pedagógicas? A partir

desses questionamentos, a questão problema desta pesquisa foi assim formulada: “Que concepções de infância, de Educação Infantil e de qualidade orientam as práticas dos professores de pré-escola da rede municipal de Diadema?”.

Para situar esse problema de pesquisa, é pertinente apresentar que a cidade era governada, em 2007, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), ano em que foi publicada a Proposta Curricular de Diadema. A produção desse documento foi fruto de discussões realizadas em gestões anteriores do mesmo partido, reunindo docentes, gestores, parceiros e famílias. Após 25 anos de governo petista (1983 a 2012) - com exceção dos anos de 1997 a 2001, em que Diadema esteve governada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) - acedeu ao governo de Diadema, no ano de 2013, o prefeito Lauro Michels Sobrinho pelo Partido Verde.

Nessa nova gestão, chegaram à rede, em 2014, novos documentos curriculares, entre eles o Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino, mas apenas para algumas etapas da Educação Básica, pois esse material não contemplava a Educação Infantil (creche) e nem a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Vale dizer que esses documentos fizeram parte das práticas curriculares e formativas dos professores e das discussões do Plano Nacional de Educação (2014-2024), em espaços como o Simpósio “Tecendo o currículo que garante a aprendizagem como direito na cidade que é uma escola”, realizado de 7 a 10 de novembro de 2015.

Com a sua reeleição, em 2016, a Secretaria de Educação manteve a adesão ao Sistema SESI-SP de Ensino. Concomitantemente, em 2017, aderiu ao PNAIC, ano em que também se iniciaram as discussões sobre a BNCC. Todo esse processo culminou em debates na rede de educação diademense, que organizou Grupos de Trabalho (GT) com o objetivo de discutir e se inteirar das novas mudanças, como o PNE (2014) e a BNCC (2017). No período temporal entre estes dois documentos, foi publicado o Plano Municipal de Diadema de Lei Ordinária Nº 3584 de 12/04/2016.

Neste trabalho de pesquisa, analisamos especificamente documentos referentes à Proposta Curricular de Diadema e os materiais do Sistema Sesi-SP de Ensino, visto que, no recorte temporal pesquisado (2014 a 2018), foram esses os referenciais utilizados pelos gestores<sup>1</sup> pedagógicos e pelos professores, tanto nos processos formativos quanto em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Entendemos aqui, para atender às especificidades desta pesquisa, a equipe pedagógica composta pelo Chefe da Formação da EI de Diadema e pelos quatro coordenadores pedagógicos da rede.



Objetivamente, o tema é relevante porque, de acordo com o estabelecido pela Lei n. 12.796, de 2013, a educação pré-escolar passou a ser obrigatória, cabendo aos municípios, com apoio das esferas estaduais e federais, prover a oferta e expansão dessa etapa da escolarização. Além disso, não há como negar que um estudo mais aprofundado sobre a educação praticada, especificamente, nas pré-escolas de Diadema, pode trazer contribuições a essa rede no que concerne a uma proposta curricular mais coerente.

Subjetivamente, a preocupação com as práticas docentes e o desejo de contribuir com a qualidade do trabalho realizado com crianças tão pequenas me motivaram a buscar uma compreensão mais consistente sobre o tema. Ademais, a pesquisa tende a contribuir com o meu amadurecimento profissional no que tange aos conhecimentos sobre os processos educativos nessa faixa etária, como também a obter uma visão ampliada das políticas públicas da Educação Infantil, em especial, do município de Diadema.

Considerando o problema de pesquisa acima exposto, o **objetivo geral** deste trabalho é: conhecer as concepções sobre infância e sobre qualidade que orientaram as práticas curriculares e pedagógicas da pré-escola do município de Diadema entre 2014 e 2018. Para tanto, foram definidos três **objetivos específicos**, a saber:

- a) analisar os avanços e retrocessos das políticas de Educação Infantil no Brasil, a partir das categorias da infância e de qualidade da educação;
- b) identificar as concepções de infância e de qualidade presentes nos documentos curriculares adotados pela rede municipal de Diadema no período de 2014-2018;
- c) conhecer as concepções dos gestores pedagógicos a respeito da infância e da qualidade e da função social da pré-escola.

No campo das políticas públicas para a Educação Infantil, buscamos apoio nas contribuições de autores como: Campos (2008, 2009, 2012), Nunes, Corsino e Didonet (2011); Bertagna (2017); Kramer (1995, 1998, 2012), Campos (2009), Rosemberg (2003,2010). Esse apoio teórico se fez visando a traçar um breve histórico das lutas pela conquista do direito à Educação Infantil no Brasil. Para tanto, analisamos alguns documentos legais posteriores à Constituição Federal de 1988, a fim de destacar as concepções de infância neles anunciadas.

Já para a discussão sobre currículo e qualidade da educação, nossas referências foram: Silva (2009); Dourado e Oliveira (2009); Bourdieu (1989); Apple (2006); Sacristán (2000, 2013); e Ponce (2018). Weller e Pfaff (2013) serviram como referência metodológica para a organização e a condução do grupo de discussão realizado com os gestores pedagógicos da pré-escola do município de Diadema, junto à contribuição de Ludke e André (1986) para a abordagem documental e Bardin (2016), na análise dos conteúdos.

A busca de “pesquisas correlatas” foi realizada nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), abrangendo o recorte cronológico (2013-2018), a partir das seguintes palavras-chave: “políticas curriculares e pré-escola”; “currículo e pré-escola”; “qualidade da educação e pré-escola”; “Diadema e Educação Infantil”, e “Diadema e pré-escola”. O Quadro 1 sintetiza os resultados encontrados:

Quadro 1- Pesquisas correlatas por palavra-chave (2013-2018)

<b>BUSCAS DE PESQUISAS CORRELATAS</b>					
<b>Base de Dados</b>	<b>PALAVRAS-CHAVE</b>				
	<b>Políticas Curriculares e Pré-escola</b>	<b>Currículo e Pré-escola</b>	<b>Qualidade da Educação e Pré-escola</b>	<b>Diadema e Educação infantil</b>	<b>Diadema e Pré-escola</b>
BDTD	24	59	77	1	0
Banco de teses da Capes	42	28	53	14	1

Fonte: Elaborado pela autora

Causou estranheza o número reduzido de pesquisas sobre o tema no período cronológico considerado. Essa limitação reforça a importância e justifica a escolha do tema, especialmente no que se refere à educação pré-escolar no município de Diadema. Após a leitura dos resumos dos estudos, foi feita uma seleção, destacando aqueles que mais se aproximavam da problemática deste trabalho que foram, então, separados pelos descritores utilizados no levantamento (Quadros 2 a 6).

Quadro 2 - Seleção de grupo 1 (2013-2018)

<b>Políticas Curriculares AND Pré-escola</b>		
<b>Título da pesquisa</b>	<b>Ano de defesa, autoria e nível de produção</b>	<b>Instituição</b>
A obrigatoriedade da Educação infantil e a construção das práticas pedagógicas na escola da Rede Municipal de Ensino de Franca/SP	MALTA, 2017 (Dissertação)	UNESP-SP

Fonte: Elaborado pela autora

Malta (2017) investigou a implementação da Lei nº 12.796/2013, que versa sobre a obrigatoriedade da oferta gratuita da educação escolar, no município de Franca, a partir dos 4 anos de idade, discutindo a relevância e a finalidade da pré-escola para o desenvolvimento integral da criança, além de tratar do currículo para esse fim. A autora fez uso de dados coletados em entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos, com o propósito de compreender as implicações dos processos formativos para um trabalho pautado na qualidade. A pesquisa concluiu que a promulgação da lei não modificou o currículo da pré-escola, que permaneceu focado na preparação para o ensino fundamental.

Quadro 3 - Seleção do grupo 2 (2013-2018)

<b>O Currículo AND Pré-escola</b>		
<b>Título da pesquisa</b>	<b>Ano de defesa e autoria</b>	<b>Instituição</b>
A infância resiste à pré-escola?	MACÊDO, 2014 (Tese)	UFPB-PB

Fonte: Elaborado pela autora

Em sua tese, Macêdo (2014) discute o papel das práticas escolares e das vivências na escola das crianças pequenas de Campina Grande – PB. A autora

aborda o currículo da educação infantil e aponta a ênfase no processo de alfabetização e as restrições ao direito das crianças à infância. Os resultados indicam que a pedagogia do controle presente na educação infantil daquele município restringe as vivências da infância, ainda que as crianças resistam a esse processo por sua condição de agentes sociais.

Quadro 4 - Seleção do grupo 3 (2013-2018)

<b>Qualidade da educação AND Pré-escola</b>		
<b>Título da pesquisa</b>	<b>Ano de defesa e autoria</b>	<b>Instituição</b>
Pré-escola na escola de ensino fundamental: os direitos das crianças, desafios e contradições	ALMEIDA, 2016 (Dissertação)	UFG-GO

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse estudo, realizado na Rede Municipal de Aparecida de Goiânia – GO, Almeida (2016) trata da problemática que envolve o compartilhamento dos espaços da pré-escola com o Ensino Fundamental. O trabalho discute também as políticas públicas; qualidade social; e direito das crianças. Os resultados apontam para uma educação infantil escolarizada, voltada para o acesso ao ensino fundamental, na qual os direitos à infância e à educação infantil não são observados, a começar pela estrutura física das escolas.

Quadro 5 - Única produção acadêmica do grupo 4 (2013-2018)

<b>Diadema AND Educação Infantil</b>		
<b>Título da pesquisa</b>	<b>Ano de defesa e autoria</b>	<b>Instituição</b>
A representação social da infância veiculada no desenho animado Hora de Aventura	Silva, 2015 (Dissertação)	UNESP-SP

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa levantada

O trabalho de Silva (2015) foi o único encontrado a partir das palavras-chave "Diadema And Educação Infantil". Contudo, como essa pesquisa refere-se a uma

escola da rede privada do município de Diadema, não trouxe contribuições diretas para o nosso estudo.

Quadro 6 - Seleção do grupo 5 (2013-2018)

<b>Diadema AND Pré-escola</b>		
<b>Título da pesquisa</b>	<b>Ano de defesa e autoria</b>	<b>Instituição</b>
NENHUM ESTUDO	_____	_____

Fonte: Elaborado pela autora

Apresentar o quadro vazio acima visa enfatizar a ausência de estudos sobre a pré-escola do município de Diadema entre 2013 e 2018, o que reforça a relevância de se explorar o tema e dar maior visibilidade à educação de crianças de 4 a 5 anos da rede pública deste município. A análise das pesquisas correlatas propiciou diferentes reflexões, mas a principal delas é que a educação pré-escolar continua voltada prioritariamente ao processo de escolarização, reduzindo o direito de as crianças desfrutarem experiências diversificadas nesse período da infância.

Esta dissertação está organizada em cinco seções. Em seguida a esta introdução, analisamos, na segunda seção, as políticas para a Educação Infantil no Brasil, procurando demonstrar que, embora a legislação tenha avançado no que diz respeito ao reconhecimento de direitos das crianças, as políticas efetivamente implementadas têm imposto a elas novas obrigações que limitam vivências importantes da infância. A terceira seção tem como foco a discussão sobre as concepções sobre infância, educação infantil e qualidade da educação, complementando, assim, o referencial teórico do trabalho.

Após uma breve caracterização do município de Diadema, a quarta seção apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa e analisa os dois documentos que foram objeto de estudo: a Proposta Curricular de Diadema (2007) e o Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino (2014). A quinta seção é dedicada à análise dos depoimentos dos gestores pedagógicos coletados no Grupo de Discussão ocorrido no segundo semestre de 2019, à luz das mesmas categorias de análise

aplicadas aos documentos: concepção de infância, de educação infantil e de qualidade da educação; e, por fim, como resultado de todo esse processo, apresentamos o produto da pesquisa: um acervo virtual contendo alguns documentos curriculares da rede municipal de Diadema que estiveram em vigência entre os anos de 2014 a 2018, para que possam favorecer estudos futuros sobre o processo histórico-educacional da Pré-Escola diademense.

## **2 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DO RECONHECIMENTO DE DIREITOS AOS “NOVOS” DEVERES DA INFÂNCIA**

Compreender a cidadania como construção histórica significa reconhecer que a instituição de direitos é resultado de lutas e negociações em um dado contexto social e político. Para Bobbio (2004, p.9), “os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes”. Com base nesse pressuposto, esta seção visa a apresentar um panorama da história de lutas pelo reconhecimento dos direitos das crianças e das políticas públicas direcionadas a elas no Brasil, especialmente após a redemocratização da sociedade brasileira nos anos 1980.

### **2.1 Do reconhecimento de direitos aos “novos” deveres da infância**

O reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos é recente na sociedade brasileira, como foi também em outros países, pois a história dos direitos da infância é uma construção social da sociedade moderna, marcada por muitos entraves e lutas. Com base nos achados acadêmicos de Natália Fernandes Soares, pesquisadora do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal, somente após o século XVI é que as crianças passam a galgar espaços na sociedade como sujeitos de direitos, pois até então, muitas eram abandonadas, vendidas e subjugadas pela sociedade. De acordo com a autora:

É a partir do século XVI que se iniciam as mudanças mais significativas, que viriam a alterar a posição e estatuto das crianças relativamente aos adultos. Atitudes associadas à sobrevivência, proteção e educação das crianças, que, gradualmente se foram fortalecendo durante os séculos XVII e XVIII, começaram a permitir delinear um espaço social especial destinado às crianças, no qual é já possível salvaguardar algumas das suas necessidades e direitos. (SOARES, 1997, p.78).

Segundo a autora, as mudanças mais significativas em relação ao universo infantil se deram, a partir das contribuições da Psicologia e da Pedagogia, apenas por volta do século XIX, quando se passou a compreender as crianças como seres

vulneráveis que necessitam de proteção. No século seguinte, com o reconhecimento da infância como um período da vida com características e necessidades específicas, a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos nos documentos legais e na legislação internacional, como a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989).

Com relação à Educação Infantil não foi diferente, pois o reconhecimento desse direito foi uma conquista proveniente de inúmeras lutas e mobilizações sociais, que tiveram lugar, inicialmente, nos países europeus. No cenário brasileiro, esse processo foi tardio; o caput do artigo 168 da Constituição de 1967 trazia a seguinte redação: “a educação é direito de todos e deverá ser dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”. Com relação especificamente à educação infantil, não previa políticas concretas que viabilizassem esse direito anunciado na Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional de 1961 (Lei 4024/61), que foi revogada, na prática, com o golpe militar de 1964.

O texto da Lei nº 5692/71 fazia apenas uma menção (pouco precisa) à educação pré-escolar, uma vez que o ensino obrigatório ficou restrito à faixa etária de 7 a 14 anos:

Artigo 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (BRASIL, 1971)

Nota-se que a redação genérica do texto legal da reforma do ensino do governo militar não obrigava estados e municípios a oferecer atendimento às crianças com idade inferior a 7 anos. Contudo, o clima político do final da década de 1970 tornou-se favorável às reivindicações de direitos relacionados à infância; o ano de 1979 foi declarado pela ONU como o Ano Internacional da Criança, época em que, segundo Campos et al. (1987), a reivindicação por creches se tornou pauta de discussão em várias regiões do Brasil, impulsionada pelo aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, especialmente na Região do ABC Paulista.



O “Movimento de Lutas por Creches” oficializado, em 1979, ganhou força no I Congresso da Mulher Paulista. Esse movimento reivindicava que o Estado e as empresas mantivessem creches próximas às moradias das famílias ou dos locais de trabalho das mães trabalhadoras; exigia também que essas instituições não fossem meros depósitos de crianças, mas que oferecessem atendimento orientado por especialistas da educação.

Nesse contexto, e em resposta às pressões sociais, o Ministério da Educação criou a Coordenadoria de Educação Pré-escolar (COEPRE), em 1981, com um programa de caráter emergencial para incentivar as Secretarias de Educação, auxiliadas pela estrutura “capilarizada” do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) – criado pelo governo militar em 1968 – com a colaboração da comunidade e de entidades sociais sem fins lucrativos, para dar atendimento, principalmente, às crianças de 4 a 6 anos provenientes de famílias de baixa renda.

Foi assim que surgiram as creches emergenciais e domiciliares, no bojo de políticas precárias que responsabilizavam as próprias famílias pelo cuidado das crianças pequenas, desconsideravam as condições de trabalho das mulheres de baixa renda e estigmatizavam ainda mais o papel feminino na educação dos filhos.

O modelo incorporou uma articulação perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional do(a) educador(a), redundando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis. (ROSEMBERG, 2003, p. 180-181).

Para Tancredi Carvalho (2006, p.10), embora o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar tenha se inserido “em um período da História Brasileira em que a educação das crianças até 6 anos de idade não era sequer mencionada na Constituição”, ele possuiu o mérito de ser “a primeira proposta projetada para as crianças da faixa etária de 4 a 6 anos, em nível nacional”, coexistindo com os debates sobre políticas públicas liderados por acadêmicos do campo da Educação Infantil que, anos mais tarde, seriam determinantes para a sua incorporação como primeira etapa da educação básica no texto da LDB de 1996.

Em meio a essas discussões e ao descaso com a qualidade do atendimento das crianças pequenas, foi apresentado, à Comissão Especial de Inquérito da Câmara Municipal de São Paulo, um texto sobre creches, baseado nos estudos de Ana Maria Poppovic, Flúvia Rosemberg, Maria Malta Campo, Marta Wolak Grosbaum, Regina

Pahim Pinto. Esse documento, de 1983, intitulado “Subsídios para elaboração de um programa nacional de atendimento à criança”, foi publicado pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, apontando que:

[...] as agências governamentais não atuam de forma homogênea, pois podem tanto responder de forma direta quanto indireta pelo atendimento à criança de 0 a 6 anos: as creches e as pré-escolas da chamada rede direta são aquelas sobre as quais o poder público tem inteira responsabilidade, desde a construção do prédio, passando por seu equipamento, manutenção, administração e funcionamento. Porém, a forma mais comum de atuação do poder público na área pré-escolar, especialmente no caso das creches, é apenas indireta, assumindo parte da responsabilidade do atendimento, estabelecendo convênios com entidades privadas sem fins lucrativos. Geralmente esses convênios implicam, por parte do órgão oficial, o repasse de verbas, a doação de equipamentos, a prestação de serviços de assistência técnica, além da fiscalização e/ou assistência técnica, não prevendo auxílio financeiro (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1985, p. 6)

Toda essa discussão sobre a responsabilização do poder público pela oferta de creches se intensificou com a ampliação do acesso das mulheres da classe média no mercado de trabalho. Conforme aponta Khulmann Jr. (2000), esse processo fez com que a creche deixasse de ser vista como uma necessidade apenas das classes menos favorecidas da sociedade, incluindo o segmento dos servidores públicos, dos bancários e dos professores.

Foi em razão dessas lutas e reivindicações, ao longo dos anos de 1980, que o reconhecimento dos direitos das crianças menores de sete anos obteve maior legitimidade social. Desde então, avanços e conquistas foram sentidos, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, inspirada pela Declaração dos Direitos da Criança em Genebra, de 1924 e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948.

Na esteira dessas discussões acerca dos direitos humanos, houve outro grande passo em direção ao reconhecimento de que a criança necessita de cuidados protetivos especiais devido à sua imaturidade física, social e emocional. Isso porque a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela ONU, em 1959, já estabelecia que:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deverá ser

o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o gozo deste direito (CÂMARA LEGISLATIVA, 1959, s/n)<sup>2</sup>

É importante ressaltar que a Declaração dos Direitos da Criança trazia em sua redação o direito da criança a brincar e se divertir, direito que deveria ser cumprido pelas famílias, pela sociedade e pelo Poder Público. Após 30 anos, a ONU adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), ratificada no Brasil em 1990, que ampliava a discussão sobre a infância e reforçava, em seus artigos 18 e 23, a obrigação dos pais com relação à educação e ao desenvolvimento dos filhos, além do dever do Estado pelo amparo ao direito à educação escolar, pelas adequadas instalações das instituições e pelos recursos para o atendimento e cuidado das crianças pequenas.

Nesse cenário, o reconhecimento dos direitos das crianças e o dever do Estado pela educação no Brasil passou a ter força de lei somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (CF). De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011), esse processo teve início em 1985, com movimentos da sociedade civil organizada que contribuíram com propostas apresentadas aos integrantes da Assembleia Nacional Constituinte, eleitos em 1986. Nesse período, foi criada a Comissão Nacional Criança e Constituinte e o Movimento Social da Criança e do Adolescente que se expandiram pelo Brasil, em diversas manifestações públicas, se atentando aos direitos das crianças e adolescentes brasileiros:

Foram realizadas manifestações públicas, reuniões, seminários, congressos, assembleias e debates nos mais diversos ambientes, para recolher sugestões. As crianças foram atores muito presentes nesse processo. Os meios de comunicação deram espaço jamais visto para a causa. A extensão e a profundidade do movimento geraram um clima de intensa participação, interesse e pressão política em favor da criança. (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p.29).

Todo esse movimento (Figura 1) culminou com a aprovação da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), outro

---

<sup>2</sup> Redação disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html>>. Acesso em 22 de abril de 2019.

importante dispositivo de amparo legal de reconhecimento e ampliação dos direitos da infância e da juventude no Brasil.

Figura 1 - Manifestação pelos direitos da infância e da juventude nos anos de 1980



Fonte: Oficina de Imagens/Reprodução

Em se tratando de direitos da criança, vale reforçar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado pela Lei nº 8.069/1990, regula, em seus 267, artigos a proteção integral à criança e ao adolescente. Segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011), o documento reflete um novo olhar para a criança e/o adolescente, bem diferente do estabelecido no antigo Código de Menores, pois passa a reconhecer a criança e/o adolescente como sujeitos de direitos, como crianças cidadãs, ao propor um distanciamento da visão autoritária, paternalista e repressiva contida no Código de 1979. Ao contrário, em seu artigo 53, estabelece que as crianças e os adolescentes têm resguardados o direito à educação, com vistas ao pleno desenvolvimento humano, à sua preparação para exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990).

Romão (2016) realça que, mais do que regulamentar um novo olhar para as crianças e adolescentes e seus direitos, o ECA/90 firma a concepção de que são sujeitos de direitos e devem ser atendidos conforme sua condição peculiar de pessoas

em desenvolvimento. Para tanto, é específico àqueles que compreendem a faixa etária até os 18 (dezoito) anos incompletos, cuja redação cuida da proteção especial incumbida a eles, com sustentação legal ao que versa à CF/88 e à LDBEN/96.

As discussões sobre as legislações - CF/88, LDBEN/96 e ECA/90 – evidenciam os avanços conquistados na direção do reconhecimento ao direito à Educação Infantil. A breve retrospectiva feita até aqui evidencia o quanto foi difícil conquistar determinados direitos, hoje reconhecidos na legislação brasileira (CF/88, LDBEN, ECA), na direção de oferecer às crianças pequenas o acesso à Educação Infantil. Outros passos foram dados nas últimas décadas, porém, não necessariamente com o sentido de assegurar o direito das crianças de usufruírem plenamente as experiências da infância, tampouco o direito à educação de qualidade.

## **2.2 Políticas para a Educação Infantil: avanços e retrocessos**

Com a Constituição Federal de 1988 e com o ECA de 1990, não apenas as crianças e adolescentes, mas também os adultos por eles responsáveis passaram a ter maior relevância e participação na agenda das políticas públicas de educação. O artigo 6º da CF/88 descreve a proteção à maternidade e à infância, ao tratar dos Direitos Sociais (BRASIL, 1988); o artigo seguinte, em seu inciso XXV, refere-se à Educação infantil como um direito dos trabalhadores, prevendo a oferta de creches e pré-escolas (redação dada pela Emenda Constitucional no. 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

O texto constitucional, em seus artigos 211 §1º, 212 §3º e 213 inciso III, também deixa claro o dever do Estado de oferecer uma educação pública de qualidade (BRASIL, 1988), prevendo, no seu *caput*, o regime de colaboração entre os entes federativos, ficando a educação infantil sob responsabilidade prioritária dos municípios, conforme redação dada pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996 (BRASIL, 1988).

Após a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi o principal documento regulador da educação brasileira, pois apresenta, todas as etapas da educação básica, incluindo a Educação Infantil, assim como define as competências de cada sistema de ensino quanto aos direitos e deveres constantes na legislação nacional para a educação. Como já mencionado, a atual LDBEN também foi produto de muita militância da sociedade civil,

apesar de não retratar todos os verdadeiros anseios descritos na sua redação original, substituída que foi para aprovação, conforme os interesses de grupos privatistas. Assim, confirmam Bollmann e Aguiar (2016):

De volta ao Plenário da Câmara Federal, o acirramento dessa disputa teve como resultado a aprovação definitiva, em 17 de dezembro de 1996, de uma nova LDB, cujos princípios gerais contemplavam o projeto Darcy/MEC e não o original da mesma Casa. O presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sem perder tempo, sancionou a lei em 20 de dezembro de 1996, sob nº 9.394, de 1996 (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p.418).

Sendo assim, a nova Lei foi sancionada em consonância aos interesses do plano governamental, com vistas à descentralização e privatização da educação. Isso vai ao encontro dos discursos neoliberais que afirmam que a educação passa a atender às necessidades do mercado, deixando de ser parte exclusiva do campo político e social. Com esse processo, expande-se a atuação do setor privado na educação, que passa a ter, majoritariamente, em caráter mercadológico (MOREIRA; LARA, 2012, p.136).

Ainda assim, no que diz respeito à Educação Infantil, a LDBEN/96 promoveu um grande passo ao instituí-la como primeira etapa da educação básica. Sobre isso, Cury (1998) aponta que a educação infantil passou a ser parte da estrutura e do funcionamento do sistema escolar brasileiro, passando ser ofertada pelas escolas regulares e não em “escolas livres”. Anos mais tarde, o mesmo autor reiteraria que “o solo do ato pedagógico, enquanto espaço da relação ensino/aprendizagem, é o ambiente institucional da unidade escolar” (CURY, 2007, p.488).

A redação da Lei LBDEN/96 exprime, em seu artigo 4º, as garantias à educação escolar que devem ser atendidas pelo Estado. Dentre elas estão: “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio”. Mais à frente, no artigo 11, trata da incumbência dos municípios ao oferecimento e atendimento prioritário à educação infantil e ao ensino fundamental (BRASIL, 1996 com redação atualizada pela Lei 12.796, de 2013).

No seu artigo 29, a atual LDB estabelece, como objetivo da Educação Infantil, o desenvolvimento integral da criança até 5 anos, por um trabalho que atenda suas necessidades físicas, sociais, psicológicas e intelectuais. Vale registro que essa redação foi dada pela Lei 12.796, de 2013 (BRASIL, 1996). O artigo seguinte, alterado pela mesma Lei de 2013, regula o seu atendimento em estabelecimentos de ensino,

podendo ser oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos, e em pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos.

A organização da Educação Infantil vem descrita no artigo 31 da LDBEN/96 que dispõe sobre regras comuns a essa etapa da educação básica, estabelecendo que deverá contemplar, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos, ter, ao menos, 800 (oitocentas) horas de práticas educativas; orienta uma jornada mínima de 4 (quatro) horas para o período parcial e, para um período integral, a jornada de 7 (sete) horas, com frequência de, no mínimo, 60%; exigindo também documentos que comprovem os percursos e desenvolvimento da aprendizagem da criança (BRASIL, 1996).

Além disso, segundo o texto legal, o processo de avaliação nessa faixa etária deve ocorrer mediante acompanhamento e registros do desenvolvimento da criança, sem a preocupação de escolarização, isto é, desvinculada da ideia de promoção ao ensino fundamental. Ainda assim, como se verá mais adiante, as políticas de Educação Infantil têm se preocupado, atualmente, muito mais em preparar as crianças para as etapas seguintes de escolarização formal, o que torna o conceito de “qualidade” ainda mais polêmico.

Ainda com relação aos avanços, é pertinente citar que o artigo 61 e seguintes da LDBEN versam sobre os profissionais da educação infantil com exigência de formação mínima em nível médio em cursos reconhecidos para a docência infantil, (BRASIL, 1996). O artigo 62 da LDBEN/96 dispõe que a atuação na educação básica deva ser exercida por profissionais habilitados em nível superior, porém admite que, para a Educação Infantil, o profissional tenha formação mínima em nível médio, na modalidade normal, conforme redação original, mantida pela Lei 13.415 de 2017.

Campos et.al (2012) apresenta a necessidade de se conquistar uma educação de qualidade para a Educação Infantil, a partir de uma adequada formação dos profissionais da educação, em especial dos professores. Segundo as autoras, deve haver uma política propícia de formação desses profissionais que possibilite recursos necessários ao atendimento das crianças, remuneração apropriada aos professores e demais profissionais da educação, formação continuada e condições ideais de trabalho. Todos esses quesitos estariam contemplados nos dois PNE (Plano Nacional de Educação) aprovados, respectivamente, para os períodos de 2001-2010 e 2014-2024, cujas metas e estratégias ainda não foram completamente alcançadas, como se verá a seguir.

O caput do artigo 214 da CF/88 define o estabelecimento do Plano Nacional de Educação, com duração de 10 (dez) anos, em regime de colaboração entre os entes federados, que deve consistir na definição de diretrizes, objetivos, metas e estratégias para erradicar o analfabetismo; universalizar o acesso à educação; melhorar a qualidade do ensino; formar para o trabalho; promover fomentação humanística, científica e tecnológica, além de traçar metas para utilização de recursos públicos na educação (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988).

Direcionando o olhar ao PNE 2014-2024, verifica-se que o documento trata da Educação Infantil já em sua primeira meta. Nessa meta consta que, até 2016, deveria ter sido atingida a meta de universalização no que diz respeito ao acesso à pré-escola, ao passo que até o final de sua vigência dever-se-ia ampliar a oferta do atendimento às crianças de 0 a 3 anos (BRASIL, 2014).

META 1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p.9).

A “Meta 1” é constituída por 17 (dezesete) estratégias de ação direcionadas a atingir o objetivo maior da Educação Infantil, ou seja, a expansão do atendimento. Essa meta contempla a obrigatoriedade e universalidade ao acesso à educação para as crianças de 4 e 5 anos de idade, como também, a ampliação da oferta nas creches até o final da vigência decenal do PNE de 2014. O quadro a seguir expõe as estratégias relativas à Educação Infantil sob o recorte pesquisado, concernentes à faixa etária de 4 e 5 anos de idade.

Quadro 7 - Estratégias do PNE/2014 - Meta 1 - Educação Infantil

<b>Estratégias do PNE/2014 – Meta 1 - Educação Infantil</b>
1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;
1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;
1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;



1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;
1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;
1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;
1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;
1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;
1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;
1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Lei 13.005/2014 (PNE)

Apesar de todo esse amparo legal, é possível verificar que a expansão da Educação Infantil continua a enfrentar barreiras significativas à sua consecução, principalmente devido às restrições financeiras dos municípios brasileiros. Em estudos recentes, Campos (2017) traz dados relativos à expansão da Educação Infantil, apontando que houve um crescimento significativo de crianças que frequentam creches e pré-escolas. A autora menciona uma publicação do IBGE de 2013 que apontava a ampliação do acesso à Educação infantil, visto que a frequência nos estabelecimentos de ensino das crianças de 4 e 5 anos passou de 56,7% para 78,2% entre 2002 e 2012.

Avanços quanto ao acesso das crianças de 4 e 5 anos nos estabelecimentos de ensino são, portanto, inegáveis, porém, como afirma Campos (2017, p. 4), “chegamos ao ano de 2016 sem conseguir universalizar a pré-escola, como definido nas metas do PNE”. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de

2017, no ano de 2015, em torno de 10% das crianças de 4 e 5 anos ainda não frequentavam a pré-escola no Brasil (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

Da mesma forma, muitas são as dificuldades na direção do reconhecimento dos direitos das crianças de 4 e 5 anos à fruição das experiências específicas da infância, sob responsabilidade da Educação Infantil. Em grande parte, segundo Campos (2017, p.2), isso ocorre porque não superamos “um modelo que a entende como apêndice inferior do ensino fundamental”. Muito pelo contrário, de acordo com a autora, o que houve foi “[...] a ampliação do ensino fundamental foi feita capturando-se o último ano da pré-escola e o transmutando em primeiro ano. A extensão da faixa etária da educação obrigatória adotou como limite inicial a idade de 4 anos, que corresponde ao início da pré-escola” (CAMPOS, 2017, p.2-3).

Pesquisadores do tema (ARELARO, JACOMINI, KLEIN, 2011) apostam na tese de que questões de ordem financeira e contábil dos municípios, mais do que preocupações educacionais e pedagógicas, estão na base das motivações que levaram à reorganização do ensino fundamental de oito para nove anos. Isso porque “se as crianças matriculadas no último ano da pré-escola — ano com o maior índice de matrícula da educação infantil no país — fossem incorporadas ao primeiro ciclo do ensino fundamental, seria possível aos municípios conseguirem um pouco mais de recursos financeiros.” (ARELARO, 2017, p. 159).

Estudo recente, realizado em três municípios da região metropolitana de São Paulo, Diadema entre eles, levaram a autora a concluir que “a infância brasileira não saiu vitoriosa” com essa política, pois:

[...] se a intenção da EC no 59/2009 era tornar obrigatório o ensino a partir dos 4 anos de idade, por que não se ampliou o atendimento pré-escolar, dos 4 aos 6 anos, rumo à sua universalização nas escolas de educação infantil, evitando-se o “sofrimento” de as crianças de 5 e 6 anos serem compulsoriamente alfabetizadas nessa idade? (ARELARO, 2017, p. 175)

Tais estudos nos fazem pensar que o conjunto das ações e medidas governamentais podem ter ampliado o acesso das crianças de 4 anos de idade à pré-escola, mas ao custo de fazer com que o último ano da Educação Infantil se tornasse um estágio preparatório para o ensino Fundamental. Além disso, os mesmos estudos revelam que avanços e retrocessos resultam de conflitos de interesses e de tensões entre políticas que, em um mesmo período histórico, apontam para perspectivas diferentes.

Esse é o caso da Lei nº 13.257/2016, também conhecida como Marco Legal da Primeira Infância (MLPI), por ser a primeira a tratar legalmente das políticas para os 6 primeiros anos de vida da criança (BRASIL, 2016), aprovada no governo de Dilma Rousseff. Essa lei apresenta diretrizes e princípios para criação e fomentação de políticas públicas de atendimento à primeira infância, por meio de alterações em textos legais como o ECA e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), por exemplo. Com ela, asseguram-se novos direitos às crianças e seus pais, dentre os quais está o amparo à prorrogação por mais 15 dias - superior aos 5 já havidos como direito - para usufruir da licença paternidade. Com isso, temos um avanço cultural no que diz respeito à divisão de tarefas na educação dos filhos.

O artigo 3º do MLPI/2016 reforça a garantia à prioridade absoluta dos direitos das crianças resguardados pelo artigo 227 da CF/88 e pelo caput do artigo 4º do ECA/90, além de ressaltar o dever do Estado quanto às políticas públicas no atendimento aos direitos da criança na primeira infância (BRASIL, 2016).

Apesar de extenso, cabe colocar na íntegra o artigo 4º do MLPI/2016:

Art. 4º As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a: I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de **sujeito de direitos** e de cidadã; II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento; III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais; IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança; V - articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância; VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da **qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços**; VII - articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado; VIII - descentralizar as ações entre os entes da Federação; IX - promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social. Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil (BRASIL, 2016, s/n, grifo meu)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Redação disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.html). Acesso em 28 de abril de 2019.

O texto suscita importantes reflexões, ao salientar, de forma clara e precisa, a importância de se assegurarem políticas públicas voltadas à primeira infância, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, respeitando a sua individualidade, seu ritmo de desenvolvimento e as diferenças pessoais, sociais e culturais de seus contextos de origem. Para tanto, explora a necessidade que os entes da Federação colaborem entre si para que todos esses direitos sejam atendidos com qualidade. Em seu artigo 16, a MLPI/2016 trata da expansão da educação infantil, que deve ocorrer assegurando-se “qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo MEC”, além do oferecimento de profissionais com qualificação, amparados por um currículo e materiais adequados (BRASIL, 2016).

O MLPI/2106 obriga também os entes federados a criarem e a executarem políticas públicas voltadas à primeira infância, afirmando os direitos das crianças de pensar, agir e se desenvolver conforme suas especificidades. Com o PNE/2014 e com o MLPI/2016, pôde-se vislumbrar avanços quanto ao atendimento dos direitos das crianças, embora fatores de ordem política, econômica e cultural continuem a mantê-los sob ameaça constante.

Assim, se de um lado os movimentos sociais organizados impulsionaram conquistas de direitos antes não contemplados em nossos dispositivos legais, tais avanços não têm sido acompanhados, necessariamente, por políticas públicas de educação infantil que considerem a infância como um período da vida que requer atenção e diretrizes específicas relacionadas às necessidades das crianças pequenas. Avanços e retrocessos têm sido observados também no que diz respeito às políticas curriculares para essa etapa da educação básica, como se verá no próximo tópico.

### **2.3 Políticas Curriculares para a Educação Infantil: um campo de disputas**

Considerada como etapa inicial da educação básica pela LDB em 1996, políticas curriculares para a Educação Infantil começaram a ser oficializadas. Em anos anteriores, documentos importantes para o trabalho com as crianças já haviam sido elaborados e divulgados pela Coordenação de Educação Infantil (COEDI/MEC), coordenados pela professora Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto, com a colaboração de diversos estudiosos do campo. Dentre esses documentos, vale citar

os seguintes: a) *Política de Educação Infantil – Proposta* (1993); b) *Por uma política de Formação Profissional de Educação Infantil* (1994a); *Educação Infantil: situação atual* (1994b); c) *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (1995); d) *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil* (1996).

Pode-se dizer que o conjunto desses documentos constituiu referencial inédito na história brasileira para a definição de uma Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), que previa não apenas a ampliação de vagas, mas orientações para a promoção da melhoria da qualidade da educação pré-escolar, com especial atenção aos aspectos indissociáveis entre a educação e o cuidado (BRASIL, 1994). De algum modo, também, essa intensa produção expressava o otimismo de seus formuladores frente às perspectivas abertas com a redemocratização do país, agora amparada pela Constituição de 1988.

Após dois anos da promulgação da LDBEN/96, o MEC anuncia o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/98), publicado antes mesmo de aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/) - Resolução nº 01 de 07 de abril de 1999. Em meio às reformas em curso pelo governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso repetia-se, assim, a prática de atropelar as orientações do próprio Conselho Nacional de Educação (CNE), que já havia ocorrido quando da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) voltados ao ensino fundamental.

Esse fato gerou descontentamento entre os grupos representantes dos movimentos sociais e dos acadêmicos, pois, embora o documento tenha sido submetido formalmente ao parecer de mais de 700 profissionais da área, não houve tempo hábil para que pudesse ser devidamente debatido e analisado. Conforme observou Cerisara,

Um aspecto que causou estranhamento a vários pareceristas, refere-se à explícita falta de articulação e de continuidade entre o RCNEI e os documentos que têm sido elaborados sob a coordenação da COEDI/MEC, no período de 1993 a 1998, e que têm significado um real avanço nas relações entre esta e representantes dos centros de produção de conhecimento no encaminhamento de uma política nacional da educação infantil. [...] mesmo que o RCNEI tenha sido aperfeiçoado, melhorado, adaptado, ele continua significando uma ruptura com o que vinha sendo produzido e com o que vinha sendo defendido como a especificidade da educação infantil. (CERISARA, 2003, p. 38-44)

Além disso, segundo seus críticos, as diretrizes curriculares do RCNEI andavam na contramão da abordagem dos documentos produzidos pela COEDI/MEC entre 1993-1998. Observe-se como o documento ficou organizado, em sua versão final:

- Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre as creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação pessoal e Conhecimento de Mundo.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de mundo que contém seis documentos referentes aos eixos trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem oral e Escrita, natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998, p. 7).

Segundo Almeida e Lara (2005), a principal crítica ao RCNEI é que os conteúdos e objetivos propostos pelo RCNEI colocavam a criança como mera expectadora de seu processo de aprendizagem. Para Cerisara (2003, p. 337), a forma de organização desse referencial curricular “deixa antever uma concepção de educação infantil muito mais próxima do ensino fundamental do que o próprio Referencial informa na sua Introdução (...)”, afastando-se das concepções de educação infantil expostas nos documentos publicados pela COEDI de 1994 a 1998.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, aprovadas no segundo governo do então presidente Luís Ignácio Lula da Silva, trouxeram parâmetros mais condizentes com as necessidades da Educação Infantil, políticas públicas e sociais baseadas em princípios democráticos, apontando, inclusive, a necessidade de qualificação profissional para atuação nessa etapa da educação básica (ALMEIDA; LARA 2005).

AS DCNEI foram aprovadas em 17 de dezembro de 2009, pela Resolução de nº 5 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, constituindo-se em um importante instrumento normativo para orientar os sistemas educacionais e as instituições no planejamento de suas políticas e projetos para a Educação Infantil. Vejamos como o currículo na Educação Infantil passou a ser entendido nas DCNEI/09:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido 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, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009 *on line*).

O art. 4º da Resolução CNE/CEB nº5/2009 deixa claro a concepção de criança que deve orientar as propostas curriculares e pedagógicas para a educação infantil.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, s/n<sup>4</sup>).

Esse entendimento se aproxima do defendido por Sarmiento (2004, p. 5), que defende que as crianças são cidadãs, produtoras de “culturas constituídas” nas relações estabelecidas entre elas e os adultos. Assim, a produção cultural na infância pressupõe um “outro olhar para a criança e para a infância” (SILVA, 2005, p.109), como ser de “história, com diferentes saberes, diferentes modos de compreender o mundo”; pressupõe “[...] um olhar a partir dela e não para ou sobre ela” (SILVA, 2005, p.110). Desse modo, é preciso pensar um ambiente escolar em que “o ensino não pode ser “dado”, mas antes deve ter a qualidade de algo que, sendo “apresentado” pelo educador, possa também ser “encontrado” a partir da subjetividade do educando” (ROSA, 1998, p. 103). Só assim teremos de fato um olhar respeitoso para a criança, dando a ela, visibilidade.

Em suma, a compreensão das culturas da infância só poderá ser feita na conjugação da análise da produção das formas culturais para a infância como recepção efetiva dessas formas pelas crianças. Mas, além disso, essa compreensão não pode deixar igualmente de pôr em relevo aquilo que são as formas culturais autônomas geradas pelas crianças nas suas interações e nas interações com os adultos e com a natureza, e que as caracterizam não apenas como fruidores, mas como criadores culturais (SARMENTO, 2004, p. 7).

E, para melhor compreender as culturas da infância e adentrar nesse universo infantil, cabe destacar o que as DCNEI/2009 entendem por Educação Infantil.

---

<sup>4</sup> Redação disponível em <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>. Acesso em 2 de maio de 2019.

Pensando nesse esclarecimento, a seguir, será apresentado o que versa no documento:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição (BRASIL, 2009, *on line*).

Fica claro que, conforme as DCNEI (2009), a Educação Infantil contempla a faixa etária do 0 aos 5 anos de idade; e que a oferta de vagas em escolas públicas e com qualidade é um dever do Estado. Em seguida, em seu artigo 6º, o documento menciona que as propostas pedagógicas devem seguir os princípios éticos, políticos e estéticos. Não menos importante, nos artigos 7º e 8º trata-se sobre a função sociopolítica e pedagógica da escola, além de direitos fundamentais à formação integral da criança, respectivamente. O 9º artigo versa sobre os eixos estruturantes das práticas pedagógicas para a EI, conforme descritos no quadro a seguir que apresenta o que traz a Resolução CNE/CEB nº5/2009:

Quadro 8 - Artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 5/2009

<b>Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:</b>
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;
III - 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;



IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
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;
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.
Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (BRASIL, 2009, <i>on-line</i> , grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Resolução CNE/CEB nº5/2009

Observa-se que as DCNEI (2009) valorizam as interações e as brincadeiras que despertam nas crianças experiências instigadoras da construção e apropriação de conhecimentos, evidenciam a proposta de que as ações interativas durante o brincar são capazes de trazer inúmeras aprendizagens e potencialidades às crianças, tornando-se possível caminhar para o seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, se aproximam das propostas dos documentos do COEDI/MEC anteriores ao RCNEI.

Vale mencionar, ainda, que a elaboração das DCNEI (2009) contou com a participação da sociedade civil organizada e de especialistas em educação, caracterizando-se como um processo democrático. Além do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), participaram das discussões representantes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), representantes de docentes, de dirigentes municipais e estaduais de ensino, pesquisadores e representantes de escolas privadas.

Já a definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com vistas ao cumprimento das metas 2, 3 e 7 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), ocorreu em um cenário conturbado e de intensas disputas políticas. Segundo Aguiar

(2018, p.14-15), a construção da BNCC adotou uma “metodologia verticalizada”, chamada de “participativa”, mas “não passou por um processo coletivo de discussão”. Respondendo a interesses privatistas, em forte ascensão desde 2013, que conquistaram grande espaço no Conselho Nacional de Educação no governo de Michel Temer, após o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, a terceira e última versão da BNCC foi aprovada nos apagar das luzes do ano de 2017, conforme descrito a seguir:

No dia 15 de dezembro de 2017, foram votados em sessão pública do Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer e a Resolução referentes à Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC). Faz-se necessário compreender o contexto desta votação dentro do CNE. Em primeiro lugar, destacar que a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais (AGUIAR, 2018, p.8).

A partir dessa breve contextualização em que se deu a aprovação da BNCC do ensino fundamental e da educação infantil, cabe explicitar as propostas e concepções desse documento para a Educação Infantil e, mais especificamente, para a Pré-escola. Ao iniciar a apresentação da EI, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 traz em seu texto a afirmação de que o termo educação “pré-escolar” teve utilização no território brasileiro até a década de 1980, por estar relacionado à etapa que antecedia à escolarização da criança para o acesso ao Ensino Fundamental. Acrescenta que o ingresso das crianças pequenas ao ambiente educacional é marcado por certa ruptura dos vínculos afetivos familiares para outro modelo socializador que acontece de maneira sistematizada. Esse transcurso denota a necessidade de um acompanhamento pedagógico, familiar e acolhedor, pois “como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional” (BNCC, 2017).

Em seguida, o texto introdutório da BNCC se apresenta como instrumento que visa a potencializar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças por meio da promoção de diálogos entre a Educação Infantil e as instituições familiares. Essa relação, segundo a BNCC (2017), tende a se dar por meio dos seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento para a EI que constituem os eixos estruturantes das ações pedagógicas a serem desenvolvidas nessa etapa da educação básica,

complementadas pelas competências gerais da Educação Básica trazidas pela BNCC (2017).

Quadro 9 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil

<b>Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil</b>
<b>Conviver</b> com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
<b>Brincar</b> cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
<b>Participar</b> ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
<b>Explorar</b> movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
<b>Expressar</b> , como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
<b>Conhecer-se</b> e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na BNCC (2017)

Ao referir-se à criança, o texto da BNCC (2017) se refere à concepção explícita nas DCNEI (2009):

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

Contudo, após apontar os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se - o texto de Apresentação da BNCC desloca essa compreensão de criança na direção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos no documento, definindo a criança como um “ser” (e não um “sujeito”) que:

(..) observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de

desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017 grifos do original).

Um leitor crítico e atento é capaz de inferir a diferença de “intencionalidade” entre os dois documentos e a preocupação da BNCC de direcionar as práticas pedagógicas da Educação Infantil às expectativas do processo de escolarização que se promove em etapas seguintes da educação básica. Ao referir-se ao que compete aos educadores, o texto deixa entrever a sua finalidade como instrumento de controle e monitoramento das “experiências” proporcionadas às crianças na EI: “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e **monitorar** o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. ” (BRASIL, 2017, grifos desta autora)

Sem deixar de afirmar que as aprendizagens e o desenvolvimento na EI resultam de interações e de brincadeiras, a BNCC/EI, em seguida, organiza e classifica “vivências” das crianças pequenas em cinco campos de experiência, nitidamente relacionados às áreas de conhecimento descritas na BNCC para o Ensino Fundamental. Transcrevemos nos quadros abaixo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relativos à faixa etária da pré-escola, foco deste estudo.

Quadro 10 - Campo de experiências "O eu, o outro e o nós" - Pré-escola

<b>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</b>
<b>(EI03EO01)</b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
<b>(EI03EO02)</b> Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
<b>(EI03EO03)</b> Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
<b>(EI03EO04)</b> Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
<b>(EI03EO05)</b> Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
<b>(EI03EO06)</b> Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
<b>(EI03EO07)</b> Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na BNCC (2017)

Nesse campo de experiência, nota-se a redução das recomendações propostas nas DCNEI que têm como foco a formação do sujeito em sua integralidade, respeitando e valorizando a pluralidade cultural da sociedade brasileira. Não há menção, por exemplo, às culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas ou às especificidades das crianças que vivem no campo, aspectos valorizados no documento do MEC de 2009.

Quadro 11 - Campo de experiências "Corpo, gestos e movimentos" - Pré-escola

<b>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</b>
<b>(EI03CG01)</b> Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
<b>(EI03CG02)</b> Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
<b>(EI03CG03)</b> Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
<b>(EI03CG04)</b> Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
<b>(EI03CG05)</b> Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na BNCC (2017)

Nesse campo de experiência, observa-se que um dos objetivos privilegiados é trabalhar com o corpo “pelo viés da higiene e dos exercícios dos movimentos” (ANPED, 2017, p. 12); além disso, o documento deixa de lado questões indispensáveis como “as problematizações das performances de gênero e das relações étnico-raciais” (ANPED, 2017, p. 12), imprescindíveis para desenvolver, com profundidade, temáticas relacionadas ao pluralismo e à diversidade cultural. Nesse sentido, os objetivos definidos pela BNCC para esse eixo curricular representam um retrocesso em relação às propostas da DCNEI, pois significam silenciamento sobre questões de gênero, étnico-raciais, religiosas, etc.

Quadro 12 - Campo de experiências "Traços, sons, cores e formas" - Pré-escola

<b>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</b>
<b>(EI03TS01)</b> Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
<b>(EI03TS02)</b> Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
<b>(EI03TS03)</b> Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na BNCC (2017)

Os objetivos desse campo de experiência também são omissos quanto à relação da arte com aspectos da diversidade cultural brasileira. Nota-se, também, que, enquanto as aprendizagens cognitivas e motoras são enfatizadas nesse campo, o mesmo não ocorre quanto às possibilidades que se abrem a vivências éticas e estéticas que possam alargar o universo cultural e o pensamento crítico das crianças pequenas.

Quadro 13 - Campo de experiências "Escuta, fala, pensamento e imaginação" - Pré-escola

<b>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</b>
<b>(EI03EF01)</b> Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
<b>(EI03EF02)</b> Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
<b>(EI03EF03)</b> Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
<b>(EI03EF04)</b> Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
<b>(EI03EF05)</b> Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
<b>(EI03EF06)</b> Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
<b>(EI03EF07)</b> Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
<b>(EI03EF08)</b> Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
<b>(EI03EF09)</b> Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na BNCC (2017).

Sobre esse campo de experiência, estudos da área fizeram algumas considerações, dentre elas, sinalizam para a compreensão de que “a leitura de textos não se restringe ao desenvolvimento da oralidade” (ANPED, 2017, p. 12); ou mesmo que o objetivo de “escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas” (BNCC, 2017, p. 49) indica a preocupação de antecipar o processo de alfabetização, de modo a melhor preparar a criança para as aprendizagens do Ensino Fundamental.

Quadro 14 - Campo de experiências "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" - Pré-escola

<b>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</b>
<b>(EI03ET01)</b> Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
<b>(EI03ET02)</b> Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
<b>(EI03ET03)</b> Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
<b>(EI03ET04)</b> Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
<b>(EI03ET05)</b> Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
<b>(EI03ET06)</b> Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
<b>(EI03ET07)</b> Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
<b>(EI03ET08)</b> Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na BNCC (2017)

Os objetivos desse campo privilegiam, claramente, noções matemáticas a serem trabalhadas, de forma sistemática, no Ensino Fundamental. Como exemplo, temos o objetivo de “relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência” (BNCC, 2017, p. 52), além do “expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos” (BNCC, 2017, p. 52). O último, inclusive, parece ser de grande complexidade para crianças da faixa etária de 4 e 5 anos de idade.

Da maneira como estão descritos, os objetivos da BNCC para a Educação Infantil na pré-escola privilegiam os aspectos cognitivos em detrimento das vivências lúdicas e simbólicas que possibilitam e ampliam a relação das crianças com o mundo físico, natural, social e cultural. Percebe-se, assim, que embora o “discurso” da BNCC/EI (2017) pretenda se apresentar como progressista, o documento não consegue esconder o seu viés essencialmente pragmático, principalmente pela forma que apresenta a sua estrutura e organização.

Ao arrolar e codificar cada um dos objetivos de aprendizagem de cada “campo de experiência”, a partir do item 3.2 do documento, a BNCC/EI descreve, minuciosa e detalhadamente, as competências e habilidades esperadas em cada etapa/faixa etária da Educação Infantil. Esse formato explicita nitidamente a sua intenção de “controlar” o currículo e as ações pedagógicas, para que não se desviem do propósito de preparar as crianças pequenas para a próxima etapa de escolarização. Além disso, o uso de códigos para cada habilidade não esconde a intencionalidade de submeter a Educação Infantil à mesma lógica avaliações de larga escala já instituídas nos Ensinos Fundamental e Médio. Essa codificação prévia, inclusive, é uma tecnologia utilizada para facilitar a elaboração dos instrumentos de avaliação para essa etapa da Educação Básica.

Assim, o que vemos após a leitura dos objetivos de aprendizagem para a EI é a supressão do binômio “cuidar e educar” presente nos documentos anteriores e tão importante nessa etapa do desenvolvimento infantil. Por essa razão seus críticos deixaram clara a posição da academia em documento da ANPED, no qual reiteram a compreensão de que “essa terceira versão da BNCC representa um retrocesso à educação brasileira” (ANPED, 2017, p 18).

O texto da BNCC (2017) afirma que os objetivos não são rígidos em sua forma, que cada criança apresenta um processo de aprendizagem próprio e responde de maneira distinta aos seus pares no cotidiano das práticas pedagógicas. No entanto, a leitura atenta desses objetivos permite verificar que a BNCC (2017) induz à escolarização precoce, ao enfatizar muito mais as habilidades e competências dos campos considerados como pré-requisitos das áreas de língua portuguesa e matemática em lugar das habilidades e competências que se referem ao desenvolvimento do corpo e da imaginação. Essa é uma tendência das atuais políticas educacionais brasileiras que cada vez mais se preocupam com a formação dos



indivíduos para o mercado de trabalho, por meio do desenvolvimento de competências (SILVA, 2005).

Outra reflexão a ser feita é que o discurso da BNCC (2017) se propõe a convencer a sociedade e os educadores de que a proposta vai ao encontro dos interesses da educação escolar. Contudo,

[...] o “currículo escolar”, tal como foi compreendido no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), *por objetivos alheios aos interesses da educação escolar emancipatória*, foi priorizado nas pautas das políticas educacionais brasileiras com decisões apressadas em detrimento de demandas mais urgentes, como a da melhoria das condições da educação pública para o atendimento com qualidade equitativa, e a da formação e das condições de trabalho dos professores brasileiros. A corrida à finalização apressada e *não democrática* para a homologação da BNCC revela que a batalha é grande (PONCE, 2018, p.788, grifo desta autora).

A BNCC foi pensada, elaborada e aprovada por representantes dos setores privados interessados em consolidar políticas e práticas identificadas com as concepções neoliberais de educação. De acordo com os estudos de Ponce (2018), a BNCC segue uma lógica:

[...] de “produção e implantação de currículo”, que é avessa à da “construção coletiva”, assim como é avessa à origem da demanda por uma base comum para a educação escolar brasileira, estão envolvidos dois interesses de grande porte: os comerciais de grupos de empresários que, entre seus negócios, têm o da educação escolar; e os relacionados à contenção social por meio da escola, que auxilia na perpetuação das desigualdades” (PONCE, 2018, p.788).

Como já discutia Sacristán (2000), certos segmentos da sociedade, ou mesmo grupos e instituições têm o poder de estabelecer que conhecimentos escolares são considerados legítimos pela política curricular<sup>5</sup>. Para ele, “a política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes modeladores” (SACRISTÁN, 2000, p. 109). O autor continua seu pensamento expondo que “ordenar a distribuição do conhecimento através do

---

<sup>5</sup> O que se entende por política curricular é “um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar, mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo” (SACRISTÁN, 2000, p.109).

sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda ordenação social e econômica da sociedade” (SACRISTÁN, 2000, p. 108).

Neste tópico, procuramos evidenciar que os princípios e valores que orientam as DCNEI (2009) são muito diferentes da real intencionalidade da BNCC para a E.I. Enquanto as DNCEI têm uma concepção de E.I. voltada para o direito das crianças de usufruírem de todas as experiências da infância necessárias ao seu desenvolvimento integral, a BNCC (2017) prescreve um caminho marcado pela preocupação de preparar as crianças para as expectativas de aprendizagem do Ensino Fundamental. É certo que uma política curricular comprometida com a noção de “educação básica”, tal como concebida pela LDBEN de 1996, precisa se preocupar e definir diretrizes que contemplem essa transição. No entanto, tal preocupação não pode se converter em uma escolarização precoce que retira das crianças pequenas o direito de explorar o mundo por meio das interações e das brincadeiras, tal como propostas pelas DCNEI (2009).

Em vista disso, importante segmento da comunidade acadêmica brasileira - a ANPED assim se manifestou em relação à BNCC para a Educação Infantil:

Os filiados à Anped reunidos em Assembleia Ordinária, realizada durante a 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), repudia a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, referente à etapa da Educação Infantil, que expressa um visão inadequada e reducionista da educação da criança, por exemplo, na alteração do nome e do conteúdo do campo da experiência – Pensamento, linguagem e imaginação” para “Leitura e escrita”, bem como na apresentação de objetivos de aprendizagem que deveriam ser atingidos ao final da Educação Infantil, abrindo a possibilidade de avaliação das crianças como condição para o acesso ao Ensino Fundamental” (ANPED, 2017, *on line*).

Trata-se de uma moção de repúdio que destaca a preocupação de pesquisadores da área da EI com relação aos objetivos de aprendizagem descritos na BNCC (2017) que podem vir a se transformar, sim, num instrumento para selecionar, promover ou classificar as crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas” em seu percurso educativo para o ensino fundamental.

Ao longo de toda esta seção, procuramos dar relevo às dificuldades e às lutas dos movimentos sociais e dos educadores pelo reconhecimento do direito das crianças à infância e à Educação Infantil. Procuramos também destacar os avanços conquistados na legislação e nos documentos que orientam as políticas de Educação

Infantil nas últimas décadas, dentre eles, a expansão da obrigatoriedade da educação a partir dos 4 anos de idade, mas sem perder de vista o direito das crianças a usufruírem plenamente das experiências genuínas da infância.

Estabelecer uma base curricular comum para as crianças de todas as regiões do país pode ter o potencial de reduzir as discrepâncias e desigualdades que persistem e, em muitos casos, se acentuam na sociedade brasileira. Contudo, a versão da BNCC para a EI, aprovada em 2017, não parece caminhar nessa direção. Considerando o seu formato e os objetivos nela definidos, é mais provável que esse documento induza o trabalho docente a seguir o viés escolarizante que o caracteriza. A depender do direcionamento dado a esse documento pelos sistemas de ensino e pelas instituições pré-escolares, essa política poderá representar um retrocesso em relação a direitos duramente conquistados. Isso porque a BNCC para a EI tende a impor novos deveres às crianças durante o período da infância como, por exemplo, a corresponder às expectativas de aprendizagens da pré-escola e a demonstrar, em possíveis avaliações externas, o quanto está “apta” a obter sucesso no Ensino Fundamental.

Tais ameaças nos colocam diante do desafio de melhor compreender as concepções de infância e de qualidade da educação que orientam as políticas e práticas de educação infantil, temática que será explorada na próxima seção deste trabalho.

### **3 INFÂNCIA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFERÊNCIA PARA REPENSAR O CURRÍCULO**

Esta seção explora as contribuições de diferentes autores para pensar os conceitos de infância e de qualidade da Educação Infantil, tendo em vista que são categorias centrais deste trabalho. Assim, o primeiro tópico trata dos conceitos de desenvolvimento infantil e de aprendizagem que serviram de base para diferentes propostas e políticas curriculares no Brasil, desde a redemocratização do país, na década de 1980. O segundo tópico discute a noção de infância, procurando mostrar a evolução histórica desse conceito. Finalmente, no terceiro, faz-se uma breve discussão sobre o conceito de currículo, com a finalidade de apontar as possibilidades de uma política curricular na perspectiva da qualidade social da educação.

#### **3.1 Desenvolvimento da Criança e a Educação Infantil**

Abrimos este tópico com o seguinte questionamento de Arroyo (1994, p. 88): “Quando pensamos em Educação Infantil, como prioridade, quando falamos de infância, de que infância estamos falando?” Ao fazer tal pergunta, o autor nos provoca a aceitar certa instabilidade em relação ao tema, pois não há apenas uma resposta para ela. Partir dessa pergunta básica nos ajudará a expandir o universo de reflexões sobre o tema e, mais à frente, delinear as categorias de análise de nosso objeto de estudo.

A Educação Infantil é a etapa da Educação Básica que, desde 2006, com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, compreende a faixa etária do 0 (zero) aos 5 (cinco) anos de idade. Como já foi dito, a atenção deste trabalho se volta ao aprofundamento da educação pré-escolar de crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e 11 meses de idade. No entanto, as orientações curriculares e pedagógicas para esses recortes etários têm sido suscetíveis às alterações e direcionamentos das políticas de educação em cada momento histórico, as quais nem sempre levam em conta o que já se conhece sobre o desenvolvimento infantil e as peculiaridades da infância.

Falar de desenvolvimento infantil nos remete, quase que imediatamente, ao campo da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, passando por nomes

como Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) e Henri Wallon (1879-1962). No Brasil, as obras desses autores foram bastante estudadas e difundidas nas décadas de 1980 e 1990, servindo como base para certas opções pedagógicas e metodológicas e como referência de programas oficiais das redes públicas de ensino.

Jean Piaget dedicou grande parte de suas pesquisas ao estudo sobre como as crianças se desenvolvem e aprendem, uma curiosidade que trouxe para o campo da psicologia, a partir de suas inquietações como biólogo. Suas teorias se desenvolveram a partir de observações sistemáticas que fazia de seus próprios filhos, concentradas, particularmente, nos aspectos psicogenéticos do desenvolvimento.

A partir dessas observações, Piaget descreveu quatro estágios de desenvolvimento: a) o estágio sensório-motor (0 a 2 anos), que parte da indiferenciação eu-mundo até o reconhecimento dos objetos; b) o estágio pré-operatório (2 a 7 anos), caracterizado pelo egocentrismo; momento em que se desenvolve o pensamento simbólico; c) o estágio operatório-concreto (7 aos 11/12 anos), em que predomina o raciocínio lógico indutivo; d) o estágio operatório formal (dos 12 anos em diante), quando o pensamento se torna cada vez mais abstrato.

Em síntese, para Piaget, a aprendizagem decorre dos processos de amadurecimento (biológico/psicológico) resultantes de uma dinâmica que ele chamou de “equilíbrio” (equilíbrio/desequilíbrio). Dito de outro modo, o desenvolvimento “é resultado de uma intensa *atividade* que parte do sujeito em direção aos objetos do mundo (coisas, fatos fenômenos, outras pessoas) por meio da qual ele constrói e reconstrói significados” (ROSA, 2014, p. 95, grifo desta autora).

De acordo com a teoria piagetiana, a criança de 4 e 5 anos - faixa etária focalizada neste trabalho - encontra-se em pleno processo de construção de símbolos e de representações do mundo que se dá, principalmente, por meio do exercício da imaginação e das brincadeiras de “faz- de- conta”. Vale ressaltar que se trata de um processo que não se encerra aos 5 anos e 11 meses, diga-se de passagem, se levarmos em conta o que postulou Jean Piaget.

Esse entendimento sobre desenvolvimento/aprendizagem foi apropriado por diversos autores brasileiros preocupados com a educação pré-escolar. As ideias piagetianas chegaram a muitos educadores por meio de um livro organizado por Sonia Kramer (1992), com outras colaboradoras, chamado *Com a pré-escola nas mãos*. No prefácio, as autoras esclareciam o sentido do trabalho pré-escolar tal como concebido e expresso na obra prefaciada:

O objetivo principal deste livro é o de apresentar uma das formas de se promover a educação de crianças de 4 a 6 anos com qualidade, levando em consideração as diferenças de classe social de origem das crianças, bem como a diversidade de etnia, sexo e cultura. Neste sentido, a proposta está voltada à educação para a cidadania: suas metas básicas são a cooperação e a autonomia, as crianças são encaradas como pequenos cidadãos e cidadãs, e o trabalho escolar é entendido como o que deve garantir o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e formar, simultaneamente, indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo. (KRAMER, et al., 1992, p. 13, grifos desta autora).

Nota-se, claramente, que, para além do desenvolvimento cognitivo, as autoras defendem uma pré-escola comprometida com a formação das crianças para a cidadania, enfatizando aspectos sociais e culturais pouco discutidos nos escritos de Piaget. No entanto, alguns princípios importantes de seus postulados foram destacados, pelas autoras, como potencialmente relevantes para as práticas pedagógicas da pré-escola. Destacamos alguns postulados: a) que as crianças conhecem os objetos através da **ação**; b) que as atividades na pré-escola devem ser **representadas**, “permitindo que a criança manifeste seu simbolismo”; c) que a criança se desenvolve por meio de interações com o **grupo**; d) que o professor é o desafiador da criança, criando “**dificuldades**” e “**problemas**” que valorizam a “iniciativa, curiosidade e inventividade da criança, promovendo a sua autonomia”; e) que as “**áreas do conhecimento** (linguagem, matemática, ciências naturais e sociais) são **integradas**”, ou seja, que “o eixo central do currículo são as atividades”, e não os conteúdos (KRAMER et al., 1992, p.30-31).

Esses mesmos pressupostos construtivistas, pilares do construto de Piaget, foram também aplicados aos processos de alfabetização por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1985). Desde então, essa abordagem tem servido de base teórica de programas oficiais de formação de professores alfabetizadores, como foi o caso do Projeto Ipê<sup>6</sup> no contexto de implantação do Ciclo Básico (1983) na rede estadual de São Paulo; e, mais

---

<sup>6</sup> Projeto criado em 1984, em parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Fundação Padre Anchieta para produção e distribuição de cursos de atualização de professores de 1o e 2o graus através de programas na TV Cultura. O Projeto Ipê capacitou mais de 400 mil alfabetizadores do Estado de São Paulo, de 1984 a 1992, e foi um dos precursores do TV Escola. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/projeto-ipe/>>. Acesso em: 26 de fev. 2020.

recentemente, das orientações curriculares e dos materiais pedagógicos do Programa Ler e Escrever<sup>7</sup>.

Vale mencionar, ainda, que as ideias de Piaget fundamentaram as abordagens pedagógicas e curriculares das reformas educacionais de diversos países, a partir das diretrizes da emanadas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem, Tailândia, em março de 1990. No Brasil, a concepção construtivista piagetiana predominou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, centrados nas noções de competências e habilidades difundidas, entre outros, por Philippe Perrenoud (2000) e Cesar Coll (2000). Nos RCNEI, publicados também em 1998, nada menos do que onze obras de Piaget são citadas como referências do documento.

Embora com menor ênfase, as ideias de Lev Vygotsky (1989) também aparecem nesses documentos oficiais do governo federal da década de 1990. Mas foi especialmente por via das contribuições feitas por pesquisadoras como Fúlvia Rosemberg, Maria Lúcia Machado, Maria Malta Campos e Sônia Kramer, entre outros, que os pressupostos vygotskyanos foram incorporados às orientações curriculares e pedagógicas para a Educação Infantil.

Diferentemente de Piaget, Vygotsky (1989) defendia que as funções psicológicas superiores (raciocinar logicamente, prever, planejar, estabelecer relações, entre outras) são aprendidas nas relações e inter-relações sociais. Para ele,

[...] as disposições naturais (do organismo biológico) apenas dão *suporte* ao aprendizado. Em outras palavras, um indivíduo (mesmo com todo o seu aparato mental funcionando normalmente) não aprenderia nada se não tivesse contato e se não interagisse com outros sujeitos de seu ambiente social e cultural. (ROSA, 2014, p. 96)

Daí a importância da mediação do adulto para o desenvolvimento da criança; daí também que, para Vygotsky, o desenvolvimento decorre da aprendizagem e não o contrário, como postulou Piaget. Por entender que esses são processos históricos e culturais, e não exclusivamente biopsicológicos, não há, na teoria de Vygotsky,

---

<sup>7</sup> Programa criado e implementado, em 2005, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão do prefeito José Serra (PSDB); e, a partir de 2007, quando José Serra toma posse como governador do Estado, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no âmbito do Programa São Paulo Faz Escola. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjklkjaslkA=260&manudjsns=0>

estágios fixos e sucessivos de desenvolvimento. É por isso que “a noção de ‘plasticidade’ da mente humana em função da diversidade dos ambientes culturais seja a que melhor que explica este fato” (ROSA, 2014, p. 99).

Em relação à importância dos brinquedos e das brincadeiras, típicas da idade pré-escolar, Vygotsky faz também uma leitura diferente da realizada por Piaget. Para ele, “o brinquedo não é uma ação simbólica no sentido próprio do termo” (1989, p. 107), pois “ao invés disso, ela [a criança] quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência” (Ibid., p. 114). Ou seja, por meio do brinquedo e da brincadeira a criança não exercita uma função meramente cognitiva, mas inclui suas vontades e desejos.

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. (VYGOTSKY, 1989, p. 111).

A partir desse entendimento, Vygotsky sustenta que o brinquedo possibilita às crianças atribuírem significado às coisas dependendo das suas motivações e desejos, “e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (1989, p. 110). Assim, para ele, “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê, alcançando-se uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê” (VYGOTSKY, 1989, p. 110).

Pode-se concluir, com esse autor, que essa forma de conceber o brinquedo e a brincadeira pressupõe uma criança capaz de fazer escolhas conscientes. Isso implica conceber a “autonomia” não como um conceito absoluto, como em Piaget, mas relativo, pois o sujeito, para Vygotsky, é um ser social e cultural. Desse modo:

Em um sentido, no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações. No entanto, em outro sentido, é uma liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles. (VYGOTSKY, 1989, p. 118).

Conclui-se, assim, a importância do educador na etapa pré-escolar da criança, na medida em que ele cumpre papel de mediador das relações e interações que a criança estabelece com o mundo, entendido como mundo da cultura.



As contribuições de Henri Wallon (1981) para pensar o desenvolvimento infantil estão mais relacionadas com a questão da afetividade, pois, para ele, as emoções contribuem muito para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, as relações sociais e com o outro são colocadas no centro de sua teoria. Para Wallon,

O meio é um complemento indispensável do ser vivo. Ele deve corresponder às suas necessidades e aptidões sensório-motoras e mais tarde psicomotoras. (...) Não é menos verdade que a sociedade põe o homem em presença de novos meios, de novas necessidades e de novos poderes que aumentam as suas possibilidades e evolução e de diferenciação individual. A constituição biológica da criança ao nascer não será lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, donde a escolha pessoal não está ausente.” (WALLON, 1981; p.37)

Como Piaget, Wallon (1981) descreve cinco etapas que combinam aspectos afetivos e cognitivos do desenvolvimento: 1. Estágio impulsivo-emocional; 2. Estágio sensório-motor; 3. Estágio do personalismo; 4. Estágio categorial e; 5. Estágio da adolescência. Segundo essa classificação, a criança em idade pré-escolar se encontra em pleno estágio do personalismo, que vai dos 3 até aos 6 anos de idade. É nesse estágio, segundo ele, que ocorre a formação da personalidade por meio das relações sociais e dos vínculos afetivos construídos com as pessoas ao seu redor.

Sob diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas, os estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon nos falam de uma criança como um sujeito ativo, em constante mudança, que se desenvolve, biológica, social e emocionalmente, nas relações com o mundo, com os outros e consigo mesma. Infere-se de seus escritos, apesar das diferenças teóricas existentes, a necessidade e a importância da proteção, do cuidado e do respeito às peculiaridades da infância.

Conforme abordado, as contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon são importantes para o estudo sobre as crianças e a infância, mas revelam o “olhar” do adulto sobre o universo infantil. Precisamos proporcionar uma participação ativa das crianças em que elas falem sobre elas e, assim, consigamos “olhar” para o universo infantil através dos “olhos” da criança. Pensando nisso, vamos compreender um pouco sobre a infância enquanto um conceito histórico em construção.

### 3.2 Infância: um conceito histórico em construção

Um possível caminho para responder à indagação de Arroyo (1994), evidenciada no início deste capítulo, é compreender e discutir as mudanças ocorridas na concepção de infância e de Educação infantil com o passar dos anos. Arroyo afirma que “as crianças concretas não foram nem são sujeitos da gestação de seus lugares, de suas imagens e de suas verdades. Elas são um produto de processos de administração simbólica idealizada de fora” (2008, p. 125). Com isso, o autor faz uma reflexão de trabalho para Educação Infantil pensada na “infância local, de um gênero, de uma etnia e raça, de um território, de uma cultura e de uma civilização” (ARROYO, 2008, p.138).

A infância única pensada nos planejamentos pedagógicos empobrece a qualidade do desenvolvimento pedagógico-infantil; sendo assim, quando se pensa sobre “qual infância estamos falando”, é preciso ultrapassar as barreiras de uma visão sobre uma infância civilizada e ampliar os olhares e as ações para a diversidade de infâncias existentes.

Para Kramer (1995), as alterações sobre o sentimento à infância estão intimamente ligadas às diversas formas de organização da sociedade; isso significa que esse sentimento é modificado conforme o contexto histórico em que a criança está inserida. Com o início do modo de produção capitalista, segundo esta autora, impôs-se às crianças a necessidade de escolarização. Até então ficavam à margem da vida social, recebendo apenas uma educação familiar rígida e moralizante, com a finalidade de prepará-las para assumirem, futuramente, certos papéis como adultos. Refletir sobre a infância e também sobre a educação nos faz pensar sobre os lugares que a infância e a educação ocuparam (e ocupam), na sociedade, ao longo do tempo.

Os estudos de Sarmiento (2007) apontam que o sentido etimológico da palavra infância tem origem latina e provém da conjunção do verbo *fari* (falar) e de sua negação (*in*). Daí que *infans* se refere a “aquele que não fala”. No entanto, para esse pesquisador da Sociologia da Infância:

[...] A infância não é a idade da não-fala [...]; A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental hegemônica da sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre as crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. (SARMENTO, 2007, p. 156)

A ideia da “infância desprovida de voz” vai ao encontro do modo como a criança era vista na Idade Média, inconcebível nos tempos atuais, visto que passou a ser considerada como um sujeito ativo e, somente mais recentemente, também como cidadãos e sujeitos de direitos.

Em sua obra, *História Social da Criança e da Família*, Ariès (1981) informa que a infância foi sendo vista de formas distintas ao longo da história, sofrendo alterações conforme o contexto social e econômico. Complementa que crianças sempre existiram, porém, a ideia de infância nasceu apenas na Idade Moderna, pois antes a percepção de infância, como se têm hoje, não existia.

Durante muito tempo, as crianças foram vistas como adultos em miniaturas. Nas palavras de Ariès: “A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (1981, p.10). Até o século XVI, as crianças deveriam apenas seguir os passos dos adultos, principalmente, como aprendizes de seus ofícios.

Propondo-se a estudar as representações históricas da infância, Ariès (1981), lançou mão de fontes da iconografia<sup>8</sup>. Segundo ele:

O estudo iconográfico (...) mostrou-nos novo lugar assumido pela família na vida sentimental dos séculos XVI e XVII. É significativo que nessa mesma época tenham ocorrido mudanças importantes na atitude da família para com a criança. A família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança (ARIÈS, 1981, p.150).

A criança passou a ser vista como um ser distinto da figura do adulto e esse novo modo de conceber a infância retirou a criança do anonimato e fortaleceu seus laços afetivos com a família, pois, na sociedade moderna:

A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos, algo que não era antes. Essa afeição se exprimiu, sobretudo através da importância que se passou a atribuir à educação. Não se tratava mais apenas de estabelecer filho em função dos bens e da honra. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo. (ARIÈS, 1981, p. 1).

Essa mudança de mentalidade impulsionou também a preocupação com os cuidados em relação à saúde da criança, às suas vestimentas, despertando o

---

<sup>8</sup> Descrição e conhecimento de imagens, retratos quadros ou monumentos, particularmente dos antigos.

interesse dos adultos pela maneira ingênua e graciosa da criança de lidar com o mundo. Esse novo comportamento das famílias em relação às crianças não foi bem recebido pelos moralistas que viam as crianças como seres incompletos e dependentes dos adultos. Mas, hoje se sabe, pelas contribuições da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2007), que:

[...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas. (SARMENTO, 2007, p. 152)

Para Kuhlmann Jr (1998), a ideia da infância de Ariès (1981) é um tanto genérica, pois descreve, principalmente, as crianças de origem de famílias abastadas e não as crianças das camadas populares. A infância da criança vai se constituindo a partir das variações contextuais em que se encontram e das interações diversas adquiridas ao longo do seu desenvolvimento. Argumenta o autor: “para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, (...), expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos” (KUHLMANN JR, 1998, p. 33).

Então, não estamos falando de uma infância, e, sim, de infâncias que são concebidas distintamente, ora pelo controle de seu corpo, ora pela falta de estímulos para brincar, ou mesmo, por estarem envolvidas com o trabalho, sem recursos materiais, cuidados e sentimentos afetivos necessários para um bom desenvolvimento. Vale lembrar que, durante o século XIX, parte do século XX e ainda hoje – muitas crianças participam da força de trabalho para o sustento de suas famílias.

A preocupação com o atendimento da necessidade da criança de ter proteção e amparo consolidou-se somente na segunda metade do século XX, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1959. A partir de um olhar mais atento para essa fase da vida, mudanças em relação à concepção de infância passaram a se tornar mais evidentes, desencadeando um interesse político sobre essa questão. Paralelamente, e com os avanços dos conhecimentos sobre a psicologia infantil, como também os estudos da

antropologia, filosofia e sociologia, as crianças passaram a ser consideradas como seres pensantes.

Kramer (1998) reforça essa ideia, ao acrescentar que a criança é um ser social, pois ela tem uma história, vive uma geografia, pertence a uma classe social determinada, estabelece relações definidas, segundo o seu contexto de origem, apresenta linguagens decorrentes dessas relações sociais e culturais e ocupa um espaço, não apenas geográfico, mas de valor. No Brasil, como vimos na seção anterior, muito recentemente a criança passou a ser vista como sujeito de direitos e como alguém que precisa e deve ser estimulada a construir a sua autonomia. Para isso, é necessária a abertura de espaços para que ela possa explorar o mundo a seu redor.

Diante da compreensão de que a criança é sujeito de direitos, os movimentos sociais exigiram a formulação de amparos legais e de políticas públicas para a garantia desses direitos. Um dos direitos fundamentais da criança é o direito à educação, que deve preservar, como princípio, o direito às vivências e experiências genuínas da infância. Nas discussões sobre políticas públicas para a Educação Infantil, Campos (2008) indica os diversos desafios no sistema brasileiro quanto ao reconhecimento e implementação dos direitos das crianças pequenas, ao apontar que aos “problemas comuns às demais etapas da educação básica – precariedade da infraestrutura, formação profissional deficiente, dificuldades no processo de aprendizagem – somam-se outros específicos à educação infantil” (CAMPOS, 2009, p. 128).

Como vimos na seção anterior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, que estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, complementando a ação da família e da comunidade, representou um grande avanço político. Mas o direito à Educação Infantil não se refere apenas ao acesso a creches e pré-escolas, mas também a uma educação de qualidade, que considere as suas necessidades, principalmente nos seus primeiros anos de vida. Por esse ângulo, a Educação Infantil pressupõe um vínculo entre o educar e o cuidar como fatores essenciais ao desenvolvimento integral da criança.

No entanto, como também já vimos, coexiste com essa compreensão outra concepção que entende a Educação Infantil principalmente como etapa preparatória para as etapas seguintes de sua escolarização. As políticas que se pautam por essa concepção pragmática e utilitária da Educação Infantil tendem a não prezar o brincar,

experimental, sentir e socializar, mas pela realização de atividades estruturadas, com planejamentos do fazer pedagógico delimitados no tempo e no espaço, como é o caso da BNCC, discutida anteriormente.

Para Barbosa (1999), é preciso buscar a superação da visão de educação infantil como mero período preparatório para o ensino fundamental, visão compartilhada por outros autores, como Alves (2002), que entende que:

Cabe, portanto, à educação infantil contribuir com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores (...), em um contexto lúdico, afetivo, prazeroso e organizado em espaços para atividades movimentadas, semi-movimentadas e tranquilas (ALVES, 2002, p.46)

A concepção de infância e de educação infantil assumida neste trabalho se identifica com a proposta acima, entendendo-a como uma etapa da educação básica que deve ter um cuidado especial com a ludicidade, com o pensamento criativo, exploratório e questionador da criança. Para tanto, a garantia do direito fundamental à educação de qualidade na pré-escola se faz necessária não só nos textos legais, mas por meio de práticas que considerem a criança pequena como protagonista de seu próprio desenvolvimento, e não como objeto de interesses econômicos e políticos de ocasião. Nesse sentido, a discussão sobre o que se entende por uma educação de qualidade ganha relevância no contexto deste trabalho, tema que será discutido no tópico a seguir.

### **3.3 Qualidade da Educação Infantil: um conceito polêmico**

Discutir qualidade da educação pressupõe reconhecer que o termo é polissêmico, que abarca considerável dinamismo, inclusive porque a concepção de qualidade da educação tem relação com o contexto histórico em análise (TEDESCO; REBELATTO, 2015, p.174). Coadunando com esse mesmo pensamento, Dourado e Oliveira (2009) apontam que a discussão acerca do termo qualidade da educação precisa estar alicerçada da definição do que se entende por educação e acrescentam:

Para alguns, ela (educação) se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos [...] (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.203) – grifo nosso.

Complementando o pensamento de Dourado e Oliveira (2009), Sordi et al. (2016) expõem que, ao entender a educação infantil como etapa de escolarização, se compreende o termo qualidade da educação como nível atingido pelos alunos – mesmo sendo eles crianças pequenas- nas avaliações. Desse modo, a avaliação assume, nas políticas educacionais, uma centralidade por inclinar-se ao viés mercadológico (SORDI et al, 2016). Esse entendimento simplista, pautado na avaliação como centro da qualidade da educação, não é capaz de identificar a realidade da escola e o que o aluno significativamente aprendeu, porque os avanços na avaliação serão sempre algo que isoladamente não dá conta da realidade da escola (SORDI et al, 2016).

Para explorar com maior propriedade o que vem a ser o termo qualidade social da educação, Tedesco e Rebelatto (2015) discorrem sobre o conceito de qualidade da educação na história brasileira. Mencionam que “a partir da década de 1920, as discussões sobre educação estiverem centradas nos valores democráticos de universalização do acesso à escola e na igualdade de oportunidades a todos” (TEDESCO; REBELATTO, 2015, p.175). Apontam, ainda, que no período contemporâneo ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a noção de qualidade estava ainda muito associada ao “preparo técnico do sujeito para o mercado de trabalho” (TEDESCO; REBELATTO, 2015, p.176).

Contra-pondo-se a essa visão pragmática que ainda persiste, embora por outros vieses, Silva (2009) coloca em discussão o conceito de qualidade social da educação pública, que tem suscitado reflexões entre aqueles que entendem a educação como prática social e como ato político. Acrescenta que o conceito de qualidade, no contexto das políticas neoliberais, tem sido utilizado a partir de uma perspectiva estritamente econômica:

[...] no campo econômico, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e estandardização próprias do âmbito mercantil. [...] apreender a qualidade significa aferir padrões ou modelos exigidos, conforto individual e coletivo, praticidade e utilidade que apontem melhoria de vida do consumidor (SILVA, 2009, p. 219).

O entendimento de que a qualidade da educação está voltada à competitividade, à meritocracia e ao mercado produtivo tem sido a tônica das políticas que têm como foco os resultados das avaliações de desempenho escolar. A disseminação dessa noção de qualidade tanto pode suscitar uma visão mais crítica quanto a essa perspectiva mercantilista da educação, como pode angariar mais adeptos para essa visão meritocrática de qualidade.

Silva (2009) compartilha com Libâneo (2013) o entendimento de que uma educação de qualidade social é aquela capaz de formar sujeitos de direitos que sejam atuantes na sociedade em prol do bem-estar social. Libâneo (2013) afirma que, para haver a conquista de uma educação de qualidade, é necessário que se amplie o alcance do domínio dos conhecimentos por todos os atores atuantes no processo e que todos possam desenvolver ao máximo suas habilidades cognitivas, sociais e operacionais. Acrescenta, ainda, que “[...] educação de qualidade é aquela que promove [...] à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (LIBÂNEO, 2013, p. 62).

Nas discussões de Silva (2009) aparecem alguns elementos que indicam os determinantes externos que devem ser considerados para promover uma educação de qualidade social. Com base no texto citado, o quadro abaixo sintetiza as dimensões a que se refere a autora:

Quadro 15 - Determinantes externos da qualidade da educação escolar

<b>Elementos/ Dimensões</b>	<b>Aproximações para entendimento</b>
<b>Fatores socioeconômicos</b>	Como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo.
<b>Fatores socioculturais</b>	Como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.
<b>Financiamento público adequado</b>	Com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa.



<b>Compromisso dos gestores centrais</b>	Com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Silva (2009)

Silva (2009) acrescenta que tais dimensões não são fechadas e não se limitam a si mesmas. Trata-se de um caminho de discussão e rediscussão constante sobre o percurso para conquistar uma educação de qualidade social. A autora correlaciona as dimensões citadas a uma série de outros determinantes que contribuem ou dificultam o percurso para se caminhar em direção à conquista de uma qualidade social da educação, tais como: a efetivação das políticas governamentais; o recebimento de um financiamento adequado; a valorização dos profissionais da educação; as práticas efetivamente democráticas; e recurso para se atingir aprendizagens significativas.

Com visão semelhante, Sordi *et al.* (2016) compreendem que as discussões em torno da qualidade social da educação têm como foco propiciar melhores caminhos para se construir um ambiente humanizado para as crianças e jovens, para que sejam protagonistas de seus processos de aprendizagem e que sejam capazes de compreender, agir e transformar o contexto no qual estão inseridos.

Na mesma direção, Bertagna (2017, p. 38) argumenta que a qualidade deve ser vista pelas dimensões “político-social; ética; afetiva; corporal; cognitiva e; artística e cultural”, com vistas a potencializar e contribuir para uma formação mais humana e com fundamento nos princípios do direito à educação. Tais dimensões permitem “sintetizar um aporte de referências, respaldando a produção da qualidade social (SILVA, 2009,) via processos avaliativos institucional participativos comprometidos com a formação humana” (BERTAGNA, 2017, p.38).

Especificamente sobre a qualidade das escolas de Educação Infantil, uma referência teórica importante é Zabalza (1998). Esse pesquisador espanhol dá destaque a diversos aspectos ou fatores que definem um trabalho de qualidade na Educação Infantil. A organização dos espaços é um deles, pois precisam ser amplos, de fácil acesso e diversificados. De acordo com Garcia (2014, p. 139), a infraestrutura escolar deve ser compreendida “[...] como um sistema de elementos estruturais, inter-relacionados, que inclui o edifício escolar, as instalações, os equipamentos e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e impulsionar a aprendizagem do aluno”

Zabalza (1998, p. 50) entende que os espaços acabam “tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos outros aspectos-chave [...]”, pois precisam ser organizados e contar com certa diversidade de recursos para contemplar atividades que possam também ser realizadas pelas crianças, individualmente, e com todo o grupo. Concordamos com esse autor que um ambiente adequado e propício favorece o processo de criação, exploração e apropriação de conhecimentos pelas crianças pequenas. No entanto, diversos outros aspectos devem ser levados em consideração quando se trata de avaliar a qualidade do atendimento e do trabalho realizado nas escolas de educação infantil.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) preferem discutir o termo qualidade por outra perspectiva. Segundo estes autores, “para a maior parte das pessoas, qualidade continua sendo um desafio, algo a ser atingido, em vez de um problema, algo a ser questionado” (2003, p. 12). Reflexões anteriores sobre o termo “qualidade” já estavam nos textos de Pence e Moss (1994).

Qualidade nos serviços dedicados à primeira infância é um conceito construído, subjetivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal. O cuidado de qualidade está, em grande parte, no olhar do observador”. (PENCE; MOSS, 1994, p.172)

Tendo em vista que o termo qualidade tende a ser entendido de formas distintas pelos atores da escola, pela sociedade em geral e até mesmo pelos juristas, optamos por problematizar a questão da qualidade da Educação Infantil a partir de parâmetros e critérios contidos nos documentos legais brasileiros que orientam as práticas pedagógicas das crianças de 4 e 5 anos. Faremos essa discussão mantendo um diálogo com as discussões trazidas pelos teóricos desse campo.

Mais do que mencionar, é de suma relevância tomar como referência dois documentos produzidos e publicados pelo MEC, com esse fim, em 2006 e em 2009, respectivamente: os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (PNQEI) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQEI), ambos publicados na gestão do PT, em nível federal. Esses dois documentos tiveram o propósito de orientar os sistemas de ensino e as unidades escolares nos processos de planejamento e avaliação do atendimento e do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Mais recentemente, em 2018, foram publicados novos PNQEI em outro contexto partidário-governamental (Movimento Democrático Brasileiro).

Vale ressaltar que esses parâmetros e indicadores de qualidade não foram elaborados no vazio ou a partir de um conceito genérico de qualidade. Também não estabelecem um padrão único de qualidade para todas as escolas, visto que levam em conta as grandes diferenças sociais e regionais de um país como o Brasil. Por isso, se referem aos “requisitos necessários para uma educação infantil, que possibilitem o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 2006, I, p. 8). A atualização dos PNQEI de 2018 vem complementar, ao trazer os aspectos “(...) motor, (...), cognitivo, socioemocional e comportamental (BRASIL, 2018, p.13), à sua redação.

Mais importante que isso, os PNQEI explicitam a concepção de criança subjacente aos parâmetros de qualidade propostos por aquela política pública (2006):

A criança é um ser humano único e completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. O crescimento e o desenvolvimento da criança pequena ocorrem tanto no plano físico quanto no psicológico, pois um depende do outro. [...] As crianças são cidadãos de direito, indivíduos únicos e singulares, seres sociais e históricos, seres competentes produtores de cultura e indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral (BRASIL, 2006, I, p.18).

Sobre a concepção de criança, optamos pela redação apresentada nos PNQEI de 2006, pois, em 2018, trazem diretamente “a criança enquanto ser integral e complexo” (BRASIL, 2018, p. 11). Sendo assim, compreendemos que os PNQEI de 2006 transmitem melhor as especificidades da criança. Cabe ressaltar que, não temos o objetivo de fazer um comparativo entre a redação de 2006 e a de 2018, mas apresentá-las para mencionar a relevância dos PNQEI e iniciar uma reflexão sobre os Indicadores de Qualidade para Educação Infantil de 2009.

Já o IQEI/2009 almeja oferecer subsídios aos gestores, professores e demais profissionais da educação infantil para que participem de forma ativa, consciente e democrática da avaliação da qualidade da educação oferecida pelos sistemas e instituições de ensino. Para tanto, consideram, inclusive, a atuação de famílias e da sociedade na construção desse projeto que tem como princípio o respeito aos direitos fundamentais das crianças e a construção de uma sociedade mais democrática.

Com a finalidade de construir um caminho de participação ativa da comunidade, das famílias e dos profissionais da educação, o documento IQEI/2009 foi elaborado de forma coletiva e carrega em seu corpo dimensões e indicadores para se alcançar a qualidade na educação infantil (IQEI, 2009), conforme apresentado nos quadros a seguir.

Quadro 16 - Indicadores de Qualidade do Planejamento Institucional

DIMENSÃO	PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL
INDICADORES	1.1. Proposta pedagógica consolidada 1.2. Planejamento, acompanhamento e avaliação 1.3. Registro da prática educativa

Fonte: Elaborado pela autora, conforme documento IQEI/2009

A organização quanto à proposta pedagógica, estudo, planejamento, acompanhamento, avaliação e registro da prática educativa aponta indicadores para que certo planejamento institucional possa prosperar. É na organização e desenvolvimento dos procedimentos pedagógicos que se torna possível viabilizar a evolução ou não dos educandos, visto que a proposta pode (e deve), constantemente, ser revisitada e reformulada. Acrescenta KRAMER (1998) que uma proposta pedagógica deve ser elaborada coletivamente pelos professores, alunos e equipe pedagógica, pois, assim, suas estratégias de planejamento e avaliação tendem a transformar o exercício dessa proposta em algo flexível, dinâmico e significativo.

Quadro 17 - Indicadores de Qualidade - Multiplicidade de Experiências e Linguagens

DIMENSÃO	MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS
INDICADORES	2.1. Crianças construindo sua autonomia 2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social 2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo 2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais 2.5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita 2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação

Fonte: Elaborado pela autora, conforme documento IQEI/2009

Na dimensão “multiplicidade de experiências e linguagens” temos indicadores que buscam o desenvolvimento infantil dentro do espaço escolar vendo a criança como sujeito aprendente. Há que se verificar, no entanto, que um dos indicadores, o 2.5, afirma que o estímulo às experiências agradáveis e variadas com a linguagem oral e escrita é um indicador de qualidade na Educação Infantil. São, portanto, necessários cuidados para que esse indicador não alimente apenas um trabalho de preparação da criança para o Ensino Fundamental.

Esses indicadores dialogam com fundamentos teóricos importantes advindos das contribuições do campo da Psicologia (Piaget, Vygotsky e Wallon), teóricos que, respectivamente, preocupam-se com o processo de maturação da criança, exploram e estimulam a relação da criança com o meio, além de levar em consideração a importância da afetividade no desenvolvimento infantil. Outros autores no campo da Educação Infantil, como Campos (2009) e Kramer (1998), apontam que é mais relevante que as crianças pequenas reconheçam suas identidades e valorizem as diferenças do que se trabalhe a linguagem oral e escrita como preparação para o Ensino Fundamental.

Quadro 18 - Indicadores de Qualidade - Interações

DIMENSÃO	INTERAÇÕES
INDICADORES	3.1. Respeito à dignidade das crianças 3.2. Respeito ao ritmo das crianças 3.3. Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças 3.4. Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças 3.5. Interação entre crianças e crianças

Fonte: Elaborado pela autora, conforme documento IQEI/2009

Quanto à dimensão “interações”, vemos contemplados indicadores como respeito à dignidade das crianças, respeito à identidade, desejo e interesses das crianças e interação entre crianças e crianças, indicadores que vão ao encontro das DCNEI em que ressaltam a importância de se reconhecer a criança como sujeito de

direito. Aponta Kramer (2009) que “as interações são a vivência das práticas sociais, a arena onde as crianças internalizam os signos sociais: regras, normas, valores, formas e condições de ser e estar no mundo” (p.151) e esse movimento faz com que a criança amplie suas relações com o meio.

Quadro 19 - Indicadores de Qualidade - Promoção da Saúde

DIMENSÃO	<b>PROMOÇÃO DA SAÚDE</b>
INDICADORES	4.1. Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças 4.2. Limpeza, salubridade e conforto 4.3. Segurança

Fonte: Elaborado pela autora, conforme documento IQEI/2009

A “promoção da saúde” é uma dimensão significativa para o desenvolvimento saudável da criança nos aspectos físico, psicológico, cognitivo. Temos nela indicadores fundamentais para a vida da criança de modo geral, visto que, o cuidado com a saúde contribui não só com o processo de ensino-aprendizagem, mas com o desenvolvimento humano. É na responsabilidade pela alimentação saudável das crianças, sua segurança e higiene que se torna possível melhor atender as suas necessidades, enquanto sujeitos em desenvolvimento.

Quadro 20 - Indicadores de Qualidade - Espaço, Materiais e Mobiliários

DIMENSÃO	<b>ESPAÇO, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS</b>
INDICADORES	5.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças 5.2. Materiais variados e acessíveis às crianças 5.3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos

Fonte: Elaborado pela autora, conforme documento IQEI/2009

Como já abordado por Zabalza (1998) e Garcia (2014), espaços, materiais e mobiliários adequados são cruciais para um satisfatório desenvolvimento da criança.

A infraestrutura no ambiente educativo pode ampliar o conhecimento das crianças, de tal forma que os indicadores apontados para essa dimensão se colocam basilares para o trabalho com elas. Isso porque, quando se tem ambientes com internet, projetores, tv, laboratórios há maior possibilidade de exploração da curiosidade da criança aprendente em uma visão pautada na tecnologia. Trata-se de recursos que se somam às diversas experiências que o ambiente natural pode proporcionar.

Quadro 21 - Indicadores de Qualidade - Formação dos Profissionais e Condições de Trabalho

DIMENSÃO	<b>FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS E DEMAIS PROFISSIONAIS</b>
INDICADORES	6.1. Formação inicial das professoras 6.2. Formação continuada 6.3. Condições de trabalho adequadas

Fonte: Elaborado pela autora, conforme documento IQEI/2009

Essa dimensão dá destaque à importância de um ambiente de estudos e reflexões para o trabalho com as crianças. É uma via de mão dupla que põe em trânsito tanto a formação profissional do professor quanto, conseqüentemente, condições melhores de ensino para os alunos. A formação continuada do professor, bem como as condições adequadas de trabalho, é diretamente proporcional à qualidade do processo de escolarização do aluno, pois, seus indicadores estão alicerçados nas legislações como LDB (1996) e ECA (1989) por tratarem da formação dos profissionais da educação. Para reforçar os indicadores como “formação continuada e condições adequadas de trabalho”, autores como Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) e Rosemberg (1989) mencionam a necessidade do aperfeiçoamento da formação dos profissionais da educação, além da estrutura adequada das instituições no atendimento de qualidade para as crianças pequenas.

Quadro 22 - Indicadores de Qualidade - Relação com a Comunidade

DIMENSÃO	<b>COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL</b>
INDICADORES	<p>7.1. Respeito e acolhimento</p> <p>7.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças</p> <p>7.3. Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças</p>

Fonte: Elaborado pela autora, conforme documento IQEI/2009

O amparo das crianças por uma rede de proteção está alicerçado no ECA (1990), que regulamenta a garantia ao respeito, acolhimento, direito das famílias de acompanhar o processo pedagógico das crianças e da participação das instituições na rede de proteção das crianças.

As sete dimensões e seus respectivos indicadores de qualidade conversam com as dimensões demarcadas por Silva (2009) para atingir uma educação com qualidade social, pois nas sete dimensões estão descritos indicadores que valorizam o reconhecimento das identidades das crianças, suas diferenças, sua relação com o meio e o respeito no reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos.

Em grande medida, também, as dimensões reforçam o que dizem os autores do campo da Educação Infantil, como a importância da valorização da ludicidade (MACHADO, 2001); a necessidade de se ter uma infraestrutura adequada para o atendimento à Educação Infantil (ZABALZA, 1998); de se investir nas condições de trabalho e na formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação infantil (KRAMER, 2005); etc.

Uma possível conclusão a que se chega é a de que a somatória dessas dimensões constitui parâmetros e critérios de qualidade social da educação infantil, necessários para garantir as conquistas de direitos estabelecidos na CF de 1988, no ECA/1990, na LDB de 1996 e legislações posteriores comprometidas com a infância das crianças pequenas.



Contudo, deve-se pontuar que nenhuma dessas dimensões garante por si só a qualidade pretendida. É preciso investimento para que todas elas convirjam para um projeto político, pedagógico e educativo claro e coerente com o entendimento sobre a finalidade da educação infantil de proporcionar a todas as crianças as experiências peculiares à infância.

Retornamos, assim, à centralidade de políticas públicas curriculares coerentes com o princípio fundamental de que a criança é um ser ativo, que produz cultura e, portanto, deve ser vista e respeitada como sujeito de direitos. Por sua relevância para esta pesquisa, dedicamos o próximo tópico a algumas reflexões sobre o currículo, particularmente, o currículo da educação infantil pré-escolar.

### **3.4 Uma breve reflexão sobre currículo**

O currículo não é apenas o que vem escrito em documentos orientadores, mas toda elaboração, planos, procedimentos e resultados que dele advêm. O currículo se configura, na visão de Sacristán (2000), com o contexto, as práticas educativas e os resultados alcançados.

Concordando com esse posicionamento, Arroyo, complementa que “em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade” (2013, p.38); dessa forma, vemos que o “currículo” pode ser entendido tanto como um instrumento de controle para moldar a sociedade aos interesses das classes dominantes, como também como um meio de transformar a sociedade.

Muitas políticas curriculares sustentam um discurso a favor da participação, que dê voz aos atores que dele fazem uso; porém, esses ideais nem sempre são vivenciados nas práticas escolares. Ao tratar sobre a tradição não democrática e fortemente centralizadora na elaboração dos documentos curriculares, Sacristán (2000) acrescenta que a seleção dos conteúdos de um currículo não é neutra; muito pelo contrário, é marcada por interesses que nem sempre estão expressamente descritos. O autor deixa claro que “o currículo prescrito, [...], expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a sequência do progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem (SACRISTÁN, 2000, p.113), no entanto, a proposta curricular não se esgota na proposta do currículo prescrito.

Nesse sentido, Sacristán (2000) e Apple (2006) trazem à discussão as relações de poder que envolvem o currículo, reforçando que o interesse na educação pelos

grupos dominantes redundam em políticas e práticas como técnicas de controle. A escola também não faz escolhas aleatórias e, com frequência, reproduz conteúdo e valores que tornam possível “a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação” (APPLE, 2006, p. 12)

Tratando sobre a intencionalidade do currículo, o autor pontua que muitas das escolhas curriculares são forjadas em contextos concretos e em função de “[...] compromissos para com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, as quais quando postas em prática, contribuem para a desigualdade” (APPLE, 2006, p.103).

Nessa mesma direção, Bourdieu (1989) dá indicações de que o currículo é uma seleção arbitrária<sup>9</sup>, uma vez que se fundamenta em interesses particulares e não no coletivo, como deveria ser. Esse autor ainda reforça dimensão cultural e ideológica do currículo, como forma de dominação social, pois a seleção dos conteúdos curriculares é apresentada à população de forma natural. Sobre isso, salienta o autor:

As ideologias por oposição ao mito, produto coletivo e coletivamente apropriado servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias); e para a legitimação dessas distinções. Esse efeito ideológico produz a cultura dominante, dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções, compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 1989, p. 10-11).

Isto significa a aceitação legitimada da sociedade quanto à seleção dos conteúdos curriculares sem que haja ativa discussão. Dessa forma, é propagado como consenso uma liderança ideológica de base hegemônica que se firma pela violência simbólica<sup>10</sup> (BOURDIEU, 1989). Assim não se discute a arbitrariedade, pois

---

<sup>9</sup> Sem fundamento em nenhuma razão objetiva, universal.

<sup>10</sup> Violência causada sem coação física, ou seja, trata-se de violência que provoca danos morais e psicológicos.

ela não é percebida por falta de reflexão e compreensão sobre esse processo que é social e histórico.

Além disso, Apple (2006) e Bourdieu (2000) trazem outra questão pertinente ao currículo que diz respeito a disputas estabelecidas entre os diversos grupos, inclusive o popular, que lutam pela negociação de um documento que possa atender aos anseios da sociedade. Sob esse viés, pesquisas recentes de Ponce e Neri (2017) alertam sobre a necessidade de se conquistar um currículo que esteja fundado por uma justiça social.

As autoras propõem, então, o conceito de justiça curricular. Segundo elas, “a prática de um currículo escolar justo implica um currículo que contemple conhecimentos que tenham significado para a vida do educando, [...] como sujeito de direitos e para que ele venha a intervir na realidade [...]” (PONCE; NERI, 2017, p. 1213). Desse modo, o aluno tende a se apropriar da compreensão do mundo e entender sobre si mesmo de maneira crítica.

É notória a importância de se discutir e rediscutir currículo que, além de outros fatores, sustenta o jogo de interesses que definem as orientações curriculares. Chizzotti e Ponce (2012) afirmam que é relevante e urgente refletir sobre teoria curricular e sua prática, pois sua elaboração e aplicação está inevitavelmente marcada por intencionalidades, ora visíveis ora ocultas. Ainda segundo Ponce (2018), o currículo deve ser elaborado para atender as necessidades dos educandos e da sociedade, exercendo, assim, seu papel de alcançar a justiça social por meio da educação.

Essa busca não deve ser pontual, mas, como o processo educacional, em um percurso diário com participação ativa dos atores envolvidos. Para Ponce, a justiça deve ser perseguida cotidianamente, e por diferentes formas de manifestação. Uma delas é pelo currículo escolar que, inegavelmente, tem o poder de empreender uma consciência coletiva de ações e buscas por resultados que atendam ao interesse do bem comum. A autora coloca que, para caminhar nessa direção, se faz necessário considerar as dimensões seguintes, como condição de um currículo capaz de emancipar seus sujeitos:

“[...] a do conhecimento, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna (Severino, 2001, p. 40); a do cuidado com todos os sujeitos do currículo, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos; e a da convivência escolar democrática e solidária, para que se consolidem valores humanitários

e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro. À escola cabe, portanto, o cultivo de uma cultura de participação e de formação” (PONCE, 2018, p.795)

Essa breve discussão sobre o conceito e a finalidade do currículo, associada às reflexões sobre infância e sobre a finalidade da educação infantil realizadas pelos autores desse campo, nos dá pistas importantes para afirmar que as políticas curriculares propostas nas DCNEI/2009 e nos IQEI/2009 apontaram, sim, para uma educação infantil com qualidade social. Isso porque, inegavelmente, elas avançaram em relação ao nosso passado, na medida em que retiraram as crianças pequenas do silêncio e da invisibilidade em que se encontravam.

Preocupa-nos, no entanto, o fato de que nem bem tenhamos tido tempo de consolidá-las em nossas práticas escolares, estejamos presenciando novamente, no cenário atual, ameaças de retrocesso que colocam em risco direitos arduamente conquistados, nas últimas décadas, no Brasil. Cabe aos educadores terem a sabedoria e a consciência necessárias para resistir a esse movimento em nome das crianças pequenas e de nossa democracia.

## 4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Como anunciado na Introdução, o foco desta pesquisa recai sobre as concepções de infância e de qualidade que orientaram as práticas curriculares e pedagógicas da pré-escola da rede municipal de Diadema, no período compreendido entre 2014 e 2018. O objetivo desta seção é apresentar o percurso metodológico da pesquisa, começando por destacar algumas informações relevantes sobre o município e sobre as características dessa rede municipal de ensino, de modo a melhor delinear o contexto no qual emergiu a problemática deste estudo.

### 4.1 O município de Diadema

O município de Diadema está localizado na Região do Grande ABC Paulista, que faz parte da região metropolitana de São Paulo. Originalmente chamada de ABC Paulista, a região atualmente é composta por sete municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra; daí também ser conhecida pela nomenclatura de ABCDMRR.

Diadema faz divisa com São Bernardo do Campo e com o município de São Paulo, conforme é possível visualizar pelo mapa abaixo (Figura 2).

Figura 2 - Vista do mapa da Região do Grande ABC Paulista



Sua ocupação se deu, originalmente, por jesuítas portugueses que subiram para o planalto, vindos de São Vicente, no litoral paulista, com o objetivo de catequizar populações indígenas, no século XVII. As avenidas Antônio Piranga e Piraporinha, existentes hoje, são originárias dos caminhos entre São Bernardo do Campo e Santo Amaro. Diadema, até o ano de 1950, foi distrito de São Bernardo do Campo, vindo a emancipar-se em decorrência do crescimento industrial e urbano da região. Atualmente, seguindo a tendência de toda a região, o setor de serviços é responsável por 70,7% da atividade econômica da cidade, conforme dados da Fundação Seade (2020).

Apesar de sua ocupação ser 100% urbana, Diadema possui ainda uma área de Mata Atlântica preservada, onde se encontra o Jardim Botânico da Cidade, mais precisamente, no bairro Inamar. No Jardim Botânico, há o Borboletário, que abriga aproximadamente 1.200 borboletas; sendo assim, essa área de preservação se torna um interessante ponto turístico da Cidade e uma notória fonte de pesquisa para a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Campus Diadema, nos estudos que contemplem a especificidade das Ciências Biológicas.

Figura 3 - Vista da parte central do Município de Diadema



Fonte: Exame-Abril.com de 2016

Embora pequeno em extensão territorial (30,73 km<sup>2</sup>), o município conta, atualmente, com uma população de 404.777 habitantes, apresentando a maior densidade demográfica da região, com 13.162,26 habitantes por km<sup>2</sup>. Comparativamente aos demais municípios da Região do ABC Paulista, Diadema é o 4º município mais populoso, conforme dados da Fundação SEADE (2020).

Quadro 23 - Características demográficas das cidades do Grande ABC Paulista

Município	População 2019	Área Territorial km <sup>2</sup> 2019	Participação no PIB do Estado (Em %) – 2017
São André	692.207	175,76	1,295876
São Bernardo	807.917	409,53	2,107711
São Caetano	151.116	15,33	0,618295
Diadema	402.813	30,73	0,632718
Mauá	456.020	61,91	0,768280
Ribeirão Pires	118.441	99,08	0,143711
Rio Grande da Serra	49.229	36,34	0,028820

Fonte: Fundação SEADE (2020)

Conforme se observa, a participação de Diadema no Produto Interno Bruto (PIB) representa menos de 1% (um por cento) do Estado de São Paulo. Em relação aos indicadores sociais, medidos pelo Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS) – que combina indicadores relacionados à riqueza, escolaridade e longevidade - Diadema está classificada no grupo dos municípios considerados como “desiguais”, pois embora alcance alguns níveis elevados de riqueza não tem sido capaz de atingir bons indicadores nas demais dimensões sociais.

Tendo como pano de fundo esses dados, vale acrescentar que 20,92% da sua população – cerca de 81 mil pessoas – tem menos 15 anos de idade, aspecto este que passa a adentrar na descrição das características da rede pública municipal de educação de Diadema. De acordo com dados do Censo Escolar de 2018, Diadema reunia, então, mais de 60 escolas municipais, que atendiam 29.529 alunos de creches, pré-escolas, Ensino Fundamental e das modalidades EJA e Educação Especial.

Considerando apenas as escolas municipais que oferecem o ensino infantil regular parcial, esse número é menor: 29 escolas, com um total de 9.458 alunos

matriculados na faixa etária de 4 e 5 anos de idade, o que corresponde a uma média de 326 crianças por escola.

Ainda sobre as pré-escolas diademenses, é relevante informar que, das 29 escolas que atendem as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, apenas 19 se restringem ao trabalho exclusivamente com essa faixa etária; 6 escolas ofertam, além da pré-escola, também o Ensino Fundamental; 1 escola divide o espaço da pré-escola com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – em horários diferentes; e, em 2 escolas, os espaços são compartilhados entre uma creche e a pré-escola (parcial) <sup>11</sup>.

Cabe mencionar que, além dos espaços físicos e materiais, esse compartilhamento envolve o uso igualmente partilhado de recursos diversos, como móveis, informações coletivas (painéis), bibliotecas, atendimento dos coordenadores pedagógicos, reuniões em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), atividades realizadas nos parques, oferecimento de refeições e apresentações culturais. Esse compartilhamento dos recursos entre as diferentes faixas etárias ocorre ora em horários simultâneos, ora em horários diversificados. Nesse sentido, as condições de oferta dos equipamentos de ensino refletem as dificuldades geradas pela alta densidade demográfica do município e as grandes desigualdades sociais acima descritas.

É nesse cenário que a rede Municipal de Educação de Diadema vem trabalhando suas propostas curriculares para a pré-escola, cujos documentos são objeto de análise neste estudo.

## **4.2 (Des)Orientações curriculares da pré-escola de Diadema**

Entre 2014 e 2018, a rede Municipal de Diadema sobrepôs diferentes documentos norteadores da prática pedagógica na Educação Infantil. Os documentos referidos são: a Proposta Curricular: diretrizes político-pedagógicas para Educação Infantil, publicada no ano de 2007; o Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino para Educação Infantil, implementado a partir de 2014; o acordo firmado com o MEC para o trabalho com o PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa para Educação Infantil, no ano de 2017; e, a partir do mesmo ano, as formações para

---

<sup>11</sup> Os dados coletados foram checados pela pesquisadora por meio de ligações diretas feitas às 29 pré-escolas do município.



a implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC/EI).

O quadro a seguir apresenta as orientações curriculares trabalhadas com os profissionais da rede de Diadema, os períodos de vigência, bem como as administrações públicas que os implementaram. Os documentos destacados no quadro foram os escolhidos como objeto de análise desta pesquisa, pois representam, de certa forma, uma descontinuidade com a proposta curricular que vinha sendo trabalhada desde 2007, o que se tornou, efetivamente, importante foco de estudo.

Quadro 24 - Orientações curriculares para Educação Infantil - Diadema

<b>Documentos/Programas</b>	<b>Período ativo na rede</b>	<b>Governo</b>
Proposta Curricular: diretrizes político-pedagógicas para Educação Infantil	2007-Atual	PT/PV
Referencial Curricular do Sistema Sesi de Ensino para Educação Infantil	2014-2018	PV
Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa para Educação Infantil no ano de 2017	2017-2018	PV
Base Nacional Comum Curricular para a E.I.	2017-Atual	PV

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao contextualizar o cenário apresentado e justificar a escolha do objeto de pesquisa, entendemos ser importante situar que, desde 2001, o município de Diadema, era governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), pelo prefeito José de Fillipe Júnior, reeleito para a gestão de 2005 a 2008. Foi nessa segunda gestão do PT que a “Proposta Curricular: diretrizes político-pedagógicas para Educação Infantil” foi discutida, com a participação de formadores da própria rede, formadores externos, professores, comunidade e funcionários. Em 2012, o candidato Lauro Michels do Partido Verde foi eleito e introduziu, em sua administração, o Referencial Curricular do Sistema SESI-SP do sistema de ensino SESI-SP nas pré-escolas de Diadema.

O Referencial, acompanhado do material apostilado do Sistema SESI-SP para a Educação Infantil, chegou aos professores da rede, no ano de 2014, com o oferecimento de formações à equipe de formadores da rede, gestores e professores sobre como utilizá-lo. Houve resistência por parte dos profissionais da rede quanto à

utilização desse referencial, pois ele não só divergia das diretrizes curriculares do documento de 2007, como não contemplava a primeira etapa da Educação Infantil (creche) e nem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que também são modalidades atendidas pela rede diademense. Vale registrar, porém, que esses materiais não substituíram a Proposta Curricular de 2007, mas passaram a “conviver” com as orientações desse documento, o que foi gerando inconsistências e incoerências teóricas e pedagógicas na condução das práticas de sala de aula da pré-escola.

Tais inconsistências/incoerências foram intensificadas, a partir de 2017, com a adesão da Secretaria de Educação de Diadema a duas outras políticas públicas do governo federal, igualmente incompatíveis entre si: o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para Educação Infantil (PNAIC) e, mais adiante, a matriz de referência curricular da Base Nacional Curricular Comum para Educação Infantil (BNCC), aprovada em dezembro daquele mesmo ano.

Com orientações tão distintas -que, de algum modo, são indicativas de descuido, com a Educação Infantil e de certa (des)orientação política sobre o que fazer com essa etapa da educação básica- professores e gestores da pré-escola passaram orientar suas práticas pedagógicas e formativas a partir de fragmentos e da bricolagem entre esses referenciais e materiais didáticos.

A inquietação com essa situação fez com que levantássemos algumas indagações que nortearam o projeto de pesquisa, como já apontamos na Introdução. Desse modo, a questão-problema desta pesquisa foi formulada nos seguintes termos: “Que concepções de infância, de Educação Infantil e de qualidade orientam as práticas dos professores de pré-escola da rede municipal de Diadema?”. Para delimitar o escopo deste estudo, optamos por focalizar apenas os dois documentos implementados diretamente pelas administrações municipais, deixando de lado os documentos do PNAIC e da BNCC para a Educação Infantil, uma vez as práticas pedagógicas e formativas dessa rede têm sido mais intensamente influenciadas pelos documentos de 2007 e 2014.

### **4.3 Procedimentos metodológicos**

A partir da pergunta de pesquisa, foram definidos os objetivos geral e os específicos desta investigação.

**Objetivo geral:** conhecer as concepções da infância e de qualidade que orientaram as práticas curriculares e pedagógicas da pré-escola do município de Diadema entre 2014 e 2018.

**Objetivos específicos:**

- a) Analisar os avanços e retrocessos das políticas de Educação Infantil no Brasil, a partir das categorias da infância e de qualidade da educação;
- b) Identificar as concepções de infância e de qualidade presentes nos documentos curriculares adotados pela rede municipal de Diadema no período de 2014-2018;
- c) conhecer as concepções dos gestores pedagógicos a respeito da infância e da qualidade e da função social da pré-escola.

Considerando esses objetivos, a abordagem adotada foi qualitativa, pois está pautada em descrições, reflexões e interpretações dos dados coletados. Os estudos qualitativos utilizam diferentes estratégias e procedimentos técnicos para coleta e análise de dados que devem ser coerentes com os objetivos definidos pelo pesquisador. Assim, as técnicas de coleta de dados utilizadas nesse estudo foram: a) análise documental dos materiais curriculares de Diadema; b) grupos de discussão com os profissionais de educação da rede municipal.

A escolha pela análise documental apoia-se em Lüdke e André (1986, p.39): “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”.

Primeiramente, foram analisados os documentos que se referem ao recorte cronológico do período de 2014 a 2018, produzidos e/ou ofertados pela Secretaria Educação de Diadema para orientar o currículo da pré-escola, trabalho pedagógico e a formação de professores: a) a Proposta Curricular de Diadema de 2007; b) o Referencial Curricular do Sistema Sesi-SP de Ensino para Educação Infantil. O primeiro deles foi extraído do site da Prefeitura de Diadema; o segundo faz parte do acervo profissional/pessoal da pesquisadora, por ser professora da pré-escola desse município.

A análise dos dados documentais se deu a partir de categorias prévias, definidas a partir do referencial teórico, quais sejam: concepções de infância e de qualidade da educação infantil, a partir de questionamentos sobre a função social da pré-escola. O tratamento metodológico seguiu os procedimentos das técnicas da análise de conteúdo (BARDIN, 1977, p.35), que se aplicam tanto a documentos escritos como registros de falas, constituídas pelas seguintes fases:

a) **pré-análise:** consiste no contato com o texto “deixando-se invadir por impressões e orientações” (leitura flutuante);

b) **codificação do material:** transformação dos dados brutos do texto em “unidades de registro” e “unidades de contexto” (recortes, excertos, por palavras ou por temas);

c) **categorização:** classificação de elementos constitutivos de um conjunto, a partir de critérios previamente definidos (com base no referencial teórico de análise, por exemplo)

d) **inferência:** processo resultante de relações estabelecidas pelo pesquisador entre o “texto” e o “contexto” da mensagem/enunciação (explora a função representativa da comunicação).

Para além da pesquisa documental, e para atender o objetivo de identificar as concepções de infância e de qualidade presentes nos documentos curriculares, optamos pela técnica do grupo de discussão, cujos resultados foram analisados segundo as mesmas categorias e procedimentos técnicos.

Os grupos de discussão começaram a ser pesquisados e utilizados a partir da década de 1980, mas só atingiu popularidade na Alemanha e, desde então, o método vem sendo aplicado em várias pesquisas, dentre elas, na educação aqui no Brasil, conforme aponta Weller (2013). Essa técnica é utilizada em pesquisas qualitativas, que têm por objetivo “a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2013, p.56). Essa autora indica que essa técnica permite “fomentar discussões voltadas para o “como”, ou seja, que levem à reflexão e narração de determinadas experiências e não somente à descrição de fatos” (WELLER, 2013, p.56). Acrescentando que:

Os grupos de discussão realizados com pessoas que partilham de experiências em comum reproduzem estruturas sociais ou processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação. Esse modelo não é casual ou emergente, muito pelo contrário: ele documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo, entre outras: a representação de gênero, de classe social, de pertencimento étnico e geracional. Nesse sentido, os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos (...) (WELLER, 2013, p.58).

Desse modo, a utilização dos grupos de discussão proporciona ao pesquisador uma aproximação mais direta com os diferentes meios sociais e *habitus* do coletivo, em que “a análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramaturgico, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de determinado tema” (WELLER, 2013, p.58).

Ao conduzir o grupo de discussão, o pesquisador deve assumir um posicionamento de mínima intervenção, mas precisa fomentar discussões para a fluidez da reflexão e da narrativa dos fatos. Precisa vislumbrar a busca por dados que possibilitem analisar o contexto ou o meio social dos entrevistados, bem como de suas “visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2013, p.56). Para tanto, não deve se prender às questões com o uso de “o quê” ou “por quê”, mas valorizar o “como”, com o objetivo de provocar um ambiente rico em discussões.

Vale dizer que o conteúdo das discussões do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais ganham sentido nesse processo de interação. Além disso, no grupo as discussões se tornam mais ricas pela diversidade das manifestações verbais e não verbais no grupo.

Ainda segundo Weller (2013), a definição do *corpus* da pesquisa privilegia o espaço social dos sujeitos e os dados são analisados em duas dimensões, a saber: a dimensão horizontal, que é externa ao fenômeno que se pretende apresentar (como as que abrangem as categorias sexo, idade, renda, por exemplo); e a dimensão vertical, que diz respeito às formas como as pessoas se relacionam com os objetos no cotidiano e nos meios sociais em que vivem, ou seja, como sua formação conceitual dos fatos é construída. No grupo de discussão, é possível ter acesso à dimensão vertical devido ao grau de entrosamento e de participação ativa dos participantes, propiciado pela organização de um ambiente que propicie que os seus membros se sintam à vontade para discutirem o tema proposto.

No grupo de discussões, Weller (2013) pontua que o tópico-guia não deve ser um roteiro a ser seguido rigidamente, muito menos deve ser apresentado aos seus participantes para que eles fiquem com a impressão de se tratar de um questionário com questões a serem respondidas sobre perguntas previamente estruturadas. No entanto, os participantes devem ser esclarecidos previamente sobre os objetivos do debate e das regras que orientam o grupo de discussão.

O que é imprescindível para que a atividade do grupo flua bem é proporcionar um ambiente agradável, que estabeleça confiança entre os participantes, além de dirigir os tópicos de debate para o grupo e não para os sujeitos individualmente. Assim, começar a discussão com uma pergunta genérica como: “Como foi sua infância?” tende a deixar o grupo mais livre para falar e organizar suas ideias. Nesse momento, o pesquisador deve ser capaz de formular perguntas que emergem das próprias narrativas, intervindo somente quando solicitado ou quando sente que já pode avançar, colocando novas perguntas de acordo com os objetivos da pesquisa e o roteiro previamente elaborado (APÊNDICE B).

O critério de seleção dos participantes não se prende à representatividade estatística, mas à representatividade dos sujeitos em relação ao tema e aos objetivos da pesquisa. A própria pesquisa que engloba a discussão de grupo, coloca que não há necessidade que nas discussões de grupo sejam sempre os mesmos participantes, sendo assim, o grupo anterior pode apontar a necessidade de se alterar a composição do grupo. (WELLER, 2013). No caso desta pesquisa, o grupo de discussão foi realizado com 5 (cinco) gestores pedagógicos de pré-escolas da rede Municipal de Diadema, sendo 4 (quatro) coordenadores pedagógicos de unidades escolares e um gestor representante da equipe da Secretaria responsável pela formação dos coordenadores pedagógicos da rede.

A escolha dos participantes prendeu-se ao fato de que esses gestores são aqueles diretamente responsáveis pelo acompanhamento do trabalho e pela formação continuada de professores no âmbito da escola; e, no caso do gestor da equipe central, por ser responsável pela formação dos coordenadores pedagógicos da rede. O outro critério adotado foi que os participantes tivessem exercido a referida função durante o período do recorte da pesquisa (2014-2018). A escolha nominal do grupo de discussão foi realizada pelo representante da Secretaria Municipal de Diadema a partir dos critérios estabelecidos, ditos anteriormente. A pesquisadora, portanto, não

realizou uma pesquisa de interesse e de seleção para a participação dos sujeitos no grupo de discussão.

Para a realização desta segunda etapa da pesquisa foi solicitada autorização prévia à SME de Diadema para que os coordenadores participassem do grupo de discussão. Há que se registrar que essa autorização- que foi fornecida, ao termo, pelo chefe da Secretaria Municipal de Educação de Diadema- não foi dada de imediato, razão pela qual só conseguimos agendar o encontro 6 meses depois da solicitação, no mês de novembro de 2019; além disso, o local foi definido pela própria SME de Diadema, que se propôs a disponibilizar um espaço para a realização da atividade nas dependências da própria Secretaria, com a participação do chefe da Formação Infantil em Diadema, cargo que ocupa há 17 anos consecutivos.

O encontro ocorreu em uma mesa redonda dentro de uma sala compartilhada com, ao menos, outros três ambientes de trabalho dentro da Secretaria de Educação de Diadema. Na medida do possível, procurou-se compensar as condições oferecidas para o desenvolvimento do trabalho, com cuidados na preparação do ambiente de modo a torná-lo mais agradável e aconchegante, como a decoração da mesa com um vaso de flores, toalha neutra e um lanche a ser posteriormente compartilhado.

Aparentemente, esses cuidados e preparos prévios proporcionaram uma maior descontração e uma relação harmônica entre as participantes durante as discussões. No entanto, a presença obrigatória do chefe de Formação da Educação Infantil no grupo pode ter influenciado alguns posicionamentos emitidos pelo grupo, fator que procuramos considerar no processo de análise dos conteúdos registrados (gravados, e posteriormente transcritos). O procedimento pôde ser gravado para posterior análise mediante assinatura, pelos participantes, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

Entendemos que opção por esses caminhos metodológicos proporcionou uma compreensão mais abrangente sobre as concepções de infância, da função social da pré-escola e, portanto, de qualidade da educação infantil que estão presentes nos documentos e nas representações que circulam e permeiam as práticas pedagógicas e formativas dos profissionais da pré-escola da rede municipal de Diadema, como se verá nas duas seções seguintes deste trabalho, dedicadas à apresentação e discussão dos dados da pesquisa.

## **5 ANÁLISE DOS RESULTADOS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES DE DIADEMA**

Nesta seção, apresentamos a análise dos documentos curriculares da pré-escola da rede municipal de Diadema entre 2014 a 2018: a Proposta Curricular de Diadema (2007) e o Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino (composto por um caderno de atividades individuais para as crianças de 4 e 5 anos; o Manual do Professor, além de Manual Didático com as orientações das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula). Vale reforçar que esses dois documentos serviram de base, no período analisado, para as discussões e formações realizadas no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

A análise desses documentos foi feita a partir de três categorias: a) concepção de infância; b) qualidade da Educação Infantil; e c) função social da pré-escola. As duas primeiras categorias foram focalizadas no referencial teórico desta pesquisa, sendo a terceira um desdobramento delas. Seguindo os passos propostos pela análise de conteúdo (BARDIN, 2016), identificamos, inicialmente, as unidades de registro que se referiam a essas três categorias, o que possibilitou extrair dos documentos as concepções de infância, de qualidade da educação infantil e, por inferência, a função social da pré-escola subjacentes.

A apresentação e discussão dos resultados está organizada por categoria de análise, de modo a evidenciar as diferenças de concepções identificadas na comparação entre a Proposta Curricular de Diadema (2007) e o Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino, com base em elementos extraídos também dos documentos complementares deste último.

Cabe reforçar que a elaboração do documento “Proposta Curricular: diretrizes político-pedagógicas para Educação Infantil de Diadema” (2007) foi resultado da mobilização e discussões realizadas com os profissionais da rede municipal de Diadema, desde 2001, que culminou com a sua aprovação e publicação no ano de 2007. Em sua Apresentação, o documento situa o contexto de sua produção, bem como sua articulação e compromisso com os princípios e fundamentos previstos na legislação e nas políticas educacionais brasileiras:

Este material é resultado de muitos movimentos/momentos vivenciados nos coletivos da Rede Municipal de Educação de Diadema, estando em consonância com a Constituição Federal, com a Lei de Diretrizes e Bases da



Educação e com o Plano de Desenvolvimento da Educação. [...] Desde 2001 a Secretaria Municipal de Educação, por meio de suas políticas públicas, vem implementando os diferentes anseios e demandas da sociedade de Diadema, expressos em suas Diretrizes, a saber: a Democratização do acesso e permanência; Qualidade social da Educação e Democratização da Gestão. (DIADEMA, 2007).

Como reconhecimento do papel e importância dos movimentos coletivos, o documento faz referência, nos Agradecimentos, a todos que participaram de sua construção, a qual “(...) seria impossível sem a dedicação de cada um dos(as) educadores(as) e demais profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação de Diadema”. Por isso, prossegue: “(...) deixamos registrado aqui, a todos(as) que têm participado e construído coletivamente essa “*outra escola-educação*”, e, conseqüentemente, esse “*outro mundo possível*”, os nossos sinceros e alegres agradecimentos e votos de VIDA LONGA!!!” (DIADEMA, 2007, p.2, grifos originais).

Em 2013, porém, no primeiro ano da gestão do prefeito Lauro Michels (Partido Verde), a Secretaria de Educação firmou uma parceria com o Sistema SESI-SP de Ensino. Por consequência, no ano seguinte, o Referencial Curricular e os materiais didáticos do Sistema SESI-SP de Ensino para a Educação Infantil (4 e 5 anos) foram introduzidos nas escolas e pré-escolas da rede, sem que houvesse discussão prévia com os profissionais da rede. A notícia foi veiculada no portal de notícias “ABC do ABC”, do dia 10 de fevereiro de 2014, com grande “entusiasmo”, nos seguintes termos:

Em Diadema, o Sistema atenderá 84 escolas municipais e serão beneficiados 24.498 alunos. A implantação também envolverá 245 gestores (que receberão 351 horas de capacitação) e 955 professores do município (que terão 216 horas de capacitação).

Com o Sistema SESI-SP de Ensino, a cidade receberá o know-how pedagógico e educacional do SESI-SP, o que permitirá a transferência tecnológica do modelo educacional desenvolvido pela entidade em todo o estado. (REDAÇÃO ABC do ABC, 2014).

Com a implantação desse “sistema”, Diadema passou a integrar o rol de municípios paulistas que aderiram à modalidade de “privatização” da educação pública que já vinha sendo acompanhada atentamente por pesquisadores do campo das políticas públicas de educação desde a década anterior (ADRIÃO et. al, 2009, p.801). Para as pesquisadoras, essa modalidade de parceria, mais do que fins lucrativos por meio da “compra do que se dissemina como “sistemas de ensino”,

representa uma estratégia do setor privado para incidir sobre o direcionamento das políticas do espaço público. Tal intencionalidade política fica evidente nessa outra passagem da notícia do ABC do ABC:

Diferentemente de outros programas existentes, o Sistema SESI-SP de Ensino não se limita à entrega do material didático e à capacitação de docentes. O modelo oferecido às prefeituras contempla a formação da equipe gestora e a realização de reuniões periódicas com o secretário de Educação de cada cidade, além do acompanhamento de todo o processo de implantação do Sistema nas escolas dos municípios. (ABC do ABC, 2014).

Em reação a essa iniciativa, uma comissão de docentes publicou uma Carta Aberta, em 2014, reclamando da falta de participação dos profissionais do novo modelo de aprendizagem e também da inexistência de infraestrutura adequada nas unidades escolares para a aplicação do conteúdo proposto no material didático do Sistema SESI-SP de Ensino (DIÁRIO DO GRANDE ABC, 30.09.2014).

Acreditamos que fazer o registro sobre a forma como essas duas administrações conduziram o processo de implementação das políticas curriculares no município oferece pistas importantes para problematizar, inclusive, como elas se posicionaram em relação ao respeito ao princípio da gestão democrática instituído na legislação educacional brasileira, tanto na Constituição Federal de 1988, como na LDB de 1996. Dito isto, passamos à apresentação e análise desses documentos.

## **5.1 Sobre a Concepção de Infância**

A Introdução da Proposta Curricular de Diadema de 2007 para a Educação Infantil - doravante denominada PCDEI – 2007 – afirma que “as maneiras como os adultos veem a criança e os períodos da infância são variadas, dependendo da região no qual vivem, período histórico, nível sócio-econômico, tipo de arranjo familiar onde a criança está inserida, dentre outros aspectos” (DIADEMA, 2007, p.17). Esse posicionamento vai ao encontro da noção de que “[...] há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos ‘entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser’” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63), e também ao encontro dos estudos de Ariès (1981) que descrevem a infância como uma construção sócio-histórica, autor citado no referido documento.

Ainda sob esse viés, Souza afirma que antigamente “[...] o mundo adulto misturava-se ao mundo da criança, pois não havia uma compreensão da infância como um momento singular da vida humana, pelo qual a criança passava” (2007, p.139). O autor acrescenta ainda que “a ideia de infância se formou muito lentamente, ao longo dos últimos séculos. Portanto, a infância é uma construção social [...]” (2007, p. 139).

O texto de Apresentação do Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino para a Educação Infantil – doravante denominado RCEI -SESI-P/2014 - também faz referência aos conceitos de criança e infância, recorrendo à etimologia das palavras, lembrando que a primeira quer dizer “ser humano de pouca idade” e a segunda “sem linguagem” (SESI-SP, 2016, p. 58). De acordo com o documento, “com a apresentação dos significados dos termos “criança” e “infância”, ressaltamos a importância de diferenciá-los considerando a interdependência entre eles” (2016, p. 58).

Amparando-se nos estudos de Dahlberg, Moss e Pence (2003), esse documento também afirma estar alinhado à “concepção de criança como um ser biológico e social que constrói conhecimento e cultura no contexto em que está inserida” (2016, p.58) e que “não basta ser criança para ter infância, ou seja, cada criança traz consigo sua própria história de vida e está inserida em determinada cultura. Portanto, há diversas formas de entender a infância” (SESI-SP 2016, p.58).

Assim, do ponto de vista do discurso, ambos os documentos parecem alinhados à ideia de que a criança é um ser histórico, construtora de identidade e conhecimento provenientes da interação com os adultos e outras crianças.

Quadro 25 - Concepção de Infância - Documentos Curriculares Diadema

PCDEI -2007 –	RCEI SESI-SP - 2016
<p><i>“A infância é uma construção sócio-histórica”.(DIADEMA, 2007, p.17)</i></p>	<p><i>“A infância é construída de acordo com o contexto sociocultural”. (SESI-SP, 2016, 58.)</i></p>

Fonte: elaborado pela autora

Ao assumir que “a própria noção de infância é considerada uma construção sócio-histórica” (2007, p.17), a PCDEI de 2007 acrescenta a informação que essa construção se dá também pelas constantes mudanças na e da sociedade, incluindo as mudanças em relação ao modelo de família. Essa posição vai ao encontro do que pensa Kuhlmann Júnior (2010, p. 30), ao afirmar que é preciso “[...] considerar a infância como uma condição da criança. 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”

A PCDEI (2007) ressalta também que os modelos familiares não são mais os mesmos e cada vez mais têm sido mudados, reconhecendo que escola não pode desconhecer ou mesmo ignorar essa realidade. Esses inúmeros modelos familiares que, por sua vez, modificam as infâncias, são considerados na PCDEI (2007), conforme segue:

(...) nos deparamos diariamente com outros tantos e diferentes arranjos familiares, em especial aqueles onde a mãe educa sozinha seus filhos, ou avós assumem a tarefa. Encontramos, cada vez mais, os pais (homens) assumindo a guarda dos filhos, além das adoções assumidas por pessoas solteiras ou casais homossexuais (DIADEMA, 2007, p. 17).

Como se observa, esse documento concebe que as infâncias são construídas, muitas vezes, no contexto desses novos arranjos familiares, reforçando que reconhecer essa diversidade sócio-cultural nas estruturas familiares significa respeitar e observar a criança enquanto sujeito de direitos. A PCDEI de 2007, nessa perspectiva, acompanha o pensamento de Kramer (2006, p. 810), de que “temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais” (2006, p. 810). Em direção semelhante, Rosemberg afirma que:

[...] a sociedade passa a reconhecer a criança pequena como sujeito de direitos, ator social, produtora de cultura, indivíduo [...]” (2010. P. 172). “A sociedade, a nova família, a nova mãe, a nova mulher, o novo filho, a nova criança precisam de uma instituição social que, fora do espaço doméstico, complemente e enriqueça o educar e o cuidar [...] (ROSEMBERG, 2010, p. 172-173).

A partir do respeito e do reconhecimento da existência de distintas construções e configurações da estrutura familiar, são formuladas estratégias para trabalhar com

a diversidade na escola. Pensando nisso, a escola precisa ser um espaço aberto a reflexões para que a interação e o trabalho com as infâncias/crianças aconteçam de forma respeitosa e democrática. Compartilhando desse pensamento, Barbosa afirma que:

As práticas sociais que as famílias e a escola ensinam para os bebês e as crianças bem pequenas são as primeiras aprendizagens das crianças e constituem o repertório inicial sobre o qual será continuamente constituída a identidade pessoal e as novas aprendizagens das crianças. [...] Esses conhecimentos sociais e culturais, apesar de pouco valorizados nas escolas de Educação Infantil, são extremamente importantes para a constituição das crianças, dos seus hábitos, dos modos de proceder, das suas relações e das construções sociocognitivas. Essas práticas sociais são estruturadas por meio de linguagens simbólicas com conteúdos culturais. (BARBOSA, 2010, p. 5).

Esse trabalho sócio-pedagógico inclui as relações afetivas, pois, especialmente na pré-escola, o cuidado com as emoções e as relações de afeto, que transcendem o ambiente familiar, permeiam o processo educativo e de desenvolvimento das crianças pequenas. A esse respeito, a PCDEI 2007 expunha que “as instituições de educação infantil, atentas à importância da constituição de vínculos afetivos, podem se tornar ambientes ricos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pequenas” (DIADEMA, 2007, p.19), pois, “se a criança está inserida em um meio rico de informações e práticas, mais aprendizado e capacidades ela desenvolverá” (DIADEMA, 2007, p. 21). Além disso, “a qualidade das interações diárias é determinada por incontáveis ações e reações dos adultos para com a criança, da criança para a criança e por tudo o que ela observa em seu cotidiano” (DIADEMA, 2007, p. 23).

Como vimos anteriormente, Wallon (1981) traz esse mesmo pensamento, ao postular que a primeira linguagem da criança é a emoção, ou seja, é por ela que a criança se comunica. Portanto, o afeto na relação de aprendizagem é primordial, sobretudo, quando mediado pelas interações com os adultos, como postulado por Vygotsky (1989). As teorias de Wallon, Vygotsky, Piaget, entre outros, são explicitamente citadas e consideradas como contribuições importantes para o desenvolvimento infantil no documento de 2007 (DIADEMA, 2007, p.20-23), com a ressalva de que as diretrizes propostas procuram evitar “um sincretismo que parece fazer parte de nossa cultura educacional”.

Assim, assumindo o desafio de fazer com que as práticas pedagógicas se tornem mais coerentes, o documento anuncia alguns eixos de trabalho para a educação infantil da rede, valendo pontuar que a PCDEI firmou “o brincar” como princípio fundamental da Educação Infantil, justificado no seguinte trecho do documento:

[...] a brincadeira, em especial, do faz de conta, é a situação por excelência em que predomina a fantasia, embora condicionada às regras da realidade. É nessa situação, marcada pelo controle da criança sobre seus atos, que ela exercita a discriminação entre realidade e fantasia, sem precisar submeter-se diretamente aos mandos dos adultos. Justamente no exercício de apropriar-se das condutas deles, submete-se espontaneamente a suas regras, em seu mundo de fantasias. Nesses momentos ela aprende e desenvolve inúmeras coisas: orientação e organização espacial; adequação de movimentos apropriados situação; habilidades necessárias para o manuseio de diferentes objetos; representação de imagens e conteúdos relacionados a situações da mesma, quando seu objetivo é ensinar uma brincadeira nova” (DIADEMA, 2007, p. 21).

A PCDEI traz esse olhar para o brincar, pois “as crianças têm hipóteses e pontos de vista sobre os fatos que acontecem na escola, sobre as histórias que contam, sobre as atividades propostas” (DIADEMA, 2007, p. 22), ações que só se tornam possíveis de enxergar quando estão brincando. Não menos importante, segundo o documento, é considerar o que elas pensam, “pois é um jeito de mostrar que suas ideias têm valor e que poderão contribuir sempre nos grupos dos quais fizerem parte” (DIADEMA, 2007, p. 22). Mas, ainda assim, é o olhar do adulto sobre a criança e a infância, o que nos revela, mesmo na discussão dos profissionais da educação sobre a Educação Infantil, a tendência é a da criança não ser ouvida, mas observada.

O RCEI SESI-SP também menciona a importância das “contribuições de teóricos, como Jean Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Henri Wallon (1869-1962), entre outros, que possibilitam conhecer a criança com quem se trabalha” (2016, p 61). Porém, como se verá, a referência a esses teóricos mais se parece com elementos de retórica do que como fundamentação teórica das propostas didáticas e metodológicas desse “sistema de ensino”.

O documento do SESI-SP assume que a criança de 4 e 5 anos “constrói sua identidade durante toda a sua evolução, ou seja, é um processo que não tem fim” (2016, p.63). O fato desse entendimento estar revelado no RCEI SESI- SP, com atividades sistematizadas e escolarizantes em seu material complementar para EI de

4 e 5 anos, faz com que emergja a ideia de uma concepção descontextualizada da criança e do período da infância, pois, segundo Kuhlmann Júnior, “é preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história” (2010, p. 30), uma história modificável conforme cada contexto temporal e cultural.

O documento do SESI-SP também menciona que “são suas interações com adultos que contribuem para construção progressiva da identidade pessoal e do desenvolvimento de todas as capacidades” (2016, p 63). Mas compreendemos que as interações entre as crianças e das crianças com o meio exercem grande potencial de contribuição para favorecer o espaço ativo da criança enquanto sujeito de direito de seu próprio processo de formação. Sendo assim, do ponto de vista do discurso, esse documento aparentemente não destoia do que diz a PCDEI, pois, ambos os documentos valorizam as interações no processo formativo da criança.

No entanto, a partir de uma leitura atenta do documento do Sistema SESI, é possível identificar a adesão aos princípios educacionais e curriculares propostos no Relatório Delors (1996), que orientaram as reformas neoliberais de educação no começo dos anos 1990. Ao expor o sentido da educação infantil, o documento faz clara referência aos “quatro pilares” da educação para o Século XXI, postulados pela UNESCO.

[...] a educação infantil no sistema SESI-SP de Ensino tem a função de proporcionar experiências significativas aos alunos, respeitando a construção do conhecimento dessa faixa etária, tanto no plano individual quanto no coletivo – por meio do brincar, educar, cuidar e aprender a aprender, aprender a viver junto, aprender a ser, aprender a fazer – e construindo, em seu tempo e espaço, as concepções de infância, criança, cultura e sociedade”. (SESI-SP, 2016, p. 66)

O RCEI SESI-SP não nega as peculiaridades da infância, reconhecendo que “a criança dessa faixa etária possui especialidades próprias, que necessitam ser respeitadas para que ela seja considerada “criança”, não um “miniadulto” (2016, p 60). E vai além, considerando a criança como “cidadã, com direitos e deveres assegurados e produtora de cultura na sociedade em que vive” (SESI-SP, 2016, p. 60).

Contudo, como se verá, os materiais didáticos revelam a verdadeira intencionalidade desse “sistema de ensino”, deixando claras as contradições e inconsistências do próprio RCEI SESI-SP que, em suas proposições, afirma que: “o brincar faz parte do universo infantil” [e] que “É um fato social, um espaço privilegiado

de interação e constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor da história e da cultura” (2016, p. 69), justificando que:

A brincadeira permite o exercício da imaginação da criança, a manifestação de suas necessidades e seus interesses em relação ao mundo. Também possibilita a interação com o universo dos adultos e é a expressão da forma como a criança pensa, sente, fantasia, reflete seus desejos, seus medos, sua agressividade e revela os conhecimentos que vai construindo em suas experiências cotidianas.

Ao brincar, a criança constrói formas e representações próprias do meio em que vive. Observá-la dentro ou fora da escola permite notar que a brincadeira permeia o seu universo em vários momentos e de diferentes formas.

Dessa forma, pode-se afirmar que a brincadeira tem um papel decisivo nas relações entre a criança e o adulto, entre as próprias crianças e entre elas e o meio ambiente. É uma condição para que a vida aconteça, seja compreendida e transformada.

Em situação lúdica, a criança cria uma relação prazerosa com o aprender. Ela explora, testa, descobre e se instrumentaliza cognitivamente e afetivamente para reagir a situações diversas e complexas.

Apesar de brincar ser um ato livre e espontâneo nessa fase, cuja espontaneidade e liberdade devem ser respeitadas e garantidas, é necessário que o adulto potencialize esse ato. Não se trata de apenas “deixar brincar”, como se o espontaneísmo realizasse a plenitude do brincar, mas de mediar as brincadeiras” (2016, 71).

A partir desse posicionamento, o documento do SESI-SP expõe as orientações pedagógicas a serem trabalhadas pelo professor na pré-escola, sustentando que “na prática pedagógica, é por meio da brincadeira que o educador observa os conhecimentos e as necessidades da criança para, então, organizar novas situações de aprendizagem e viabilizar a construção de novos conhecimentos” (p. 71). Conforme documento:

Assegurar o brincar na educação infantil significa propor situações organizadas e intencionais, respeitar as características próprias dessa faixa etária, contribuir para que a criança estabeleça relações entre os conhecimentos novos e os prévios na expectativa de construir e ampliar novas aprendizagens. (SESI-SP, 2016, p. 71).

No entanto, esse discurso teórico destoa das atividades dos materiais didáticos que privilegiam exercícios preparatórios para o ensino fundamental que pouco têm relação com o universo da criança pequena da Educação Infantil, uma vez que parte das atividades oferecidas no material apostilado não parece respeitar às características da faixa de 4 e 5 anos.

Neste tópico, procuramos identificar a concepção de infância presente nos dois documentos analisados. A considerar pela letra dos textos, pode-se dizer que existe



certa proximidade entre eles, na medida em que muitas referências teóricas (mesmo que apenas retóricas) são comuns às duas propostas.

Entretanto, como a PCDEI/2007 foi fruto de um processo de discussão e de amadurecimento realizado com os profissionais da rede, se revela muito mais coerente, em seus próprios termos, com a concepção de infância que sustenta o documento. Em contraste, entre o RCEI do Sistema SESI-SP e os materiais didáticos que o complementam há uma evidente contradição que sinaliza o viés escolarizante dessa proposta, cujas atividades não se diferenciam das abordagens mais tradicionais e conservadoras de práticas pedagógicas há muito tempo superadas.

## **5.2 Sobre a Qualidade da Educação Infantil**

Para a análise desta categoria procuramos identificar, nos documentos curriculares de Diadema, as unidades de registro que se referiam direta ou indiretamente à noção de qualidade da Educação Infantil, em vista de, posteriormente, associá-las às dimensões dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQEI), uma vez que servem de parâmetros para uma educação de qualidade social.

Já na Apresentação da PCDEI/2007, o documento faz referência explícita ao conceito de qualidade social ao tratar do histórico de construção da proposta:

Desde 2001, a Secretaria Municipal de Educação, por meio de suas políticas públicas vem implementando os diferentes anseios e demandas da sociedade de Diadema, expressos em suas Diretrizes, a saber: a Democratização do acesso e permanência; Qualidade Social da Educação e Democratização da Gestão. (DIADEMA, 2007, s/n, grifo desta autora)

O termo reaparece, logo em seguida, quando trata da centralidade do currículo:

Tendo como ponto de partida a certeza de que o currículo é a essência desse processo e que a Qualidade Social da Educação passa, necessariamente, pela proposição de um currículo legítimo, contextualizado, significativo e voltado às aprendizagens, o movimento de Reestruturação Curricular chega a mais uma síntese do conhecimento produzido e sistematizado ao longo desse período (DIADEMA, 2007, s/n, grifo desta autora)

Embora o conceito de qualidade social da educação não seja problematizado no documento, ele aparece sempre associado à “democratização” das relações sociais, em geral, e às interações estabelecidas na escola, em particular. No caso

específico da escola, a qualidade aparece como dimensão ética “das relações interpessoais que permeiam todo o trabalho na educação infantil”, como segue:

Construir uma sociedade mais humana, requer uma boa dose de carinho e respeito por esses pequenos cidadãos que povoam as escolas de Diadema, bem como a comunidade escolar [...] A qualidade das interações diárias é determinada por incontáveis ações e reações dos adultos para com a criança, da criança para a criança e por tudo o que ela observa em seu cotidiano. ” (DIADEMA, 2007, p. 23, grifos desta autora).

No trecho acima, fica evidente que a noção de qualidade se liga aos cuidados (carinho e respeito) direcionados às crianças, entendidas não apenas como seres individuais, mas como cidadãos. A ideia de qualidade, portanto, não se associa a um “produto” ou resultado, mas a um conjunto de cuidados a que a criança tem direito.

Essa noção de qualidade aparece nos sete eixos de trabalho do documento (Quadros 26 ao 30), incluindo o terceiro (Democratização da Gestão) e o quarto eixo (Formação de Formadores), que, ao trazer à luz os sujeitos da escola, destaca que eles são “os responsáveis pela formação das crianças” (DIADEMA, 2007, p. 25). Quanto ao último eixo, prometia-se investir maciçamente em formação, além de promover a construção de uma prática reflexiva e construir um ambiente de aprendizagem significativa aos alunos. Esses aspectos são contemplados nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, documento que reforça que as relações “[...] entre familiares e profissionais da educação, [...] são fundamentais para garantir uma educação infantil de qualidade” (BRASIL, 2009, p.57).

Mas, é no item relacionado à Avaliação que o documento explicita que o entendimento de qualidade” da PCDEI/2007 não se confunde e não se restringe ao “desempenho escolar”. Nesse momento, faz referência direta ao documento do MEC (BRASIL, 1995, p.32-33), em que se postula o respeito aos direitos das crianças: à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e saúde; à alimentação sadia; ao desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; à expressão de seus sentimentos, entre outros. Embora o referido documento tivesse como preocupação específica o atendimento em creches, entendemos que os mesmos direitos são critérios de qualidade também para a educação oferecida na pré-escola.

Essa noção de qualidade associada a princípios éticos orienta a definição dos objetivos relacionados ao desenvolvimento das dimensões de valores, atitudes, habilidades e competências, explicitados na Matriz Curricular da Educação Infantil: Dignidade e Humanismo (eixo 1); Cultura (eixo 2); Diferentes Linguagens (eixo 5); Meio Ambiente (eixo 6) e Educar/Cuidar (eixo 7). A Matriz Curricular proposta pela PCDEI/2007 define objetivos para todas as etapas da educação infantil (de 0 a 6 anos, na época de sua publicação). Os quadros a seguir se referem apenas aos objetivos relacionados à faixa etária correspondente à pré-escola.

Quadro 26 - EIXO 1 - Dignidade e Humanismo

<b>ETAPA PRÉ-ESCOLA</b>	Aprendizagens (conceitos, valores atitudes, habilidades => competências)
<b>Fase I (4 anos)</b>	Perceber-se parte de um grupo; Construir coletivamente regras de convívio e respeitá-las; Explorar papéis sociais através de brincadeiras.
<b>Fase II (5 anos)</b>	Conhecer sua história de vida; Respeitar as ideias dos colegas.
<b>6 anos</b>	Respeitar a diversidade linguística; Estabelecer relações com todo o grupo, sem preconceito; Conhecer e contar suas histórias e de suas famílias; Comunicar suas impressões sobre o mundo que o cerca; Desenvolver sentimento de solidariedade, respeito, cooperação e justiça; Valorizar e cuidar dos materiais de uso individual e coletivo; Usar adequadamente o espaço que é de todos.

Fonte: PCDEI/ 2007. Adaptado pela autora.

O Eixo “Dignidade e Humanismo” “alerta para as questões relacionadas a diversidade racial, de gênero, sexualidade, prevenção de doenças e do abuso de drogas.” (2007, p. 2), considerando os diferentes contextos de constituição das “infâncias” e das crianças que temos. Esse eixo de trabalho sugere que os professores criem situações de aprendizagem que levem as crianças a reconhecerem e

respeitarem a diversidade cultural de nossa sociedade, o que é coerente com os objetivos do Eixo 2 – Cultura, conforme quadro a seguir.

Quadro 27 - EIXO 2 - Cultura

<b>ETAPA PRÉ-ESCOLA</b>	Aprendizagens (conceitos, valores atitudes, habilidades => competências)
<b>Fase I (4 anos)</b>	Apreciar jogos e brincadeiras pertencentes a nossa cultura; Conhecer os contos e histórias infantis; Explorar variados movimentos rítmicos.
<b>Fase II (5 anos)</b>	Gostar de ler e compartilhar diferentes histórias; Conhecer diferentes histórias e contos brasileiros; Perceber as diferenças culturais e sociais existentes no seu universo de vivência.
<b>6 anos</b>	Conhecer e explorar atividades artísticas diversas; Explorar e criar diferentes movimentos rítmicos; Brincar e confeccionar o seu próprio brinquedo a partir das referências de sua cultura; Apreciar e conhecer diferentes expressões culturais; Construir sua identidade social e cultural a partir de situações e brincadeiras simbólicas; Conhecer e explorar diversos materiais necessários para o fazer artístico; Criar, contar e recontar histórias.

Fonte: PCDEI, 2007. Adaptado pela autora.

Vale notar que esses dois eixos de trabalho se coadunam com a dimensão “Interações” dos IQEI (2009), cujas preocupações e valores estão presentes também nas DCNEI de 2009, segundo as quais a criança:

[...] deve ser vista como um sujeito histórico e de direitos e que nas suas, interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra e questiona os sentidos da natureza e da sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

No que diz respeito a “As Diferentes Linguagens”, a PCDEI/2007 esclarecia que esse eixo de trabalho:

[...] orienta a definição de objetivos educacionais voltados não só aos aspectos cognitivos do trabalho com a criança, mas também ao desenvolvimento da sua expressividade corporal e artística para as relações

afetivas, sociais e consigo própria. Implica ainda na aprendizagem de olhar e escutar o outro nas diferentes experiências da vida (DIADEMA, 2007, p. 25).

Interessante perceber que, sob a denominação de “diferentes linguagens”, estão incluídos não apenas os conhecimentos e aprendizagens da linguagem oral e escrita e da linguagem matemática, mas também os conhecimentos e aprendizagens relacionados às linguagens corporal, artística (e suas diferentes formas de expressão), assim como também a linguagem utilizada pelas novas tecnologias de comunicação e informação.

Outra observação importante sobre esse eixo diz respeito à sua coerência com os dois anteriores (Dignidade e Humanismo e Cultura), uma vez que o documento explicita que:

Na medida em que o professor promove a apropriação de diferentes linguagens presentes na sociedade pelas crianças, está promovendo também, a apropriação da(s) cultura(s) existente(s) em seu meio, desenvolvendo assim as suas competências para se relacionar com ela(s), aprender e realizar seus intentos(DIADEMA, 2007, p. 25).

Além disso, o documento não deixa de considerar as diferenças individuais, ao apontar que:

Cada criança tem um jeito todo seu de aprender. Algumas se expandem com a dança, já outras colocam toda a sua criatividade, e por que não dizer raciocínio, nas atividades de artes plásticas; outras ainda, preferem encenar e colocar sua capacidade de representação em evidência. Dessa forma, seja através da linguagem escrita, oral, matemática ou artística, o essencial é que a criança tenha diferentes possibilidades de vivenciar as diferentes linguagens disponíveis ao ser humano e das quais também são portadoras. (DIADEMA, 2007, p. 25)

O quadro 28, a seguir, sintetiza os objetivos de aprendizagem das diferentes dimensões do eixo “*As Diferentes Linguagens*”, em diferentes fases da pré-escola.

Quadro 28 - EIXO 5 - Diferentes Linguagens

<b>ETAPA PRÉ- ESCOLA</b>	Aprendizagens (conceitos, valores, atitudes, habilidades => competências)
<b>Fase I (4 anos)</b>	Ter noção de espaço e tempo; Explorar diferentes tipos de materiais e utilizá-los na composição de suas produções; Dançar explorando diferentes movimentos corporais; Conhecer diferentes portadores de texto; Explorar suas capacidades e limites corporais;

	<p>Escrever o nome e outras palavras;</p> <p>Participar da construção de textos coletivos;</p> <p>Explorar e aprimorar sua capacidade de argumentação, reflexão, discussão e ordenação do pensamento.</p>
<b>Fase II (5 anos)</b>	<p>Explorar o alfabeto e a construção da língua escrita;</p> <p>Interessar-se por escrever palavras e textos de forma convencional;</p> <p>Formular perguntas, levantar hipóteses e manifestar opiniões próprias sobre os acontecimentos;</p> <p>Resolver problemas simples do cotidiano;</p> <p>Explorar a função social do número;</p> <p>Interessar-se pela leitura, interpretação e dramatização literárias;</p> <p>Explorar e explicitar hipóteses sobre o código de escrita;</p> <p>Produzir textos coletivos;</p> <p>Utilizar recursos próprios para expressar as ideias/ raciocínio;</p> <p>Ampliar sua locomoção em diversos planos e direções.</p>
<b>6 anos</b>	<p>Expressar-se por meio de diferentes linguagens artísticas a compreensão do mundo em que vive;</p> <p>Apropriar-se do significado simbólico da língua por meio de situações lúdicas;</p> <p>Representar histórias por meio de diferentes linguagens;</p> <p>Perceber que a diversidade se expressa por meio de diferentes linguagens;</p> <p>Perceber a presença da matemática nas diferentes expressões;</p> <p>Estabelecer relações matemáticas elementares;</p> <p>Construir significados da linguagem matemática a partir da própria experiência;</p> <p>Elaborar e comunicar hipóteses frente a situações-problema;</p> <p>Compreender a função social do número;</p> <p>Representar o meio ambiente se utilizando de diversas linguagens;</p> <p>Expressar-se por meio de diferentes linguagens.</p> <p>Utilizar a linguagem corporal como forma de expressão;</p> <p>Explorar diferentes formas de comunicação e expressão cultural;</p> <p>Perceber o computador e as novas tecnologias como instrumento de expressão a serviço de suas aprendizagens;</p> <p>Demonstrar curiosidade pelas novas tecnologias que fazem parte do seu cotidiano.</p>

Quando comparamos os objetivos desse eixo de trabalho da PCDEI de 2007, é possível verificar que eles estão alinhados à dimensão “Multiplicidade de Experiências e Linguagens” dos IQEI (2009), referindo-se à construção da autonomia das crianças, ao seu relacionamento saudável e agradável com o seu próprio corpo, com o ambiente natural e social e a experiências variadas com as linguagens oral e escrita, plásticas, musicais e corporais, além de valorização das diferenças e da cooperação.

Verifica-se também que esses elementos de qualidade também aparecem nos Eixos 6 e 7 da PCDEI/2007, denominados, respectivamente, Meio Ambiente e Educar e Cuidar, que traziam os seguintes objetivos para a faixa etária da pré-escola, conforme quadros 29 e 30, a seguir:

Quadro 29 - EIXO 6 - Meio Ambiente

<b>ETAPA PRÉ-ESCOLA</b>	Aprendizagens (conceitos, valores, atitudes, habilidades => competências).
<b>Fase I (4 anos)</b>	Interessar-se pela causa/origem dos fenômenos naturais. Desenvolver atitudes de respeito pelo meio ambiente e por todos os seres vivos.
<b>Fase II (5 anos)</b>	Perceber que o sol, a chuva, o vento e a temperatura exercem influências na vida do homem, dos animais e das plantas. Conhecer os espaços de lazer existentes no bairro e no município. Manifestar suas impressões sobre o ambiente que o cerca. Demonstrar atitudes de curiosidade e de respeito pela natureza.
<b>6 anos</b>	Observar e explorar o ambiente em que vive. Perceber os sujeitos como parte e em relação com a natureza. Brincar, explorar e valorizar o espaço da escola como espaço de convivência. Demonstrar curiosidade pelo mundo natural e social, formulando perguntas sobre o mesmo. Conhecer e respeitar as diversas formas de vida do planeta.

Fonte: PCDEI, 2007. Adaptado pela autora

Quadro 30 - EIXO 7 - Educar e Cuidar

<b>ETAPA PRÉ-ESCOLA</b>	Aprendizagens (conceitos, valores atitudes, habilidades => competências)
<b>Fase I (4 anos)</b>	Interagir e construir vínculos afetivos com as crianças e com os profissionais da escola; Desenvolver atitudes de respeito e cuidado pessoal, pelos animais e pelo ambiente.
<b>Fase II (5 anos)</b>	Desenvolver atitudes de prevenção de acidentes e cuidados com o corpo; Ter atitude de observação e curiosidade; Demonstrar hábitos de cuidado com a própria saúde; Demonstrar autoimagem corporal positiva; Conhecer o próprio corpo.
<b>6 anos</b>	Utilizar o diálogo como estratégia de comunicação e de solução de conflitos; Comunicar os principais acontecimentos e /ou responsabilidades de sua vida; Conhecer os diferentes ciclos da vida; Valorizar e cuidar dos materiais de uso individual e coletivo; Reconhecer a importância e necessidade de uma alimentação saudável; Conhecer atitudes básicas, favoráveis para a garantia de uma boa saúde; Discutir, reconhecer e registrar aspectos relativos ao cuidado com o próprio corpo; Demonstrar autonomia, segurança afetiva e emocional.

Fonte: PCDEI. Adaptado pela autora.

Com relação, especificamente, ao eixo Meio Ambiente, a PCDEI destaca a importância de se trabalharem princípios e valores voltados à preservação da natureza e da qualidade de vida, “tão necessários atualmente” (DIADEMA, 2007, p. 25). Quanto ao Educar/Cuidar, o documento chama a atenção para o fato de que: “Durante muito tempo, cuidar significou apenas dar conta dos aspectos voltados para as questões de higiene e alimentação” (p.26). Por isso, enfatiza:

Este eixo existe para lembrar aos professores que educar e cuidar são duas dimensões inseparáveis de uma mesma ação. Importante é estabelecer objetivos, lembrando que a escola não tem apenas a função de transmitir conteúdos. Sua função envolve o ensino de práticas e a formação de valores, considerando as crianças em suas necessidades não só as cognitivas, mas também as afetivas, as sociais e as biológicas. (DIADEMA, 2007, p. 26).



Nesse sentido, esses dois últimos eixos da PCDEI 2007 contemplam aspectos de qualidade que vão além dos mencionados na Dimensão “Promoção da Saúde” dos IQEI/2009, que destacam apenas os cuidados com a alimentação saudável, limpeza, salubridade, conforto e segurança.

Contudo, ao longo do tempo, essas preocupações essenciais com a qualidade social da Educação Infantil, previstas na PCDEI/2007, foram perdendo força e importância nas políticas públicas de educação de Diadema. Esse fato tem relação com a chegada, em 2014, do material “Movimento do Aprender” do Sistema SESI-SP de Ensino, que alterou os objetivos da matriz curricular até então vigente em Diadema.

Evidência disso é que, embora oficialmente a rede municipal de Diadema ainda tivesse como referência a proposta curricular de 2007, a Secretaria de Educação, a partir de 2015, elaborou “planilhas com os conteúdos do SESI/SP” para avaliar e monitorar o desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos em diferentes eixos curriculares.

Figura 4 - Planilha - Linguagem Oral e Escrita

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE DIADEMA																														
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO																														
Departamento de Formação e Acompanhamento Pedagógico																														
Rua Guaricica, 45 - Vl. São José - Diadema - CEP: 03350-540																														
5 ANOS - FASE II 2015																														
CATEGORIAS		LINGUAGEM ORAL E ESCRITA																												
N <sup>o</sup>	Nome do aluno(a)	Escreve o 1º nome <i>si</i> Apoio				Escreve o 1º nome com apoio				Identifica as letras do alfabeto				Fase da escrita				Expressa com clareza seus desejos e necessidades				Expressa espontaneamente e as suas idéias				Lê o nome dos colegas em listas ou crachás				
		<i>si</i>	1	2	3	<i>si</i>	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1																														
2																														
3																														
4																														
5																														
6																														
7																														
8																														
9																														
10																														
11																														
12																														
13																														
14																														
15																														
16																														
17																														
18																														
19																														
20																														
21																														
22																														
23																														
24																														
25																														
26																														
27																														
28																														
29																														
30																														
31																														
32																														
33																														
34																														
35																														
36																														
37																														
38																														
39																														
40																														
41		<b>TOTAL DE SIM</b>																												
42		<b>TOTAL DE NÃO</b>																												
43		<b>TOTAL DE ALUNOS</b>																												

Legenda: S = Sim N = Não

Fonte: Prefeitura Municipal de Diadema – Secretaria de Educação, 2015

Na Planilha 1, Linguagem oral e escrita, as subcategorias eram: 1 - escreve o 1º nome sem apoio, 2 – Escreve o 1º nome com apoio, 3 - Identifica as letras do alfabeto, 4 - Expressa com clareza seus desejos e necessidades, 5 - Expressa espontaneamente as suas ideias, 6 - Lê o nome dos colegas em listas ou crachás. Como se observa, o foco desse monitoramento, realizado trimestralmente, se atém aos aspectos cognitivos da aprendizagem diretamente relacionados às linguagens oral e escrita, mais valorizadas nos processos de alfabetização. Chama a atenção que, nessa planilha, não são mencionadas as linguagens corporal e artística, o que indica um empobrecimento do eixo “As Diferentes Linguagens” indicadas na PCDEI/2007.

A matriz curricular de Diadema (2007), conforme já mostrado, tinha como objetivos que o aluno construísse conhecimentos sobre prevenção de acidentes e cuidados com o corpo; a atitude de observação e curiosidade; demonstração hábitos de cuidado com a própria saúde; demonstração de uma autoimagem corporal positiva e; conhecimento o próprio corpo. Em contraste, o material do Sistema SESI-SP reduziu os objetivos do eixo curricular “As Diferentes Linguagens” a atividades sistematizadas como: desenhar a brincadeira preferida ou escrever algo sobre ela, como se pode observar pelas subcategorias da planilha “Cultura Corporal” e “Arte”.

A planilha relativa a “Cultura Corporal” apresenta como subcategorias: 1 - Movimenta-se apresentando coordenação e autonomia; 2 - Faz representação da Figura Humana; 3 - Compreende as regras propostas nas brincadeiras; 4 - Apresenta coordenação em movimentos diversos. Já a planilha relativa a “Artes” revela como subcategorias: 1 –Expressa-se por meio de diferentes técnicas trabalhadas; 2 - Realiza produções utilizando diferentes materiais; 3 – Ampliou de forma criativa seus registros artísticos.

Deixando de lado diferentes formas de expressão corporal e artística, como dança, teatro, música, entre outras, verifica-se que houve um empobrecimento do trabalho pedagógico em relação à multiplicidade de possibilidades da PCDEI/2007, distanciando-se, ainda mais, dos IQEI/2009.

Figura 5 - Planilha - Cultura Corporal e Artes

CATEGORIAS		CULTURA CORPORAL				ARTE			
Nº	Nome do Aluno(a)	Movimenta-se apresentando coordenação e autonomia	Faz representação da Figura Humana	Compreende as regras propostas nas brincadeiras	Apresenta coordenação em movimentos diversos	Expressa-se por meio de diferentes técnicas trabalhadas.	Realiza produções utilizando diferentes materiais	Ampliou de forma criativa seus registros artísticos	
		Inic. 1º tri 2º tri 3º tri	Inic. 1º tri 2º tri 3º tri	Inic. 1º tri 2º tri 3º tri	Inic. 1º tri 2º tri 3º tri	Inic. 1º tri 2º tri 3º tri	Inic. 1º tri 2º tri 3º tri	Inic. 1º tri 2º tri 3º tri	Inic. 1º tri 2º tri 3º tri
143	1								
144	2								
145	3								
146	4								
147	5								
148	6								
149	7								
150	8								
151	9								
152	10								
153	11								
154	12								
155	13								
156	14								
157	15								
158	16								
159	17								

Fonte: Prefeitura Municipal de Diadema – Secretaria de Educação, 2015

O mesmo ocorreu com os conteúdos e objetivos de aprendizagem observados na planilha de Matemática e de Natureza e Sociedade (Fig. 6 e 7):

Figura 6 - Planilha - Matemática

CATEGORIAS		MATEMÁTICA								
Nº	Nome do Aluno(a)	Classifica, compara e ordena objetos	Realiza contagem com apoio até				Relaciona Numeral à quantidade até			
			Inic.	1º tri	2º tri	3º tri	Inic.	1º tri	2º tri	3º tri
54	1									
55	2									
56	3									
57	4									
58	5									
59	6									
60	7									
61	8									
62	9									
63	10									
64	11									
65	12									
66	13									
67	14									
68	15									
69	16									

Fonte: Prefeitura Municipal de Diadema – Secretaria de Educação, 2015

Na planilha 2 – *Matemática*, as subcategorias eram: 1 - Classifica, compara e ordena objetos, 2 - Realiza contagem com apoio até \_\_\_\_ (conforme trimestre), 3 - Relaciona Numeral à quantidade até \_\_\_\_ (conforme trimestre), 4 - Nomeia e identifica formas geométricas, 5 - Resolve situações problemas no cotidiano, 6 - Lê informações em tabelas e gráficos.

Essas planilhas são indicativas do foco do trabalho pedagógico realizado na pré-escola da rede Municipal de Diadema, a partir de 2014, com o objetivo de mensurar se as aprendizagens previstas haviam sido atingidas, satisfatoriamente ou insatisfatoriamente, pelas crianças.

Figura 7 - Planilha - Matemática e Natureza e Sociedade

CATEGORIAS		MATEMÁTICA			NATUREZA E SOCIEDADE				
Nº	Nome do Aluno(a)	Nomeia e identifica formas geométricas	Resolve situações problemas no cotidiano	Lê informações em tabelas e gráficos	Segue comandas do professor	Respeita os combinados.	Ampliou os conhecimentos sobre insetos	Identifica hábitos de alimentação saudável	Reconhece algumas manifestações culturais
		Inic. 1º trj 2º trj 3º trj	Inic. 1º trj 2º trj 3º trj	Inic. 1º trj 2º trj 3º trj	Inic. 1º trj 2º trj 3º trj	Inic. 1º trj 2º trj 3º trj	Inic. 1º trj 2º trj 3º trj	Inic. 1º trj 2º trj 3º trj	Inic. 1º trj 2º trj 3º trj
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									

Fonte: Prefeitura Municipal de Diadema – Secretaria de Educação, 2015

Na planilha de *Natureza e Sociedade*, tínhamos como subcategorias: 1 - Segue comandas do professor, 2 - Respeita os combinados, 3 - Ampliou os conhecimentos sobre insetos, 4 - Identifica hábitos de alimentação saudável, 5 - Reconhece algumas manifestações culturais. Como se vê nessa planilha, já não mais aparecem preocupações relativas ao desenvolvimento de conhecimentos, valores e atitudes dos eixos “Dignidade e Humanismo”, “Cultura” e mesmo aspectos do eixo “Meio

Ambiente”, diretamente relacionados à realidade vivida pela criança no seu entorno natural, social e cultural, tal como formulados na PCDEI de 2007.

Além disso, considerando os IQEI/2009, pode-se afirmar que houve uma perda de qualidade, principalmente, em relação à dimensão “Planejamento Institucional”, pois, por se tratar de um “sistema” previamente estruturado, produzido fora da escola, dispensa a participação nos processos de planejamento, acompanhamento e avaliação de sua própria prática educativa.

Observando-se o Sumário do Caderno de Atividades “Movimento do Aprender” (Fig. 8), fica evidente que as subcategorias privilegiadas nas diferentes planilhas estavam alinhadas aos conteúdos do Caderno de Atividade “Movimento do Aprender” do Sistema SESI-SP de ensino, constituindo-se, dessa forma, em instrumentos de regulação do trabalho dos professores em sala de aula. Nas ilustrações abaixo, é possível identificar essa correspondência com o material apostilado para crianças de 5 anos.

Figura 8 - Movimento do Aprender 5 anos (A)



Fonte: acervo da autora

O formato e os conteúdos desse material evidenciam que a noção de qualidade subjacente a essa “proposta” curricular diz respeito ao objetivo de preparar a criança

pequena para processo de escolarização, focalizando, principalmente, a alfabetização. Para justificar essa necessidade, o RCEI do SESI-SP afirma que a criança de 4 e 5 anos, por estar em um mundo letrado, sente “o desejo de compreender e de se apropriar do sistema de escrita [que] é fruto da interação da criança com o mundo letrado, o que pode ocorrer antes mesmo de ela frequentar instituições de educação infantil” (p. 107).

De acordo com o RCEI do Sistema SESI-SP, as interações entre o “pequeno aprendiz e o sistema de escrita, devidamente mediadas e estimuladas pelos adultos letrados, criam condições favoráveis para que ele pense e elabore hipóteses, aproprie-se das regularidades e irregularidades do sistema” (p. 105). No entendimento desse referencial, é por meio dessas interações que a criança passa a desenvolver o gosto pela leitura e por sua apreciação estética, habituando-se ao “estilo formal da linguagem utilizada em contextos comunicativos nos quais a língua escrita se faz necessária” (SESI-SP, 2016, p. 105).

Embora fazendo uso de noções, termos e expressões que aludem a uma perspectiva mais progressista da educação infantil, a abordagem curricular do SESI-SP, materializada nos Cadernos de Atividades, reproduz e reforça a ideia de que a pré-escola é uma etapa preparatória do processo de escolarização, como aponta Fúlvia Rosemberg:

Concebemos a Educação Infantil como preparatória para a vida escolar, que se inicia com o ensino compulsório, com as verdadeiras aprendizagens, da leitura, da escrita, dos cálculos. Nessa ótica, esquecemos que a criança pequena está vivendo sua humanidade hoje, sua cidadania hoje, ao mesmo tempo que constitui as bases para o futuro [...]. Permanecer oito horas numa creche ou pré-escola excessivamente quente ou fria; sem espaços adequados para brincar; com adultos sobrecarregados; sem área externa para correr, sem estímulo para saciar a curiosidade, à espera das rotinas é um sofrimento para qualquer um. (ROSEMBERG, 2010, p. 179).

De acordo com o RCEI do SESI-SP, mesmo que a criança não domine o sistema de escrita alfabética, ela acaba brincando com a imitação da escrita e, assim “ela reelabora, reconstrói, reformula elementos constitutivos da escrita, lançando mão de sua forma peculiar de pensar e de suas referências muito próprias sobre o mundo” (SESI-SP, 2016, p.107). Lê-se, no mesmo documento, que “não é preciso que a criança compreenda convencionalmente as relações entre fonemas e grafemas para



construir sentidos ao escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo” (p.107).

Essa noção de letramento e alfabetização foi bastante difundida por teóricos da Psicologia e da Psicolinguística, como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), Magda Soares (1998), Ana Luíza Smolka (1988), cujas obras tornaram-se referências em documentos oficiais do MEC nesse campo, desde a década de 1980, inclusive nas DCNEI (2009). Verifica-se, dessa forma, que o RCEI do SESI-SP pretende se apresentar como um documento afinado com as abordagens mais progressistas desse campo e também do campo da Educação Infantil em geral, ao frisar a importância do brincar e das interações sociais no desenvolvimento infantil.

Contudo, o Sistema SESI-SP se alinha de forma clara com a abordagem curricular da pedagogia das competências e habilidades, aqui traduzidas pela noção de desenvolvimento de “capacidades” da criança em idade pré-escolar. Essas “capacidades” são classificadas em diferentes aspectos do desenvolvimento, a saber:

**Físicas:** capacidades associadas às potencialidades corporais, ao autoconhecimento, ao uso do corpo na expressão de emoções e ao deslocamento com segurança.

**Afetivas:** capacidades associadas à construção da autoestima, às atitudes no convívio social, à compreensão de si e dos outros.

**Cognitivas:** capacidades associadas ao uso e à apropriação de formas de representação, de pensamento e de comunicação.

**Éticas:** capacidades associadas à construção de valores, norteando as ações das crianças em relação à solidariedade, ao respeito ao outro e a si própria, à igualdade e à equidade.

**Estéticas:** capacidades associadas às possibilidades de apreciação e produção artísticas de diferentes culturas.

**Relações interpessoais:** capacidades associadas à possibilidade de estabelecer convívios sociais, envolvendo diferenças de temperamentos, de intenções, de hábitos e costumes, de cultura etc.

**Inserção social:** capacidade associada à possibilidade de cada criança perceber-se como membro participante de um grupo, de uma comunidade e de uma sociedade.

**Conteúdos:** os saberes socialmente constituídos em suas múltiplas dimensões são apreendidos por meio do contato direto ou indireto com diversas atividades que ocorrem nas diferentes situações de convívio social das quais as crianças participam. (SESI-SP, 2016, p. 98).

Para tanto, o sistema trabalha a partir da seguinte organização curricular:

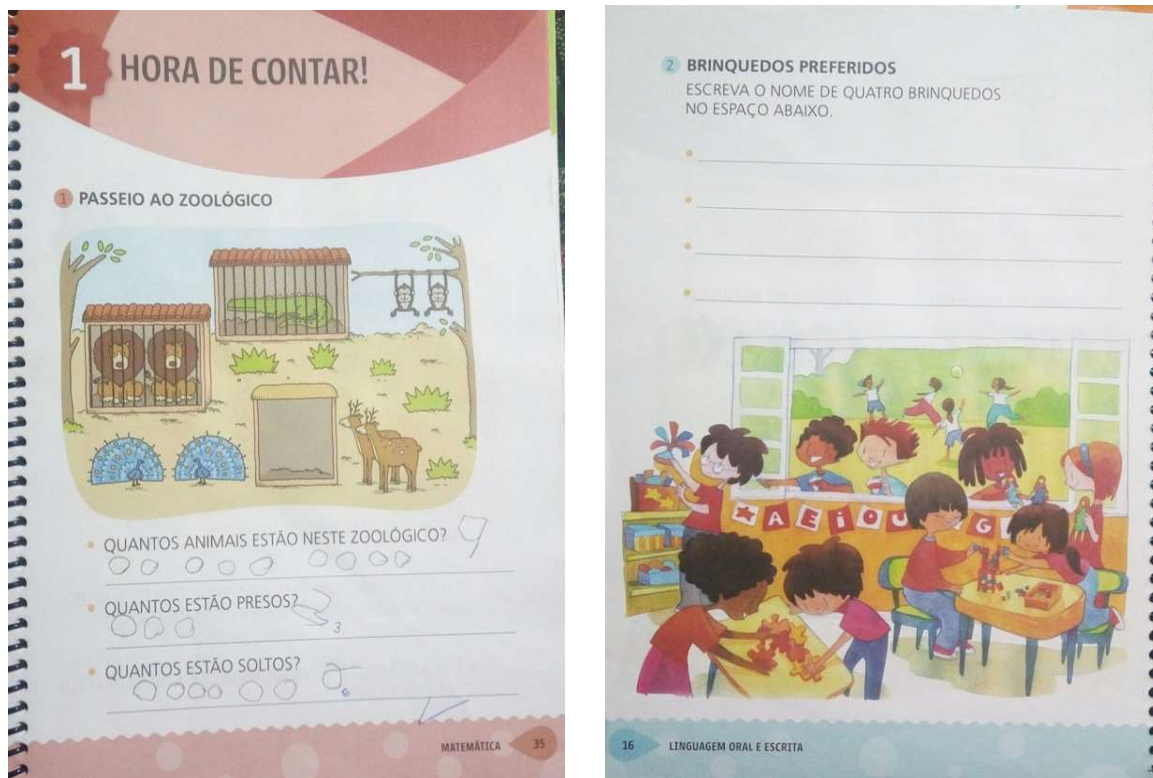
Quadro 31 - Organização Curricular - SESI-SP

Âmbitos de Experiência	Eixos de trabalho
Identidade e autonomia e Conhecimento de mundo	Linguagem oral e escrita
	Arte
	Cultura corporal
	Natureza e sociedade
	Matemática

Fonte: SESI-SP, 2016, p. 95. Adaptado pela autora

De acordo com o documento do SESI-SP “esta proposta curricular pretende superar a ideia de currículo voltado a um rol de conteúdos descritos por faixa etária, evoluindo para um currículo que evidencia o trabalho educativo no qual a criança é o centro do processo de ensino e aprendizagem” (SESI-SP, 2016, p. 95). No entanto, os Cadernos “Movimentos do Aprender” privilegiam atividades que demandam “cópia” e “memorização”, como fica demonstrado nos exemplos a seguir:

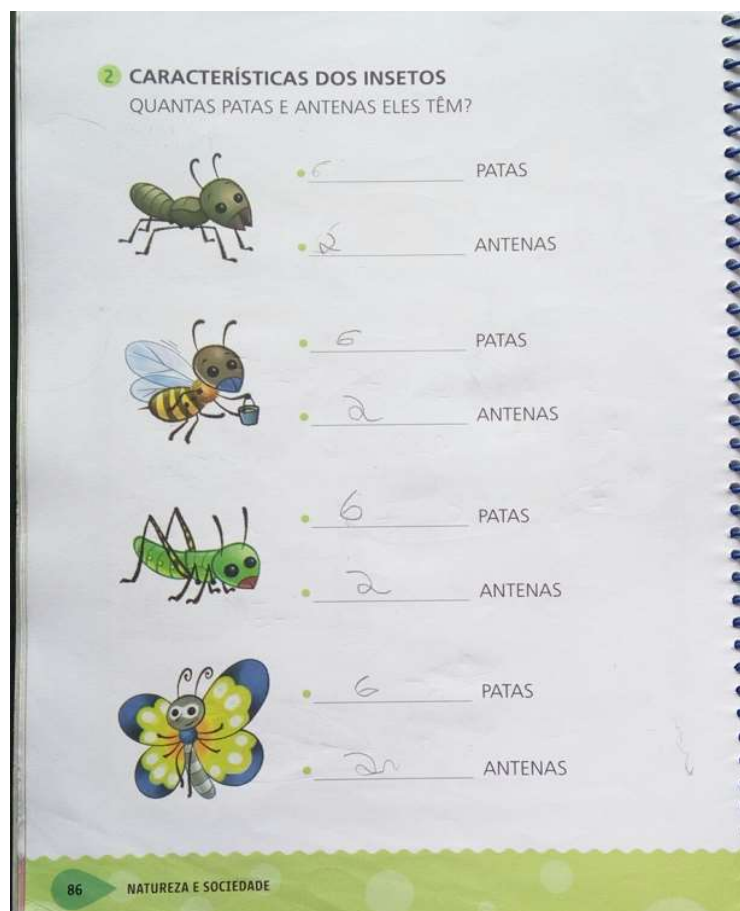
Figura 9 - Movimento do Aprender - 4 anos



Fonte: Acervo da autora.



Figura 10 - Movimento do Aprender - 5 anos (B)



Fonte: Acervo da autora

Apesar da proposição de atividades tão pouco criativas e tão descontextualizadas, o documento SESI-SP afirma que seu “currículo está organizado em âmbitos de experiência, eixos de trabalho, unidades significativas, metas e expectativas de ensino e aprendizagem” e que essa organização é efetivada “por meio das modalidades organizativas: projetos didáticos, atividade permanente, atividade independente e atividade sequenciada” (SESI-SP, 2016, p. 95), conforme quadro abaixo (Quadro 32).

Com base nessa organização, o documento apresenta as definições dessa organização que, segundo esse “sistema”, possibilita que “a criança se envolva com as diferentes linguagens, despertando o gosto de aprender, dando oportunidade para situações lúdicas de interação e de socialização” (SESI, SP, 2016, p. 93)

Quadro 32 - Definições da Organização do Currículo - SESI-SP

<b>Âmbito de identidade e autonomia</b>	Visa garantir experiências que contribuam para o desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva da criança, de forma que ela aprenda a conviver, a ver e a estar com os outros e consigo mesma numa atitude de aceitação, de respeito e de confiança.
<b>Âmbito de Conhecimento de Mundo</b>	Refere-se à construção das diferentes linguagens pela criança, assim como as relações que elas estabelecem com os objetos de conhecimento.
<b>Eixos de trabalho</b>	Os eixos de trabalho sistematizam os âmbitos de experiência de forma integrada, possibilitando ao professor organizar, sistematizar e planejar os conteúdos necessários para o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, atendendo às necessidades da faixa etária e aos objetivos da educação infantil em relação ao saber fazer, ao saber ser, ajudando a estruturar o desenvolvimento das crianças da forma global.
<b>Unidades significativas</b>	Referem-se aos blocos de conteúdos necessários para a realização do trabalho com as didáticas específicas. Devem ser garantidas no percurso da educação infantil, considerando o desenvolvimento global dos alunos.
<b>Metas</b>	As metas cumprem o papel de estabelecer as aprendizagens imprescindíveis, aquelas a serem alcançadas ao final da educação infantil.
<b>Expectativas de ensino e aprendizagem</b>	As expectativas de ensino e aprendizagem explicitam a ação do professor e do educando, estabelecem um vínculo com o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a intencionalidade do trabalho educativo. Estão organizadas de acordo com as características da faixa etária, com as áreas de conhecimento e os eixos de trabalho.

Fonte: SESI-SP, 2016, p.96-97. Adaptado pela autora

O documento traz ainda indicações ao professor sobre como “organizar o currículo, no que diz respeito ao desenvolvimento dos eixos de trabalho”. As

“Modalidades Organizativas” apresentadas são constituídas por “atividades permanentes, atividades sequenciadas, atividades independentes e projetos didáticos de forma dinâmica e flexível” (SESI-SP, 2016p. 99), conforme quadro abaixo:

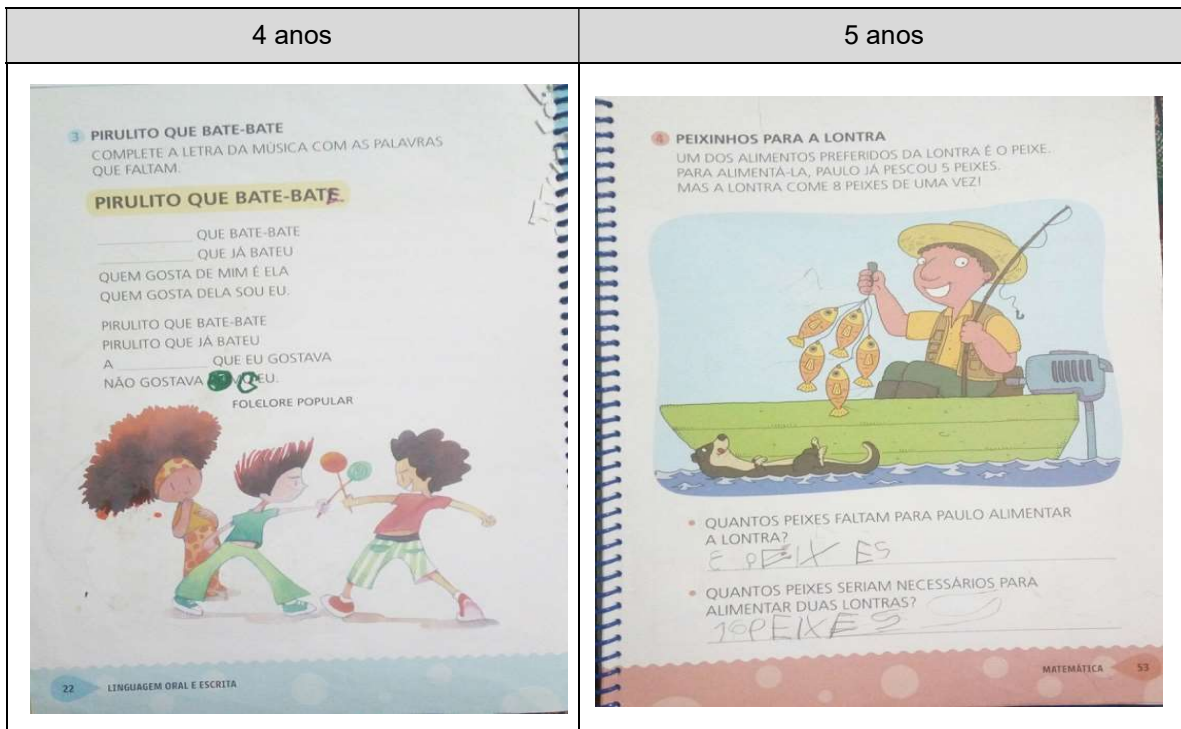
Quadro 33 - Modalidades Organizativas do Currículo - SESI-SP

<b>Atividades permanentes</b>	São situações didáticas que exigem regularidade e permanência.
<b>Atividades sequenciadas</b>	São conjuntos de atividades planejadas e orientadas com o objetivo de promover aprendizagens específicas que o educador tenha avaliado como necessárias.
<b>Atividades independentes</b>	Compreende-se como atividade independente a situação em que algum conteúdo significativo é trabalhado sem que tenha relação direta com o que está sendo desenvolvido nas demais modalidades organizativas.
<b>Projetos didáticos</b>	São sequências de ações organizadas por determinadas intenções didáticas e culminam na elaboração de um propósito social compartilhado com os alunos e com os sujeitos a quem o projeto de destina.
<b>Linguagem oral e escrita</b>	A aquisição da língua escrita produz modificações nos sujeitos que dela se apropriam e também mudanças sociais que passam a caracterizar o grupo que adquire as habilidades de ler e escrever.

Fonte: SESI-SP, 2016, p.99-100 Adaptado pela autora.

Com a implantação desse “sistema” nas escolas de Diadema, a partir de 2014, a organização curricular e os objetivos de aprendizagem da pré-escola foram radicalmente alterados e as práticas pedagógicas da pré-escola passaram a ser reguladas diretamente pela Secretaria de Educação, reduzindo o espaço de autonomia docente, como ilustra este exemplo de atividades para as crianças de 4 anos, cujas orientações para a sua aplicação aparecem detalhadamente descritas no livro do professor:

Figura 11 - Cadernos de atividades dos Alunos - Movimento do Aprender



Fonte: SESI-SP - Acervo da autora

A atividade acima realiza-se sob as orientações do livro do professor, que propõe especificações de ações até chegar no registro feito pela criança, conforme segue:

Figura 12 - Manual Didático do professor - Movimento do Aprender



Fonte: SESI-SP - Acervo da autora

Acima do enunciado 3 – “Pirulito que bate-bate”, o professor recebe as seguintes orientações:

Concebemos a Educação Infantil como preparatória para a vida escolar, que Antes de propor esta atividade realize o item B da Sequência de atividades sugerida no Livro do Professor” – no Manual Didático, SESI-SP - Ao lado da atividade segue: “Orientações didáticas: Faça a leitura da letra inteira, sem omitir as palavras que faltam. Em seguida, mostre aos alunos as lacunas e oriente-os sobre que palavra deve ser escrita ali, pois, nesse momento, ainda não são capazes de fazer a leitura sozinhos. Permita que escrevam livremente, explorando suas hipóteses de escrita” (MOVIMENTO DO APRENDER, P. 22)

Deste modo o material do SESI-SP impõe como deve ocorrer a execução da tarefa. Pois “Manual do Professor” tem a finalidade de oferecer um passo a passo para que o professor não se desvie das atividades prescritas no material, como também pode ser observado no exemplo a seguir relativo ao conteúdo “Cantigas”.

Figura 13 - Plano da Unidade Cantigas - SESI-SP

**Plano da Unidade 3 – Cantigas**

**Modalidade organizativa:**  
atividade permanente  
**Expectativas de ensino e aprendizagem:**

- Conhecer e recitar diferentes tipos de textos de memória (parlendas, poemas, cantigas, trava-línguas e adivinhas).
- Ler a partir de indícios gráficos ou icônicos, utilizando estratégias e procedimentos de leitura de modo a construir progressivamente a conquista da leitura convencional (nomes, listas, títulos, textos de memória, legendas e receitas).
- Utilizar os signos convencionais da representação gráfica da linguagem (letras) ao realizar suas produções escritas, desde as suas manifestações iniciais (cópia ou imitação) até a conquista da compreensão do que está grafado (nomes, listas, títulos, textos de memória, legendas e receitas).

► **Sequência de atividades**

A seguir estão sugeridas atividades complementares que podem ser realizadas para atender aos objetivos do trabalho com práticas de escrita.

**A) - Ouvindo cantigas de roda**

Em roda, converse com os alunos para saber quais cantigas de roda eles conhecem. Leve para a sala de aula um CD com cantigas de roda para ouvir com a turma. Explore o encarte do CD com os alunos, explicando como é organizado, o que revela sua função social. Leia o nome das cantigas e selecione com eles algumas para ouvirem e cantarem juntos, acompanhando o CD. Durante a semana,

explore essas cantigas fora da sala de aula, em brincadeiras de roda. Ensine outras cantigas, ampliando o repertório. Esta primeira atividade pode se tornar permanente e acontecer pelo menos três vezes por semana.

Apresente uma música a cada dia, explorando ao máximo suas possibilidades: ouvir, cantar, movimentar-se no ritmo e fazer brincadeiras cantadas.

Realize a atividade 1 do Livro do aluno. Para isso, verifique as orientações específicas e complementares em seu Livro do aluno – versão para o professor.

**1 CANTIGAS**  
Atividade 1 do Livro do aluno

**B) - Recitar a cantiga de roda**

Utilize o mesmo CD da atividade anterior. Converse com os alunos sobre as cantigas que conheceram e selecione com eles quais gostariam de ouvir novamente.

Pergunte aos alunos de qual cantiga gostariam de escrever a letra. Solicite que recitem a letra da cantiga, enquanto você registra em papel pardo, a fim de posteriormente afixar na sala de aula. Após o registro da cantiga, feito por você, faça a leitura coletiva explorando o ajuste entre o oral e o escrito. Faça alguns questionamentos aos alunos, tais como: “Do que trata esta cantiga? De quais frases (trechos) da cantiga mais gostaram e por quê? Como terminam os versos desta cantiga?” (mobilizando-os para observar as rimas existentes na cantiga). Deixe o texto afixado na sala de aula para os alunos utilizarem como referência de escrita durante o desenvolvimento das atividades. Escolha duas ou três cantigas, as preferidas pela turma, e escreva-as com letras grandes e de fácil leitura, afixando-as na sala. Troque essas cantigas no decorrer do ano, pois, à medida que o repertório aumenta, novas preferências surgirão.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS DO MOVIMENTO DO APRENDER NO SISTEMA SESI-SP DE ENSINO 61

Fonte: SESI-SP, acervo da autora

Com base nos exemplos apresentados neste tópico, e tomando como referência os IQEI 2009, pode-se concluir que a implantação do Sistema SESI-SP nas pré-escolas de Diadema significou um prejuízo para a qualidade nas mais diferentes dimensões, sobretudo, porque, diferentemente da PCDEI de 2007, não há

preocupação com os eixos de trabalho “Democratização da Gestão” e “Formação de Formadores”. Ao contrário, com a chegada do Sistema SESI-SP as práticas dos professores se viram reduzidas à mera aplicação das prescrições contidas nos materiais apostilados, sendo os resultados monitorados diretamente pela Secretaria de Educação.

Dessa forma, ficam nítidas as diferenças de concepção acerca da categoria “qualidade da educação infantil” expressas nos dois documentos analisados. A esse respeito, o quadro abaixo sintetiza o que expressam os documentos:

Quadro 34 - Concepção de Qualidade da Educação Infantil - Documentos Curriculares de Diadema

PCDEI/2007	SESI-SP/2016
<p>“A <i>qualidade social da educação</i> é construída na concepção de escola enquanto espaço de inclusão de pluralidade cultural, de formação contínua onde se forma, formando o outro, de democracia real, de confronto entre a realidade existente e a realidade desejada” (p.11).</p> <p>“Para desenvolver com <i>qualidade</i> um trabalho que assegure o direito da criança a uma educação de <i>qualidade</i>, a escola tem autonomia para, com a participação dos pais, elaborar seus Projetos Pedagógicos, desde que respeite diretrizes gerais” (p.33)</p>	<p>“Expressa na busca das condições técnicas e interacionais necessárias para atingir um patamar de excelência no desenvolvimento do processo de formação de todos os estudantes, favorecendo a sua inserção no mundo contemporâneo de forma ativa (p.24)</p> <p>Para dar visibilidade à <i>qualidade</i> da educação vivenciada no Sistema SESI-SP de Ensino, são necessárias metodologias que abarquem tanto os aspectos quantitativos como os qualitativos, o uso de diferentes estratégias avaliativas e diversos instrumentos, evidenciando os processos e também os resultados produzidos. (p.50, grifo nosso)</p>

Fonte: PCDEI/2007; RCEI – SESI-SP 2016 (adaptado pela autora)

Vale ressaltar uma outra diferença relevante: as concepções políticas subjacentes a esses dois documentos. Enquanto a PDCEI/2007, construída coletivamente, assume que a “qualidade social da educação” é compromisso de uma política pública que visa a responder aos “anseios e demandas da sociedade” (DIADEMA, 2007, s/n), o RCEI SESI-SP entende “qualidade” como produto de iniciativas particulares, ao que se depreende da seguinte afirmação: “A qualidade está relacionada à corresponsabilidade da escola e da família no processo educar-cuidar-ensinar e aprender” (SESI-SP, 2016, p.92).

Por consequência, a diferença de concepções sobre infância e qualidade da educação acarreta visões também diferentes sobre a função social da pré-escola, assunto abordado no tópico a seguir.

### 5.3 Perfil do diretor Sobre a Função Social da Pré-Escola

A partir da análise das duas categorias anteriores – concepção de infância e de qualidade da educação infantil, procuramos encontrar, nos documentos objetos deste estudo, elementos que, direta ou indiretamente, apontassem a compreensão sobre a função social da pré-escola das duas propostas. Destacamos, inicialmente, o que dizem os textos sobre a finalidade da educação infantil e os objetivos da proposta, uma vez que não encontramos, explicitamente, referência à “função social da pré-escola”.

Quadro 35 - Função Social da Pré-Escola

PCDEI/2007	RCEI SESI-SP, 2016
<p>“O trabalho realizado na educação em <i>Diadema</i> busca por uma <i>sociedade mais humana</i>, sendo fundamental, portanto, que todos os envolvidos tenham atitudes condizentes com uma prática que <i>valoriza as opiniões infantis</i>”. (p. 22)</p> <p>“Se o <i>desenvolvimento das crianças</i> é a <i>finalidade do trabalho nas escolas</i> de educação infantil e o <i>objetivo precípuo</i> da elaboração dos projetos escolares, há que se avaliar continuamente, não apenas o desempenho das crianças [...] mas também promover um questionamento permanente da pertinência dos <i>princípios</i>, metas e <i>objetivos</i> traçados e dos processos de trabalho voltados para a sua realização”(p.33)</p>	<p>“Proporcionar experiências significativas aos alunos, respeitando a <i>construção do conhecimento</i> dessa faixa etária, tanto do <i>plano individual como coletivo</i> – por meio do brincar, educar, cuidar e aprender a aprender, aprender a viver junto, aprender a ser, aprender a fazer – e construindo, em seu tempo e espaço, as concepções de infância, criança, cultura e sociedade. (p.66)</p>

Fonte: PCDEI/2007 e RCEI SESI-SP/ 2016 (grifos da autora)

Aparentemente, esses excertos sugerem a existência de similaridades quanto aos propósitos da educação infantil, em geral, e da pré-escola, em particular, pois ambos indicam a valorização e o respeito à criança em seu contexto social e cultural. Contudo, uma leitura mais atenta revela diferenças importantes, no que se refere à finalidade da educação e da escola, nessa primeira etapa da educação básica.

Sobre isso, a PCDEI/2007 explicita o propósito principal da educação de Diadema: “a busca de uma sociedade mais humana”, razão pela qual começa por valorizar as “opiniões infantis” (p. 22). Em outro trecho, explicita o que entende como sendo a *finalidade* do trabalho da escola - “o desenvolvimento das crianças” – articulando esse propósito com o “objetivo precípua” da “elaboração dos projetos escolares” (p.33). Dois aspectos importantes merecem ser observados nestes dois excertos: primeiro, o entendimento da educação a partir de uma perspectiva social, e não exclusivamente individual; segundo, a existência de uma coerência entre uma escola que busque, de fato, o desenvolvimento das crianças e a busca por uma sociedade mais humana dentro de um projeto educativo social, cultural e historicamente contextualizado em Diadema.

Em outras palavras, fica nítido que o texto traduz os propósitos de um projeto construído coletivamente e, portanto, comprometido com os “anseios e demandas” de uma coletividade concreta. Daí que, mais adiante, o documento explicita a necessidade de que “a intencionalidade da ação pedagógica esteja em sintonia com as demandas familiares e com o compromisso da instituição escolar” (DIADEMA, 2007, p. 24).

Em contraste, o texto do RCEI do SESI-SP revela o distanciamento da sua proposta em relação à comunidade local, pois reproduz, como já procuramos evidenciar, discursos considerados consensuais nos meios educacionais, mas que, muitas vezes, são antagônicos entre si. Nesse documento, além do trecho selecionado acima, a compreensão sobre a função social da pré-escola pode ser inferida em outras passagens como esta:

[...] nas instituições de educação infantil, é importante que **educar e cuidar** sigam juntos, de maneira que sejam incorporados, considerando os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança”; [e ainda observar] as necessidades e os direitos próprios das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado” (SESI-SP, 2016, p. 67).

Lê-se, ainda, mais adiante que:

Diante disso, cabe à equipe escolar organizar situações de educar e cuidar dentro da rotina e do ambiente escolar, de forma que as crianças possam desenvolver-se como indivíduos autônomos e criativos, com iniciativas para resolver diferentes situações-problema, e possam ser cuidadas e educadas tendo as suas necessidades individuais e coletivas atendidas, tornando-se



sujeitos capazes de influenciar mudanças que repercutam na sua vida pessoal e na qualidade de vida da sua comunidade. (SESI-SP, 2016, p. 68)

Nos trechos selecionados acima, a tentativa de combinar diferentes discursos fica evidente, pois extrai noções como a articulação entre “cuidar e educar” de diferentes textos oficiais brasileiros sobre Educação Infantil – e os “quatro pilares da educação do Século XXI”, enfatizados no Relatório da UNESCO (1996), resultando em um texto híbrido, descontextualizado e conceitualmente inconsistente.

Embora esse documento explicita que “não considera a educação infantil um período de preparação para o ensino fundamental, mas sim como a primeira etapa da educação básica, com características próprias e singulares do estudante” (2016, p. 74), é possível identificar a ênfase dada, nos documentos e materiais didáticos do SESI-SP, aos aspectos cognitivos da educação pré-escolar, deixando clara a expectativa desse “sistema” de que a pré-escola seja um período preparatório para as etapas seguintes de escolarização da criança.

Outra contradição entre os discursos e as práticas propostas nesse Referencial pode ser observada quando afirma que “a concepção de ensino e aprendizagem é embasada em teóricos sociointeracionistas, que sinalizam a principal função do docente como mediador no processo de construção do conhecimento e o meio sociocultural” (SESI-SP, 2016, p 68, grifos desta autora) e, em seguida propõe, em sua organização curricular, “um conjunto articulado entre princípios e objetivos [...] por eixos de trabalho, metas, expectativas de ensino e aprendizagem, unidades significativas e orientações didáticas que subsidiam as ações educativas do professor (p. 72).

O RCEI SESI-SP também entra em contradição com as práticas prescritivas desse “sistema” ao pretender-se democrático nas relações que estabelece com as escolas, com os professores e com a comunidade: “a equipe escolar precisa discutir essas ações de forma que o trabalho tenha “qualidade” (SESI-SP, 2016, p. 92); ou, ainda, que é preciso “construir uma parceria efetiva com a família, fortalecendo a corresponsabilidade de ambas no processo de educar-cuidar-ensinar e aprender, tão presente na educação infantil (SESI-SP, 2016, p. 92).

Assim, conclui-se que, embora o RCEI SESI-SP apresente similaridades retóricas com os princípios (éticos, políticos e estéticos) da educação infantil expostos

nas DCNEI de 2009, está muito distante de cumprir a função sociopolítica e pedagógica da educação infantil:

- ✓ 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 à 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 as 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 etária, socioeconômica, étnico- racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009, p. 17)

Com base na análise dos documentos referente às três categorias deste estudo – concepções de infância, qualidade e função social da pré-escola, procuraremos identificar, na seção seguinte deste trabalho, algumas correspondências com o que dizem os gestores de educação infantil de Diadema sobre as propostas curriculares recebidas da rede para orientar as práticas pedagógicas da pré-escola no período de 2014 a 2018.

## 6 GRUPO DE DISCUSSÃO: O QUE DIZEM OS GESTORES

Tão importante quanto os documentos que orientam o currículo de um município são seus gestores, aqueles que interpretam os documentos e que, no âmbito de sua gestão, desenvolvem formações para os que colocarão em prática as ações a serem realizadas.

Ao pensar nas políticas educacionais postas em ação em Diadema e nos documentos de orientação curricular de 2014 a 2018, é necessário dar atenção à equipe de formadores que trabalhou nessa rede durante o período de vigência de tais políticas. Por isso, na segunda etapa desta pesquisa, buscamos conhecer o que pensam os gestores pedagógicos sobre tais orientações, considerando as mesmas categorias aplicadas na análise dos documentos.

Na rede Municipal de Diadema, a equipe gestora é formada por professores que passam por processo seletivo (caso dos coordenadores pedagógicos), por eleição (caso dos diretores e vice-diretores escolares) ou são indicados (caso da equipe de formação, secretaria de educação). Os cargos ocupados na Secretaria de Educação são preenchidos, em sua maioria, por professores da rede, conforme indicação da autoridade municipal, pois não há concurso público para exercer tais funções.

Como procedimento de coleta de dados, utilizamos a metodologia dos Grupos de Discussão (WELLER, 2013), com a participação de gestores (coordenadores pedagógicos) que atuaram na Educação Infantil, que estivessem no exercício da função de gestão, entre o período de 2014 a 2018<sup>12</sup>.

O pedido de autorização para a realização da pesquisa foi entregue à Secretaria de Educação de Diadema no final do mês de maio de 2019, mas vários fatores dificultaram a realização do encontro do grupo no prazo definido no cronograma original: processo de eleição dos diretores e vice-diretores escolares, datas festivas nas unidades escolares, desfile cívico, etc. Assim, somente no dia vinte e dois do mês de novembro do mesmo ano foi possível coletar os dados desta etapa do trabalho.

Para a realização do grupo de discussão, foi solicitada uma sala com boa acústica e com condições para que os participantes se sentissem acolhidos e à

---

<sup>12</sup> Apesar de não ser um condicionante obrigatório, procuramos seguir esse critério devido à grande rotatividade de coordenadores na rede Municipal de Diadema.

vontade para participar da atividade. Porém, diante das demandas da Secretaria de Educação com o processo de eleição dos diretores, a atividade ocorreu nas dependências da própria Secretaria, em sala compartilhada com outros funcionários. Apesar de não atender às condições ideais para os fins aos quais se destinava, o ambiente atendeu satisfatoriamente o proposto.

Vale registrar que todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, tendo lido e assinado, antes do início dos trabalhos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE/ APÊNDICE A). O grupo foi constituído por 5 (cinco) gestores da Educação Infantil de Diadema, com faixa etária entre 31 e 61 anos de idade, dados obtidos pelo preenchimento da Ficha de Identificação (APÊNDICE B), também antes da dinâmica ter início.

Todos os gestores possuem formação superior em Pedagogia, com pós-graduação lato sensu (especialização), sendo 4 (quatro) em Educação Infantil, mas nenhum deles possui formação *Stricto Sensu*. Quando ao tempo de experiência no magistério em Educação Infantil, variou entre 9 e 27 anos, conforme quadro a seguir.

Quadro 36 - Tempo de Experiência na Educação Infantil - Sujeitos da pesquisa

<b>Identificação</b>	<b>Anos de Magistério</b>
Gestor A	17
Gestor B	4
Gestor C	6
Gestor D	9
Gestor E	1 ano e 3 meses

Fonte: fichas de identificação. Quadro organizado pela autora

O roteiro de discussão (APÊNDICE A) foi elaborado com questões que contemplaram as categorias centrais de análise desta pesquisa (concepção de infância, de qualidade da educação infantil e função social da pré-escola). A análise e discussão dos resultados, portanto, seguirá a mesma ordem aplicada à análise dos documentos.

## 6.1 Sobre a Infância

As discussões tiveram início a partir da seguinte pergunta sobre infância: *“Como vocês veem esse período da vida? Como é ser criança hoje? Que experiências são importantes nessa fase de desenvolvimento da criança?”*<sup>13</sup> Diante dessa provocação disparadora das discussões do grupo, o Gestor B se manifestou primeiro:

Eu acho que é um momento muito importante, senão o mais da nossa vida, porque é um momento... né, que a gente vai se desenvolver não só cognitivamente, mas emocionalmente, é... motoramente (...); e acrescentou: “então se faltar alguma coisa, tanto de carinho, de afeto, como de estímulo isso vai se refletir depois (...) é uma fase assim que a gente tem uma responsabilidade muito grande como família e como escola (...) (Gestor B)

Na mesma linha de pensamento, o Gestor C se manifestou sobre a importância das interações humanas, dizendo que:

[...] nas instituições de educação infantil, é importante que educar e cuidar (...) acho que a nossa infância teve mais humano (sic) do que a gente vê na infância hoje e isso é muito preocupante né, pra esse desenvolvimento (...), eles convivem muito mais com a máquina, com celular, né, com a televisão, com os eletrônicos (...). (Gestor C).

Nessas duas primeiras reflexões, embora não explícitas, há referências a conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, apreendidos de teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon, centrais nos cursos de formação inicial e continuada de professores e também referenciados explicitamente na PCDEI/2007. Há também o reconhecimento sobre as transformações históricas e culturais em torno desse conceito. Sobre esse aspecto, Kramer já dizia que “a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira” (2006, p. 14); pelo contrário, a noção vai se modificando com a mudança da sociedade e com as alterações do “papel social da criança na comunidade” (KRAMER, 2006, p. 14).

---

<sup>13</sup> Na transcrição das falas, procurou-se manter, tanto quanto possível, fidelidade à manifestação dos participantes.

Por outro viés, o Gestor A trouxe a reflexão de que *“as famílias estão se compondo de (...) outra maneira, então num dá (...) mais pra voltar naquela família Doriana que a gente tinha antes (...)”*. E continuou:

Que tipo de convívio, que tipo de espaço (...) às vezes você fica preocupada, nossa quando vai brincar, mais cai do que anda, mas o espaço é tão pequeno dentro de casa que ele não tem espaço pra aprender a andar mesmo, não consegue, não sabe correr (...) parece uns patinhos assim. São tudo molinho ainda, coisas que na nossa idade já tirava de letra, as brincadeiras eram outras. Então a gente tem que resgatar algumas coisas e priorizar também, como que tá esse lúdico né? Porque hoje [as crianças], são tão grandes...as crianças, eles querem avançar os pais né? Então a criança acaba não escolhendo, acaba querendo queimar as etapas... você vê pelo tipo de roupa, pelo tipo de calçado...então, às vezes fala “ah cê ainda brinca de boneca?” então a gente brincava antes de boneca até 12/13 anos.... tava grandão com o bonecão embaixo do braço. Hoje em dia criança de 2/3 anos você vê que ela tá usando salto, batom, faz coisas, faz live, se maquiando, um monte de coisa, então assim, a gente tem que ter esse cuidado... que tipo de infância nós estamos propiciando? (...) (Gestor A)

Nota-se que o Gestor A reconhece as mudanças na estrutura familiar e se preocupa com as consequências que essas mudanças, como também os contextos social e cultural, provocam nas vivências da infância. Esse participante trouxe discussões que permeiam a ideia de uma família composta por pai, mãe e filhos, quando se referiu a uma “família Doriana” e disse que essa família não é mais assim padronizada. Alertou-nos, também, sobre a diferença dos espaços físicos em que as crianças de hoje estão inseridas, o que nos remete às observações de Garcia (2014) sobre a importância da estrutura física da escola de educação infantil para o desenvolvimento da criança.

Mas, para além dos espaços físicos, o Gestor B nos apresentou sua visão crítica sobre o contexto familiar atual de crianças de 4 ou 5 anos, no qual, segundo ele, encontramos *“pais perdidos”*, com *“as crianças saindo e batendo na cara dos pais”* e os pais dizendo: *“eu não sei mais o que eu faço”*. Sobre essa estrutura familiar, o Gestor B pensa que é preciso *“formar os pais, porque é uma geração (...) de jovens que também foram criados de qualquer maneira (...), soltos no mundo (...)”*. O Gestor C observou também que os pais *“não têm esse parâmetro”* ao dizer que *“os pais de hoje não têm uma base sólida familiar capaz de educar seus filhos”*. Ainda sobre a mudança na estrutura familiar, o Gestor A fez alguns contrapontos:

[...] a gente também está com dois extremos”, ou seja, pais “muito jovens ou os pais que são mais de idade” e que “então não quer contrariar nada que a criança fale, porque “Ah!! Foi uma vitória essa criança!” então essa criança que é a da vitória são as terríveis porque ela não tem nenhuma, vamos dizer, orientação, porque o pai não quer decepcionar, porque a mãe esperou muito pra ter essa criança ou porque sabe...tem as informações e não quer mesmo fazer a orientação pra deixar pra vida ou eles que são muito jovens e não têm.... é uma criança que é criada por muitas pessoas ... (Gestor A)

Os Gestores B e C parecem concordar com a posição acima quando afirmam, respectivamente, que a criança é orientada “*por ninguém*” e “*hoje em dia a criança não é mais só do pai ou da mãe. Não é como antigamente, então a ideia é de uma gama de pessoas e todo mundo cuida (...)*”. Como diz o Gestor E, “*cada um com sua opinião*”. Apesar de reconhecerem as mudanças socioculturais que afetam as vivências da infância e o desenvolvimento das crianças, percebe-se, no tom dos comentários, um certo saudosismo em relação às formas de organização familiar e de educação “de antigamente”, deixando transparecer, nessas críticas, uma certa responsabilização da família pelo comportamento das crianças na escola.

A questão não é nova. A esse respeito, vale mencionar as reflexões de Rosemberg, ainda na década de 1980, sobre a necessidade de se reconhecer que há uma nova estrutura familiar na qual temos um “modelo de socialização da criança pequena, de maternagem, de participação do Estado como agente complementar à atuação da família” (ROSEMBERG, 1989, p.58).

Durante a discussão sobre a infância, o Gestor C mencionou que boa parte dessas dificuldades se deve ao fato de que não há uma rotina definida com as crianças, de modo que revela, em sua fala, o tom saudosista a que nos referimos acima:

Quando nós éramos mais novos a gente tinha uma rotina muito mais estabelecida do que hoje em dia (...) os pais têm dificuldade até de ajudar essas crianças a se defenderem (...) saber como lidar com as situações de conflito (...). (Gestor C)

Do mesmo modo, o Gestor A parece concordar com esse posicionamento, ao dizer que “*a gente tinha uma rotina, a gente tinha hora pra acordar, tinha hora pra dormir, tinha hora pra comer, tinha hora pra tudo. Tem os pontos negativos? (...) Sim*”. Mas não disse quais.

Percebe-se que os Gestores C e A defendem a necessidade de uma rotina sistematizada para as crianças no seio familiar, além de apontarem para a falha na educação familiar. Ocorre que tanto a família quanto a escola parecem não entender que *“a infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias”*. (SARMENTO, 2004, p. 19). A partir dessas características próprias, família e escola devem se unir para desenvolverem satisfatoriamente a criança pequena.

Quando a discussão sobre a infância pareceu se esgotar, lançamos a seguinte questão na roda de debates: *“como vocês imaginam que deveria ser o desenvolvimento da criança, as experiências da criança nessa fase, de 4 e 5 anos? Quais seriam as atividades, experiências importantes para ampliar e melhorar o desenvolvimento das crianças?”*

Nesse momento, o Gestor C referiu-se novamente às responsabilidades da família:

trazer de volta (...) a presença dessa família, desse humano, de tá junto, sentar junto, de conversar (...) [pois] “a proximidade, as interações são muito importantes (...) na hora que eu tô lavando a louça, então, ter um espacinho pra colocar a criança pra guardar a louça e brincando, conversando (...). (Gestora C)

Já o Gestor E colocou que a criança *“precisa se conhecer” e que isso ocorre “(...) conhecendo o outro enquanto pessoa (...)”*, opinião complementada pelo Gestor B que pontua sobre a importância de *“atividades de se conhecer, de interagir com o outro, de respeitar as diferenças, mostrar que nós somos diferentes, mas que nós todos temos os nossos direitos (...)”*. Na mesma direção, o Gestor A nos revela que o sujeito criança precisa de incentivo para que *“seja mais autônomo”*. No entanto, vê dificuldades no desenvolvimento desse processo na escola, apontando que:

Essa construção de você deixar o outro ter opinião (...), nas nossas salas, de 28 a 32 num espaço, são 28 pessoas muito diferentes. Então como é que você consegue adequar essa rotina pra 28? (...). como você organiza pra que ele seja um indivíduo e ao mesmo tempo faça parte de um grupo? (Gestor A)

O debate se torna mais acirrado a partir da colocação d Gestor D de que a família deve contribuir no trabalho voltado ao *“respeito, o espaço da criança, a opinião,*



*o querer da criança (...). Não quer dizer que ela vai fazer o que quer, mas tem que ouvir e conversar*". Vendo dessa maneira, o Gestor A ponderou que:

as mediações que a gente acabou perdendo (...). Ou a criança pode tudo (...)  
(Gestor A)

Ou ela não pode nada... (Gestor D).

O "grande desafio tanto pra escola quanto pra família são as mediações"  
(Gestor A).

Observa-se que a questão das interações permanece como um grande desafio para os professores/gestores da educação infantil, aspecto pontuado na PCDEI/2007 ao apontar que "a qualidade das interações diárias é determinada por incontáveis ações e reações dos adultos para com a criança, da criança para a criança e por tudo o que ela observa em seu cotidiano" (DIADEMA, 2007, p. 23). Sobre isso, vale também recordar as ponderações de Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 71), quando dizem que "as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem".

De algum modo essas referências parecem permanecer no universo de representações desses profissionais, pois, em meio a essa discussão, vieram à tona questões relacionadas ao contexto social da cidade de Diadema, como as que seguem:

[A mãe] traz a criança pra escola, busca e leva essa criança pra ficar o dia inteiro no mercado onde ela trabalha (...) o que essa criança fica fazendo ali? (...). Dai pega as cinco e meia e fica até às sete, até fechar o mercado, né?" A gente fala às vezes de rotina, de buscar, isso é pra minoria, né, quem pode ter uma família organizada? (Gestor B).

A realidade da infância do nosso município ela não é fácil, essas crianças elas estão por dia, né? Cada dia elas têm um enfrentamento, cada dia elas vencem, que elas conseguem ir à escola, elas conseguem brincar (...) (Gestor A).

Refletindo sobre a infância e o tempo de vivência da criança na pré-escola no município de Diadema, os gestores da Secretaria de Educação fizeram reflexões que, de algum modo remetem às formações que tiveram com base na PCDEI/2007 e, talvez, uma crítica velada ao modelo pedagógico do Sistema SESI-SP que apresenta

uma estrutura mais mecânica de aprendizagem, como transparece nos questionamentos transcritos seguir:

(...) elas sofrem e ainda assim vêm “Prô, gosto de você” e dá florzinha e dá beijinho, então como ainda a escola é um espaço em que elas têm um escape, porque ainda é um lugar em que elas ... tem criança que “prô, não vai ter aula?” e chora, ela quer ficar na escola, por que? (...) que bom que a escola ainda tá sendo um lugar que tá acolhendo né? (Gestor B)

(...) a gente também tem a rotina na escola, mas é uma rotina em que a criança pode construir junto com a gente, ela tem o direito de participar dessa rotina, de pensar essa rotina do dia a dia, então é uma experiência diferente, então que a gente procura garantir também o direito dela de participar( Gestor C)

(...) Será que uma criança que às vezes fica sentada uma manhã inteira com alguém cuidando vai chegar na escola e vai querer ver TV? Ou será que esse corpo tem outra necessidade?... precisa correr, precisa escorregar, precisa brincar, precisa encostar no outro ali mesmo, porque eles acabam se esbarrando (Gestor A)

Então (...) que escola é essa? Essa escola reconhece essa infância e as necessidades dessa infância? A gente tem falado sempre, estudado sempre, tem essa nossa maior discussão aqui na Secretaria [...] então ele vai ficar esse tempo inteiro vendo a mesma galinha (se referindo a Galinha Pintadinha)? (Gestor A)

As reflexões e questionamentos acima nos remetem aos ensinamentos de Sarmento, quando afirma que “as condições de nascer e de crescer não são iguais para todas as crianças” (2004, p.1-2). E também ao alerta de Kramer (2003, p. 56) de que “(..) a educação da criança pequena é direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade”. Analisando as falas desses professores/gestores, observa-se que eles oscilam entre posições mais conservadoras (em relação à infância, ao papel da família e até mesmo ao comportamento das crianças) e a consciência de que a escola convive com dificuldades que são produto das desigualdades que afetam tanto os laços familiares como as relações interpessoais que se estabelecem no próprio ambiente escolar.

## **6.2 Sobre a função social da pré-escola**

Seguindo o roteiro do Grupo de Discussão (APÊNDICE B), a categoria de análise privilegiada nas questões seguintes foi a “função social da escola” que, na

seção anterior deste trabalho, foi inferida das duas primeiras, inclusive porque observamos a dificuldade dos gestores em pensar a infância sem se remeterem à escola e à questão da qualidade.

Sendo assim, para manter a fluidez das discussões do grupo, lançamos mais algumas questões: *“as crianças de 4,5 anos se sentem felizes na escola? Qual a importância da pré-escola? Vocês acham que a pré-escola contempla os interesses e as necessidades dessas crianças hoje? O que é ou como seria uma pré-escola de qualidade?”*

No momento em que esse bloco de perguntas foi lançado, o Gestor B verbalizou *“Uau!”* e todas riram. Após esse instante de descontração, o mesmo gestor pontuou que a escola

é um espaço que elas gostam muito de vir e de ter essa troca mesmo. Cê vê que ela gosta de brincar com os colegas, da atenção da professora, do quanto que isso ainda é importante, né?. (Gestor B)

E acrescentou:

[...] eu vejo muito essa questão do gostar da escola, talvez (...) a escola não seja tão atrativa quanto elas precisam, né, pra essa sociedade que a gente vive hoje, cheia de informação. A escola ainda fica um pouco atrás. (Gestor B)

Referindo-se à qualidade na Educação Infantil, outro participante observou que:

[...] é o Parcial (crianças de 4 e 5 anos) que fica “pouco tempo na escola” [e que] eles poderiam vivenciar muito mais coisas bacanas se ficassem um período maior” (Gestor A)

Essa posição foi confrontada pelo seu colega, ao ponderar:

Não sei se mais tempo é o que seria a qualidade (Gestor B)

O que permitiu ao Gestor A explicar melhor a sua posição:

Tempo com qualidade, pensando num outro ambiente em que nós pudéssemos oferecer boas experiências. (Gestor A)

Tal argumento foi complementado com a seguinte crítica às condições de trabalho na educação infantil:

[O que] impacta mais na qualidade é um professor muito cansado, um professor que dobra, que tem uma vida...E criança, gente, precisa do quê? Energia! A gente precisa de tá com vontade (sic)...vontade no que eu digo assim de... “VAMO LÁ VER ESSA AULA! **EBAAA!**” (grifo desta autora). (Gestor B).

Esse mesmo gestor referiu-se, em seguida, mais explicitamente à sobrecarga de trabalho vivida pelos professores do município, como um obstáculo à qualidade da educação pré-escolar em Diadema:

A gente tem professor cansado, muitas vezes insatisfeito com mil coisas, um terço [aqui se referindo a um terço de planejamento, dentro de sua carga horária na escola, para organizar as atividades pedagógicas ainda não garantido em Diadema]; [tem professor que está] trabalhando dois períodos, faz HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), vai de uma rede e de outra, mais o acompanhamento nesta rede de 32 crianças. (Gestor B)

O mesmo gestor expôs ainda a dificuldade de muitos pais de entender a importância do brincar na pré-escola e a relação disso com a qualidade da educação, relatando que essa questão tem sido trabalhada na escola onde atua por meio de formações dos pais, em que se explica a função da educação infantil, os objetivos, etc. Essa estratégia parece estar dando certo, pelo que sugere o seguinte depoimento:

Então, eu tô lá há 4 anos e a gente já limpou bastante [esse terreno]; pouquíssimos pais falam em ler e escrever. E explica pra pros pais que [a criança] vai brincar, que quando ela chega em casa e fala: “Ah! Eu só brinquei”, o que que foi esse “Ah! Só brinquei”. Então a gente passa as fotos (Gestor B)

A respeito desse tema, o Gestor A pontuou sobre a resistência dos professores e que trabalhar de forma diferente é um processo difícil e doloroso para quem tem a *“convicção de que só com contenção, só com folha, todo mundo aprende ao mesmo tempo, fazendo todo mundo igual”*, acrescentando que:

Eles não aceitam sugestões; às vezes a gente percebe (...) que eles falam “Ah! Nossa, que ideia legal. É verdade o que você tá falando”. Daí chega e fala “Tá, mas ela não tá aqui... quero ver quem manda nessa sala. (Gestor A).

Em meio a esse debate, o Gestor A afirmou que, para conquistar avanços quanto à qualidade da educação, os *“maiores envolvidos são os professores”*, pois, *“enquanto nós não estivermos todos no mesmo rumo (...) o barco tá só virando”*. Esse apontamento nos faz refletir sobre o trabalho docente frente às demandas da profissão e sobre o trabalho gestor como orientador desses profissionais em prol de uma educação de qualidade para as nossas crianças.

Ainda sobre a questão da qualidade da educação infantil (pré-escola), o Gestor C acrescentou outros ingredientes interessantes à discussão, como o direito da criança a ter acesso à escola, a ser ouvida, a espaços para brincar e se movimentar. É possível conjecturar que esse entendimento tenha relação com a memória dessas profissionais sobre o repertório formativo acumulado na rede a partir da PCDEI/2007, uma vez que todos estes aspectos foram muito enfatizados naquele documento, inclusive com os mesmos termos. De acordo com esse gestor:

[A criança] passou a ser vista, começou a ter um holofote que ela não tinha. Só que assim, começou a ter direito ao acesso e, então, (...) a gente vê a questão da obrigatoriedade 4, 5 anos (Gestor C)

E acrescentou:

A gente precisa dar voz pra essa criança, essa criança ela precisa ter o direito de ser ouvida (...), ela precisa ter movimento, ela precisa ter espaço (...) e as nossas escolas (...) não têm toda essa estrutura que a gente gostaria que tivesse. (Gestor C)

Em seguida a esse comentário, o Gestor A complementou:

A gente fala assim “não tem material” e não tem mesmo (...) a gente pode brincar com coisas não estruturadas, que isso não necessita de dinheiro (...) isso não precisa de recurso, precisa de boa vontade, (...) de mudança mesmo do profissional (Gestor A).

Nesse momento, merece a atenção um apontamento feito pelo GESTOR C a respeito da qualidade da escola do ponto de vista das crianças:

[Elas] gostam da escola e por incrível que pareça a gente não consegue visualizar isso (...) (Gestor C)

Esse pensamento vai ao encontro do que afirmam Dahlberg, Moss e Pence (2003) de que “as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas, de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, e para se entender a infância” (p.71). Por outro lado, também remete à questão do investimento das políticas públicas em uma infraestrutura que propicie a melhoria das condições de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como pontuado por Garcia (2014).

Com isso, não discordamos da posição do Gestor A sobre a disponibilidade dos docentes, fundamental no processo, mas queremos colocar que a disponibilidade e adequação dos recursos materiais e físicos do ambiente educativo refletem, favorável ou desfavoravelmente, no desenvolvimento dos alunos.

Fechamos este tópico concluindo que refletir sobre a função social da pré-escola não se dissocia da questão da qualidade, categoria que procuramos explorar mais detidamente ao colocarmos em discussão, com os participantes, os documentos curriculares da rede de Diadema.

### **6.3 Sobre a qualidade da educação infantil**

O terceiro bloco de questões de nosso roteiro (APÊNDICE B) buscou refletir sobre os referencias curriculares de Diadema utilizados, concomitantemente, entre os anos de 2014 a 2018. Para tanto, colocamos à mostra os documentos: PDCEI/2007 e os materiais do Sistema SESI-SP de Ensino e sugerimos as seguintes questões para debate:

*“O que vocês pensam sobre esses materiais, eles contemplam as necessidades e interesses das crianças discutidas anteriormente? Nessa nossa conversa sobre o respeito da infância, a pré-escola, esses documentos contemplam tudo isso que a gente mencionou, que a gente discutiu? Eles ajudam na prática pedagógica dos professores? Que usos vocês fazem desses materiais na prática?”*

Neste bloco de perguntas, as contradições nas falas dos gestores tornaram-se mais evidentes, pois, após colocações que exprimem pensar a criança como sujeito de direitos, revelar a necessidade do brincar na Educação Infantil pelo respeito às peculiaridades da criança pequena, por exemplo, nos deparamos com argumentos favoráveis à utilização do Manual de Orientação ao Trabalho Docente do Sistema SESI-SP, como os que seguem:

Nele há uma sequência apta de atividades que aí sim tem a ver com a nossa proposta e com a nossa rede. Então, primeiro é..., vamos ouvir a música que fala disso, vamos brincar disso, pesquisar isso, vamos fazer o gráfico daquilo e Ahhhh!!, depois vamos registrar. (Gestor B)

O Manual é um material rico, que causa uma reflexão, uma pesquisa. (Gestor A)

Mas, ao mesmo tempo em que aponta as “qualidades” dos materiais fornecidos pelo Sistema SESI-SP de ensino, esse gestor reconhece que:

As nossas práticas da rede eram muito melhores, muito melhores do que isso. Quando você recebe um livro seco ali ó, quando a gente recebeu... você vai passando as páginas e .gente [pensa] “Não tem condição, como uma criança na primeira página da turma de 4 anos vai escrever o nome, como que ele vai escrever o nome no primeiro dia? Depois de mais de 1 ano, vocês lembram disso? Daí apareceu o Manual... só que nós não tivemos o tempo de estudo do manual... (Gestor A)

Sobre a PCDEI/2007, o mesmo gestor fez o seguinte comentário, que revela certa dubiedade e ambivalência em relação à pertinência e atualidade desse documento, embora reconheça o quanto a proposta era avançada e abrangente.

(...) quando você diz da nossa proposta de 2007, lá em 2007, ela era bem avançada pras coisas da época (...). Algumas coisas acabaram (..) não sendo tão adequadas por conta que a gente teve mudança de legislação. A gente teve evolução em algumas coisas, então, de tudo, ela não é ruim. Se você for olhar aí ela fala a questão do brincar na educação infantil, não tem alfabetizar, na educação infantil não tá dizendo que tem que conhecer cores e números, ele diz um brincar, ele diz de um todo, e tem os eixos aí... eles trabalhavam por eixos.

Neste outro trecho, o gestor procura argumentar sobre a possibilidade de compatibilizar/combina esses dois documentos, com argumentos que se apresentam, ora confusos, ora imprecisos, mas cujo sentido notório de conciliar o inconciliável, como ficou demonstrado na seção em que analisamos esses documentos.

Então se você unisse os dois materiais, se você não tivesse o livro como só uma cartilha, os dois materiais, eles conseguiriam sim garantir o brincar com as crianças, eles não tinham a questão da interação, que essa palavra tá mais recente, ela é da BNCC, mas aqui eles garantiam o brincar. Por isso, as pessoas acabam fragmentando: quando era interessante alguma coisa, daí você recorria a um material ou outro. Ah, mas onde isso tá escrito, que tem

que trabalhar desse jeito? Onde que é pra fazer dessa forma? Daí acabava recorrendo, mas uma questão de estudo e tudo o mais (...). Por mais que as pessoas juntaram, contribuíram pra escrita, são corresponsáveis, esse material ficou engavetado. Acabou, guardou e ninguém toca mais no assunto... Então acho que é isso que a gente acaba perdendo, mas se você for pegar sem o livro, sozinho, o que a gente continua na revisão da proposta... A gente tá indo pelo mesmo caminho, respeito, de respeitar a infância, ter boas vivências com as brincadeiras, nesse sentido nós estamos ok, no caminho. (Gestor A)

Por meio dessa exposição, podemos pensar que os argumentos apresentados por esse gestor talvez tenham sido uma forma sutil de não se posicionar contrariamente às orientações e às políticas vigentes da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que se encontrava no exercício temporário de uma função ocupada por indicação.

O posicionamento de outro gestor parece seguir na mesma linha de raciocínio, porém, deixando mais claramente evidenciado que, embora o documento tenha sido construído com a participação dos profissionais da rede e apesar de sua reconhecida qualidade, a PCDEI/2007 já não responde mais às demandas do momento atual.

A gente construiu a proposta curricular em 2007, acho que ela tá bem quadrada (...), tava bem dentro né!? (...) a gente era referência na Educação Infantil nesse momento (...) pra esse momento que a gente tá vivendo hoje, ela já não garante mais isso(...) (Gestor C).

Note-se, porém, que essa posição não é consistentemente justificada, mas seguida de uma explicação evasiva:

Toda proposta curricular ela precisa mesmo ter essa revisão e não dá pra ser num prazo tão longo como a gente acabou deixando. (Gestor C)

Contudo, em relação à forma como os materiais do Sistema SESI-SP foram implantados na rede de Diadema, os participantes foram unânimes em concordar com a seguinte fala do Gestor C:

A questão do documento do SESI da forma que veio também não foi uma forma adequada. (...) Foi um choque pra rede, porque acredito que (...) ela tava já num trabalho bem engajado (...) (Gestor C)



Mas, em seguida, complementou, aparentemente com a intenção de amenizar a crítica:

[A rede] precisava de alguns ajustes, tinha algumas coisas que a gente precisava organizar e (...) o SESI (...) não casou com o que eu, com o que a rede acreditava e aí se você vem com uma coisa que quem tá na rede não acredita, não compra a ideia (...). (Gestor C)

Nesse momento, o Gestor A retoma a defesa do Manual do SESI-SP, argumentando que antes de sua implementação, deveria ter sido feita uma formação para profissionais e docentes da rede, para que pudessem conhecer o material. E exemplificou, apontando para uma das atividades do material: *“Gente não começa nessa página; se você pegar aqui o Manual, aqui tá falando do sequencial, o que você faz até chegar aqui?”*. (Gestor A)

Nesse momento de discussão, tornou-se mais claro que, possivelmente por conta do uso (retórico) de alguns termos comuns à PCDEI/2007, muitos professores/gestores talvez não tenham percebido as diferenças e antagonismos fundamentais entre aquele documento e a “proposta” do Sistema SESI-SP de Ensino. Observamos isso na fala do Gestor E, referindo-se à resistência dos docentes frente ao apostilado e procurando encontrar argumentos para a defesa dos materiais do SESI-SP, ainda que reconhecendo suas limitações:

Na época a gente chegou a comentar, mas você já não fazia esse tipo de trabalho? Todo esse caminhar que veio com o Manual? A forma como foi colocada [implantada] é que deu esse impacto. (...) O sistema apostilado ainda é pra, pra Educação Infantil (...), é uma coisa que muitos discordam e eu também não sou muito favorável, né? (Gestor C)

Contra-pondo-se às críticas a respeito da forma como o referencial do SESI-SP chegou à rede de Diadema, surgiram argumentos de que a aceitação de qualquer material demanda amadurecimento e tempo por parte daqueles que irão manuseá-lo.

É preciso garantir esse tempo, né? Esse tempo pra você amadurecer a ideia, tempo de conhecer o material, de..., não adianta essa ânsia que vai ser tudo muito rápido, é o processo que nós estamos vendo da BNCC. (Gestor A)

Nesse momento, porém, esse outro participante inverteu a direção da discussão, expondo que os professores já recebiam o planejamento pronto, a partir de um material apostilado, no qual o professor é mero executor de tarefas. Para reforçar esse argumento, reproduziu uma fala que ouviu de uma docente da rede:

Mas eu não posso continuar fazendo, eu já sei tudo o que fazer na minha cabeça, né? (Gestor B).

A partir daí diferentes falas surgiram na mesma direção. Ao admitirem que houve “perda de qualidade” com a introdução do material do SESI-SP, entraram em contradição com as posições que haviam acabado de defender:

(...) com o SESI (...) eu acredito que nós tivemos algumas perdas, porque a gente tinha trabalhos muito bacanas com relação a projetos (...) que a rede acabou (Gestor C)

[A partir daí] foi seguir a apostila (Gestor B),

Nisso nós empobrecemos; [o trabalho] muitas vezes se restringiu a “preencher página” (Gestor A)

Identificando esse empobrecimento das práticas pedagógicas da pré-escola de Diadema, o mesmo gestor fez o seguinte relato:

Quando ia pra Mostra Cultural, que chegava na Mostra [com] páginas da apostila, a gente olhava e falava “Meo, não acredito!”. Porque não era isso que a gente tinha aqui em Diadema, a gente tinha uma riqueza (...) de coisas culturais... (Gestor A)

Outro aspecto relacionado à “qualidade” que emergiu durante as discussões do grupo refere-se ao “perfil de saída” das crianças de 4 e 5 anos, definido pela rede municipal de Diadema e a relação desse “perfil” com as orientações curriculares do Sistema SESI-SP de Ensino. Sobre esse tema, alguns depoimentos merecem ser destacados:

(...) o perfil de saída era feito em cima desse material (SESI) (...). Olhava quais eram os objetivos que tinham que trabalhar e só elencava tudo o que ele conseguia pra marcar X. (Gestor A)

[havia na rede Municipal de Diadema] uma contradição aí, porque a gente tinha uma planilha que era classificatória e tinha o relatório, que ele era descritivo, né? Então a gente estava num conflito de... o que a gente prioriza? como que a gente avalia esse aluno, né? (Gestor C) N

A fala deste outro gestor evidencia o quanto os professores, na prática, se viram confrontados com a diferença de concepções entre essas duas políticas curriculares, ao relatar suas dúvidas sobre como avaliar crianças de 4 e 5 anos:

“[Eu pensava] eu já sei, a fulana não sabe número, ela não sabe letra, ela não sabe cor, ela não sabe nada, [mas depois questionava] mas como isso não tinha reflexo no planejamento? (...) preciso (...) me atentar em tal coisa que não se consolidou?” Ou seja, notamos com isso um trabalho na Educação Infantil que busca consolidar nessas crianças conteúdos escolares. (Gestor A)

Por outro lado, durante essa discussão, o Gestor A continuava em dúvida sobre:

[o quanto “isso”] diz [sobre] o que é responsabilidade do professor, o que é responsabilidade do coordenador, o que é da Secretaria de Educação (...), o que cada um não contribuiu pra que esse avanço não acontecesse? (...) (Gestor A)

No final, porém, admitiu que o “perfil de saída” e o preenchimento de planilhas avaliativas *“era só pra classificar e por ali morria”*.

Diante de tantas contradições, dúvidas e dilemas que foram sendo sentidos ao longo da conversa, colocamos em discussão como o grupo gostaria que a criança estivesse quando saísse da pré-escola. Interessante perceber que nenhuma das respostas se referiu à aprendizagem de conteúdos escolares, mas seguiram a linha de respeito às peculiaridades das crianças, como mostram os registros a seguir:

Que “ela saia sabendo interagir, conversar, né? Que ela se reconheça como parte integrante de uma sociedade, (...) de um grupo social, né? Que ela se reconheça como um ser humano, que tem direitos (...), tá tão bonito (...). (Gestor B)

Que ela conheça várias brincadeiras, (...) muitas histórias, né, que, saiba pegar um livro (...) (Gestor C)

Que ela saiba o lugar de onde ela vem, a sua origem (...) que lugar ela pertence. (Gestor D)

Que ela consiga ser compreendida e respeitada, que ela é uma produtora de cultura, ela tem a cultura dela também respeitada, mas que ela consiga dali, que as pessoas consigam não só ouvir, mas sim dar voz ao que ela tá falando. (Gestor A)

Dessa forma, tendemos a concluir que a essência do projeto educativo e pedagógico da PCDEI/2007 prevaleceu sobre as prescrições escolarizantes do

Sistema SESI-SP. Em outras palavras, parece que, para esses professores/gestores, o mais importante reside na ideia de que é preciso garantir “a elas viver plenamente a sua infância sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas domésticas, escolares (...)” (CERISARA, 2004, p 91).

Com a discussão em andamento, refletir sobre a alfabetização e Educação Infantil mostrou-se pertinente em meio às divergências que apareciam. Sobre esse tema, o Gestor C posicionou-se dizendo que acredita que *“a Educação Infantil (..) está dentro do processo de alfabetização. (...) dentro da Educação Infantil não acontece em si a alfabetização”*. O Gestor D manifestou dúvida, perguntando: *“Não se alfabetiza [na Educação Infantil], né!?”* Ao que o Gestor C esclareceu que, no seu entender, a Educação Infantil *“trabalha com habilidades que são imprescindíveis lá pra alfabetização, então ela tá dentro desse processo (...) saltar, pular, então ela tá aprendendo a questão da lateralidade (...) como utilizar o caderno (...)”*

A partir desse debate, percebemos que há, sim, um viés mais conteudista e escolarizante por parte da equipe gestora de Diadema, inclusive com base em referências de estudos sobre letramento e alfabetização. Essa percepção aparece na fala de um dos gestores:

A Magda Soares ela coloca, ela tem um projeto que chama “Alfalettrar”, então assim a alfabetização e o letramento eles são indissociáveis, as coisas precisam acontecer ao mesmo tempo. Então eu acredito muito nisso, na questão do letramento que é a questão do repertório. Você vai repertório a criança (...) mostrando a escrita através do uso social que ela tem né, na Educação Infantil. (...) Acho que é isso que é importante mostrar pras crianças, que existem as letras, ... em cada momento ela é usado de uma forma (..) isso é um processo... o manuseio do livro, quando ela vai ouvir a cantiga e tem a escrita da letra da música, quando ela brinca de um “o que é, o que é?” (...) (Gestor E).

Diante disso, o Gestor C manifestou a opinião de que o desafio que parece haver nessa etapa de ensino é *“trabalhar com esse professor é... essa necessidade de... sair desse foco de alfabetização... porque acho que durante muito tempo (...) tinha esse foco, de preparar para o ensino fundamental”*.

O Gestor B fez, em seguida o seguinte comentário: *“Acontece. Tem alunos que as professoras vêm falar: “Gente, eu tô achando que fulano já tá lendo. (...) é um processo. Uns vão mais rápidos outros vão mais devagar (...), mas não é o objetivo da educação infantil”*. Ao que o Gestor A, complementou, reforçando a ideia de que a busca pela escrita vem do desejo da criança – como apontado no Sistema SESI-

*SP: “há criança que já sabe que não pode misturar letras e números quando a gente vai escrever (...) que as pessoas não entendem o que está escrito, que o importante é escrever de uma maneira que todos possam entender (...)”*

Com base nos posicionamentos e debates realizados no Grupo de Discussão, concluímos que os professores convivem com duas posições acerca do papel da pré-escola: por um lado, permanece, de forma significativa, em seu universo de representações, o repertório de conhecimentos e saberes, em grande parte advindos da experiência de participarem da construção coletiva da Proposta Curricular de Educação Infantil de Diadema, que culminou com a publicação daquele documento em 2007; de outro lado, talvez por ingenuidade teórica, talvez por força das pressões sociais, culturais e políticas que se refletem no seu contexto de trabalho, tendem a aderir a uma perspectiva mais pragmática e utilitarista sobre a função social da pré-escola.

## **7 ACERVO VIRTUAL DE MEMÓRIAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE DIADEMA**

Em tempos em que documentos e memórias podem se perder nas paisagens mutantes do cenário político brasileiro, entendemos que se faz necessário reunir e preservar os registros da história das políticas curriculares das redes públicas de ensino brasileiras.

Esta pesquisa dedicou-se, especificamente, ao estudo dos referenciais curriculares que orientaram as práticas pedagógicas e de formação da pré-escola da rede municipal de Diadema, no período entre 2014 e 2018. A história que abrange essas práticas teve início em 2001, com discussões e reflexões sobre os objetivos da Educação Infantil desse município, contando com a participação ativa da comunidade diademense e de todos os profissionais dessa rede (professores, coordenadores, diretores escolares e dirigentes da Secretaria de Educação) daquele período. Desse esforço coletivo resultou a Proposta Curricular para a Educação Infantil (PCDEI), publicada e divulgada em 2007, um dos documentos analisados nesta dissertação de Mestrado em Educação.

Em outro momento da história das políticas educacionais desse município, iniciado em 2014 com a parceria público-privada firmada entre a Prefeitura de Diadema e o Serviço Social da Indústria de São Paulo, as pré-escolas da rede municipal passaram a utilizar o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCEI) do Sistema SESI-SP de Ensino, até o ano de 2018.

Durante o recorte cronológico estudado neste trabalho, os profissionais da Educação conviveram com diferentes concepções de infância, de qualidade da educação infantil e entendimentos sobre a função social da pré-escola que permearam orientações curriculares desses documentos, imprimindo marcas distintas nas práticas de sala de aula e nos processos formativos dos educadores.

Assim, tendo em vista que os achados desta pesquisa apontaram que, sobre esses temas, persistem ainda muitas contradições, inconsistências, distorções de entendimento e também muitas dúvidas e dilemas sobre propósitos da educação infantil, em geral, e sobre a pré-escola, em particular, entendemos que organizar um Acervo Virtual sobre esses registros e memórias seria a contribuição mais valiosa que poderíamos legar como produto de todo esse esforço.

Dessa forma, pretende-se concentrar, em um repositório virtual na Internet, além dos documentos e materiais analisados nesta dissertação, outros registros que compõem a história curricular de Diadema, tais como: Projetos Político-pedagógicos (PPP) da pré-escola, no período correspondente à vigência desses documentos (2007-2018), atas das reuniões realizadas em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); atas de Conselho de Classe da Pré-Escola, entre outros materiais escritos ou iconográficos que, porventura, possam enriquecer e ampliar esse acervo como resultado de novos estudos e pesquisas.

O potencial de contribuição desse Acervo de Memórias da Educação Infantil de Diadema é compor um Núcleo de Documentação sobre a Educação Infantil das redes públicas de ensino da Região do Grande ABC, vinculado ao Grupo de Pesquisa “Gestão Democrática e Qualidade Social da Educação” da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Além disso, um acervo com essa natureza poderá contribuir com os seguintes objetivos:

- ✓ Preservar a memória das políticas curriculares e das práticas pedagógicas da educação infantil do município de Diadema;
- ✓ Servir como referência a professores, gestores e dirigentes educacionais no processo de elaboração e avaliação de propostas curriculares, projetos político-pedagógicos, planos de ensino, entre outras atividades de ensino e aprendizagem na pré-escola etc.;
- ✓ Oferecer subsídios aos gestores para planejamento e condução de projetos de formação continuada de professores da Educação Infantil (pré-escola);
- ✓ Servir como fonte de pesquisa para novos estudos sobre políticas e práticas curriculares da Educação Infantil (pré-escola).

Acreditamos, no entanto, que o principal objetivo desse acervo é resistir ao tempo, pois, em nosso entender, preservar a memória das políticas e práticas de Educação é preservar o direito das futuras gerações de educadores de conhecerem a sua própria história e de poderem revisita-la, para que possam compreender o passado, resignificar o presente e projetar o futuro, com independência de pensamento e autonomia para transformar a realidade da escola e de seus “pequenos cidadãos”.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve origem em inquietações geradas pela coexistência de orientações curriculares conflitantes para o trabalho na pré-escola da rede municipal de Diadema, no período entre 2014 a 2018. Durante esse recorte cronológico, gestores (coordenadores) e professores de Educação Infantil tomaram como referência de suas práticas pedagógicas a Proposta Curricular para a Educação Infantil (PCDEI/2007) e, paralela e concomitantemente, passaram a utilizar os materiais didáticos do Sistema SESI-SP de Ensino com alunos de 4 e 5 anos de idade.

Nesse cenário, partimos de algumas indagações: de que maneira os coordenadores de Educação Infantil (Pré-escola) planejam e desenvolvem o seu trabalho com crianças de 4 e 5 anos? Será que a coexistência de orientações tão díspares prejudica a consistência e a qualidade das ações pedagógicas?

No percurso de definição do objeto de pesquisa, delimitamos nossa análise às concepções de infância e de qualidade da educação infantil e à função social da pré-escola, uma vez que são essas as categorias pressupostas, explícita ou implicitamente, nas políticas curriculares.

A partir dessas reflexões e questionamentos, definimos, como pergunta norteadora da pesquisa, a seguinte questão: *Que concepções de infância, de Educação Infantil e de qualidade orientam as práticas dos professores de pré-escola da rede municipal de Diadema?* Para tanto, buscamos respostas em duas fontes fundamentais: nos documentos curriculares orientadores das práticas pedagógicas e de formação dos professores de pré-escola e em depoimentos de professores/gestores (coordenadores) que atuaram durante o período considerado (2014-2018)

Com o objetivo de fundamentar teoricamente a pesquisa, fizemos, na segunda seção deste trabalho, uma discussão sobre o direito à infância e a Educação Infantil como política pública, procurando evidenciar o papel das lutas dos movimentos sociais e dos educadores brasileiros que culminaram com importantes conquistas de direitos das crianças a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Dentre eles, destaca-se o movimento das mulheres do ABC Paulista.

Ainda nessa segunda seção, demos destaque a diversos documentos produzidos pelo governo federal, desde a década de 1990, que passaram a orientar



as políticas curriculares de Educação Infantil no Brasil, sobretudo após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996). Procuramos apontar os avanços, mas também possíveis riscos de retrocessos das políticas de educação infantil mais recentes.

Assim, embora não tenha sido foco deste estudo, assumimos o posicionamento de que, a depender de como os sistemas de ensino orientam suas políticas de educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, pode resultar na perda do direito das crianças pequenas de usufruírem plenamente do tempo da infância. Isso porque dar acesso à escola não é o suficiente para atender as necessidades e interesses das crianças de 4 e 5 anos. Defendemos que o real reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos faz-se importante quando pensamos no pleno desenvolvimento infantil.

Na terceira seção do trabalho, focalizamos algumas perspectivas de entendimento da infância e de desenvolvimento infantil que têm servido de referência teórica, tanto para fundamentar as propostas educacionais e pedagógicas deste campo, quanto para os cursos de formação inicial e continuada de professores. Procuramos enfatizar a posição de que a infância é um conceito dinâmico, em constante construção, uma vez que é fruto das condições e transformações históricas e culturais da sociedade- como demonstram os estudos de Phillippe Ariès (1981) - e que a criança deve ser vista como um sujeito que produz cultura, saberes e conhecimentos, como postulam estudos da Sociologia da Infância (SARMENTO,2007; CORSARO, 2011). Decorre que, hoje, a busca pelo reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos que participa ativamente na sociedade é uma luta que precisa ter continuidade.

Ao tratarmos da questão da qualidade da educação infantil, ainda na terceira seção, verificamos que a concepção histórico-cultural de infância e o entendimento de que a criança é um sujeito de direitos perpassam os textos das legislações vigentes, como dos documentos de orientação curricular e de avaliação da qualidade da Educação Infantil - de que são exemplos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (IQEI/2009).

Nesse sentido, esses referenciais representaram avanços pelos quais devemos continuar lutando, pois apontam a necessidade de dar visibilidade e voz às crianças pequenas – a partir do reconhecimento das peculiaridades e multiplicidades

de experiências específicas da infância – e a importância de oferecer condições para que elas possam se socializar e se desenvolver plenamente como pessoas e como cidadãos. Por essa razão, ao nos posicionarmos a favor de uma educação com qualidade social, entendida como aquela que está comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (SILVA, 2009), utilizamos as dimensões e os indicadores de qualidade do documento IQEI/2009 como referência para a análise dos dados da pesquisa, cujos procedimentos metodológicos foram apresentados na quarta seção deste trabalho.

No processo de análise, utilizamos como categorias as concepções de infância, qualidade da educação infantil e função social da pré-escola, procurando, primeiro, localizar essas unidades de registro nos dois documentos e, quando ausentes, inferi-las a partir dos contextos de sentido extraídos dos textos. Nesse processo de análise, ficaram nítidas as diferenças de concepções entre as duas propostas.

Verificamos que a PCDEI/2007 coaduna, de forma explícita e fundamentada, com a perspectiva de entendimento da Sociologia da Infância, segundo a qual a criança é um ser ativo, que produz conhecimentos, saberes e cultura e que, portanto, deve ser assim reconhecida e respeitada. Tanto que, em item denominado “Concepções e Práticas”, referindo-se especificamente à infância, o documento cita os estudos de Ariès (1981) e enfatiza que:

As maneiras como os adultos veem a criança e os períodos da infância são muito variadas, dependendo da região onde vivem, período histórico, nível sócio-econômico, tipo de arranjo familiar onde a criança está inserida, dentre outros aspectos. (DIADEMA, 2007, p.19).

Mais adiante, em outro item, fazendo menção às “*Culturas da Infância*”, vimos que o documento assume como desafio e compromisso o “respeito e valorização da *cultura produzida pela infância*” estabelecendo um diálogo “com os objetivos propostos pela cultura escolar”, na busca de formar sujeitos “*autônomos, criativos, capazes de valorizar a diversidade, de praticar a solidariedade*” (PCDEI, 2007, p. 21). A PCDEI/2007 deixa claro, portanto, não apenas a concepção de infância que orienta essa proposta curricular, como também o posicionamento político do qual parte para pensar a educação e a sociedade.

Observou-se, assim, ao longo de todo o texto, que existe uma preocupação com a coerência entre os compromissos e propósitos declarados nesse documento e os objetivos pedagógicos e metodológicos para a educação infantil, cujo princípio

educativo é o brincar. Em vista disso, a PCDEI/2007 apresenta uma matriz curricular organizada em sete eixos de trabalho, articulados entre si, fundamentada em estudos teóricos sobre os aspectos físicos, cognitivos e emocionais do desenvolvimento infantil. Em todos esses eixos, prevalece a preocupação de oferecer às crianças uma diversidade de experiências e vivências lúdicas que favoreçam o desenvolvimento da criatividade e imaginação típicas da infância, ainda que o eixo “Diferentes Linguagens” preveja o contato da criança com a escrita e com noções matemáticas presentes na cultura.

No que diz respeito à qualidade, a PCDEI/2007 afirma, explicitamente, já na Apresentação, a “Qualidade Social da Educação” como uma de suas diretrizes políticas, ao lado da “Democratização do Acesso e Permanência” e da “Democratização da Gestão”. Em outra passagem, torna-se ainda mais claro que uma educação com qualidade social é aquela que entende a escola como um “*espaço de inclusão, de pluralidade cultural e de formação contínua*” dos sujeitos (PCDEI/2007, p.11). Nesse sentido, a *qualidade* é assumida como uma dimensão ética que deve permear todas as relações interpessoais que se estabelecem no trabalho na educação infantil, o que impõe “*a necessidade dos professores refletirem profundamente sobre a ética de suas atitudes e desenvolverem essa ética com as crianças desde a mais tenra idade*” (PCDEI, 2007, p. 29).

Vale ressaltar que, dos sete eixos de trabalho que compõem a matriz curricular da educação infantil da PCDEI/2007, dois, especificamente - o de “*Dignidade e Humanismo*” (voltado à formação das crianças) e o de “*Formação de Formadores*” (voltado aos gestores e professores) - convergem para a concretização dos princípios éticos que orientam essa proposta. Desse modo, infere-se que a função social da pré-escola defendida neste documento é, em última instância, formar sujeitos para viverem em uma “*sociedade mais humana*”, o que requer “*uma boa dose de carinho e respeito por esses pequenos cidadãos que povoam as escolas de Diadema (...)*” (PDCEI/2007, p.23)

Em contraste, o documento SESI-SP não apresenta a mesma organicidade e coerência entre as concepções que fundamentam o RCEI/2016 e os propósitos e intencionalidades materializados nos Cadernos de Atividades dos alunos e no Manual do Professor. Entendemos que afirmar que “*a infância é construída de acordo com o contexto sócio-cultural*” (SESI-SP, 2016, p.58) ou que “*a criança dessa faixa etária possui especificidades próprias, que necessitam ser respeitadas para que ela seja*

*considerada “criança”, não um “miniadulto”* (2016, p 60) não é suficiente para que uma proposta curricular seja considerada teórica e pedagogicamente consistente. Como observamos, no caso do Sistema SESI-SP, esse recurso é mais retórico do que um verdadeiro posicionamento teórico e metodológico da proposta curricular subentendida nos materiais apostilados.

Diversos são os exemplos de contradições observadas entre o discurso do referencial curricular do Sistema SESI-SP: de um lado, afirma que *“o brincar faz parte do universo infantil”*, mas as atividades dos Cadernos Movimentos do Aprender pressupõem manter alunos e professores envolvidos com tarefas descontextualizadas de cópia; em outra passagem, se autodenomina *sociointeracionista*, mas organiza sua proposta curricular em torno de “metas” e “expectativas de ensino-aprendizagem” estabelecidas externamente, sem nenhum vínculo com os sujeitos e contextos aos quais se dirige.

Por conta das inconsistências evidenciadas nos documentos e materiais do SESI-SP, verifica-se que a compreensão de infância desse “sistema” é conceitualmente pobre, pois vê e trata a criança como alguém que só é capaz de imitar e/ou reproduzir as orientações dos adultos. Desse modo, não surpreende que as menções à qualidade no RCEI-SESI-SP apareçam sempre associadas à busca da *“excelência”* do ensino alcançada por meio de *“condições técnicas e interacionais”* que favoreçam a inserção dos estudantes *“no mundo contemporâneo de forma ativa”*. Essa visão tecnicista é reforçada no seguinte trecho do documento:

Para dar visibilidade à qualidade da educação vivenciada no Sistema SESI-SP de Ensino, são necessárias metodologias que abarquem tanto os aspectos quantitativos como os qualitativos, o uso de diferentes estratégias avaliativas e diversos instrumentos, evidenciando os processos e também os resultados produzidos. (p.50, grifo meu)

Esse conjunto de evidências nos faz concluir que a pré-escola, para o Sistema SESI-SP de ensino, não possui exatamente uma função social, mas individual e bastante pragmática: preparar os alunos para a etapa seguinte de escolarização, razão pela qual se entende o porquê de a organização curricular desse “sistema” ser pautada em “metas” e “expectativas de ensino-aprendizagem” que regulam o processo de aprendizagem do aluno e o trabalho do professor em sala de aula. Para garantir o funcionamento desse modelo de ensino, a partir de 2014, a Secretaria da Educação de Diadema elaborou planilhas com os conteúdos do SESI/SP para

monitoramento do trabalho dos professores que, como vimos, tendem a reduzir a autonomia dos professores na condução de seu próprio trabalho.

Embora não tenhamos colocado como objetivo específico da pesquisa fazer uma comparação entre o que dizem os documentos e o que dizem os professores/gestores, no processo de análise dos dados, foi possível identificar a influência dessas duas orientações curriculares no trabalho desenvolvido na escola e nas salas de aula. Nessa etapa da pesquisa, as falas dos professores/gestores evidenciaram contradições em relação a todas as categorias de análise deste trabalho.

Com relação à infância, verificamos que os discursos desses sujeitos oscilam entre uma visão de senso comum e compreensões mais elaboradas e consistentes trabalhadas nos processos formativos e na própria construção PCDEI da qual participaram desde o ano de 2001. Assim, em alguns momentos de suas falas, aparecem posições saudosistas e conservadoras, que tendem a valorizar a educação “de antigamente” e a responsabilizar os pais falta de “orientação” em casa ou por comportamentos inadequados das crianças na escola; mas, em outros momentos, acabam reconhecendo que, hoje, existem outras formas de organização familiar que afetam os processos de socialização da criança pequena.

Contradições e oscilações de posicionamento também aparecem em relação ao tema da “qualidade” da educação infantil, no contexto de discussão sobre os dois documentos curriculares de Diadema focalizados neste estudo. Assim, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância do brincar e a necessidade das interações na Educação Infantil, alguns professores/gestores valorizam o Manual do Professor do SESI e identificam nele a “sequência de atividades [da] *nossa proposta da rede*”. Nessa fala fica nítida a ambiguidade de posição, ao mesmo tempo que manifesta um sentimento de adesão à PCDEI/2007.

Em outra passagem da discussão, porém, pareceu haver certo consenso a respeito de que os materiais apostilados representaram uma “perda de qualidade” em relação às práticas até então realizadas na pré-escola da rede de Diadema, como indicam alguns depoimentos: “*As nossas práticas da rede eram muito melhores, muito melhores do que isso.*” (Gestor A), ou “*Nisso nós empobrecemos!*” (Gestor C).

Em nosso entender, tais oscilações de entendimento e de posição podem indicar tanto a falta de clareza quanto às diferenças fundamentais das concepções subjacentes aos dois projetos como também a tentativa de conciliar essas duas

propostas, na esfera do discurso, como forma de evitar confrontações políticas/ideológicas no ambiente de trabalho.

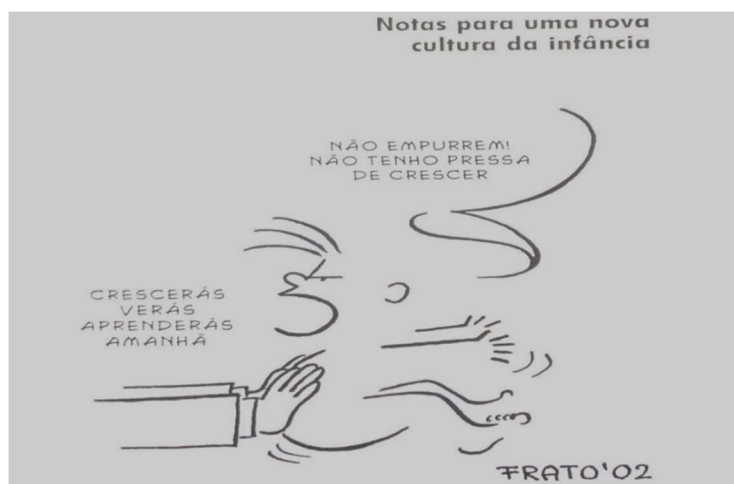
Entretanto, quando confrontados com a questão do que gostariam que as crianças tivessem aprendido quando saíssem da pré-escola, fica mais nítida a função que atribuem a essa etapa da educação infantil. Embora em outros momentos tenham admitido a necessidade de preparar a alfabetização, as respostas expressam, claramente, que a principal função da pré-escola, para esses professores/gestores, é, sim, proporcionar às crianças um conjunto de vivências relacionadas ao brincar, às interações e ao desenvolvimento de atitudes de respeito com os outros e consigo mesmas.

Desta forma, apesar da PCEI/2007 não apresentar garantia da ausência de práticas escolarizantes na Educação Infantil de 4 e 5 anos, o documento ampara a autonomia da rede para potencializar práticas de vivências pertinentes a essa faixa etária, apresentando-se diferente do material padronizado do SESI-SP para 4 e 5 anos, que tende direcionar às crianças para a execução de tarefas preparatórias para o Ensino Fundamental.

Sendo assim, tendemos a concluir que a PCDEI/2007, embora considerada por eles “já ultrapassada”, deixou marcas importantes no processo de formação desses profissionais, cujos efeitos podem ser importantes para que resistam às ameaças de retrocesso possíveis de identificar, por exemplo, no espírito da atual BNCC para essa etapa da Educação Básica.

Em nome das crianças pequenas, finalizamos essas considerações com um apelo que, mais do que em palavras, se expressa melhor na ilustração abaixo:

Figura 14 - Não empurrem!



Por fim, é oportuno registrar que, a cada um de nós, cabe dar continuidade à luta pelo trabalho e reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos. Acreditamos que será por meio de nossas práticas, submetidas à reflexão constante, que seremos capazes de fazer valer o princípio de que os principais eixos educativos da pré-escola são as “brincadeiras e as interações”, pois, como já afirmou Cerisara (2004, p.87), “[...] a ênfase da educação infantil não deve estar colocada no ensino e sim na educação”.

## REFERÊNCIAS DOS ESTUDOS CORRELATOS

ALMEIDA, L. B. **Pré-escola na escola de ensino fundamental: os direitos das crianças, desafios e contradições.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MACÊDO, L. C. de. **A infância resiste à pré-escola?** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MALTA, D. A. S. **A obrigatoriedade da Educação infantil e a construção das práticas pedagógicas na escola da Rede Municipal de Ensino de Franca/SP.** Franca, São Paulo, 2017.

SILVA, B. T. **A representação social da infância veiculada no desenho animado Hora de Aventura.** Dissertação, 2015 – Universidade Estadual de São Paulo - UNESP - FTC, São Paulo, 2015.



## REFERÊNCIAS

ABC do ABC [Redação]. **Sesi-SP implanta Sistema Sesi de Ensino em Diadema**. Portal de notícias ABC do ABC, 10/02/2014, 17h25. Disponível em: <https://www.abcdoabc.com.br/diadema/noticia/sesi-sp-implanta-sistema-sesi-ensino-diadema-17574>. Acesso em: 07 jan. 2020.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educ. Soc.** 2009, vol.30, n.108. p.799-818.

ALMEIDA, S. V. de; LARA, A. M. de B. A educação infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.17, p. 106 - 117, mar. 2005. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art10\\_17.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art10_17.pdf). Acesso em: 26 abr. 2019.

ALVES, N. N. de L. **Elementos mediadores e significativos da docência em educação infantil da rede municipal de ensino de Goiânia**, 2002. 200f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

ANPED, 2017: **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a\\_anped\\_e\\_a\\_bncc\\_versao\\_final.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf). Acesso em: 24 set. 2019.

ANPED, 2018: **Moção de Repúdio a terceira versão da BNCC referente à Educação Infantil**. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/38arn\\_mocao30\\_repudio\\_bnccei\\_0.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/38arn_mocao30_repudio_bnccei_0.pdf). Acesso em 16 set. 2019.

APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed,2006.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, Abr/2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 mar. 2020.

ARELARO, L. A quem interessa a antecipação do ensino fundamental? **Cad. CEDES**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 155-178, Ago/ 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622017000200155&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622017000200155&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 mar. 2020.

ARIÉS, P. **História social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, M. G. O significado da infância. In: **Seminário Nacional de Educação Infantil**, 1, 1994. Anais. Brasília: Mec/sef/Coedi, 1994.p 88-92.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARBOSA, I. G. A. **Educação Infantil: perspectivas históricas, lutas e necessidades**. Goiânia, FE/UFG, 1999.

BARBOSA, M. C. S. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: **SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS**, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: Acesso em: 18 set. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.

BERTAGNA, R. H. Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos. In: SORDI, M.R.L de; VARANI, A.; MEDES, G.S.C.V. (Org.) **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BOLLMANN, M. da G. N.; AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand do Brasil/Difel, 1989.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. **Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 06 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.257/2016**. Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257html). Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. **Leis municipais/Diadema**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/d/diadema/lei-ordinaria/2016/359/3584/lei-ordinaria-n-3584-2016-dispoe-sobre-a-aprovacao-do-plano-municipal-de-educacao-pme>. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1414](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1414)

51-public-mec-web-isbn-2019-003&category\_slug=2020&Itemid=30192. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. **PNAIC**. PNAIC para Educação Infantil 2017. Disponível em: pacto.mec.gov.br. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol2.pdf). Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 2 mai. 2019.

CÂMARA LEGISLATIVA. **Declaração do Direito da Criança**. Adotada pela Assembléia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 [...]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoespermanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politicexterna/DeclDirCrian.html>. Acesso em: 22 abr. 2019.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, M. M. et al. Profissionais de Creche. In: KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam (orgs). Educação Pré-escolar: Desafios e Alternativas. **Cadernos Cedes**, nº 9. São Paulo: Cortez, 1987.

CAMPOS, M. M. Balanço analítico da educação infantil: direitos em risco e consensos possíveis. **38ª Reunião Nacional da ANPEd** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: Em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/130/232>. Acesso em: 13 abr. 2019.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y.; GIMENES, N. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, M. M. **A educação infantil frente a seus desafios**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y.; GIMENES, N. Acesso e qualidade na educação infantil. In: **TODOS PELA EDUCAÇÃO**. De olho nas metas 2012. São Paulo: Todos pela Educação, 2013. p. 66-81.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y. L.; GIMENES, N. A. S. A meta 1 do Plano Nacional de Educação: observando o presente de olho no futuro. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 329-352, jul./dez. 2014.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. DOI: 10.1590/S0100-15742006000100005

CAMPOS, M.M.; HADDAD, L. Educação infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev. 1992.

CARVALHO, A. M. O. T. **Políticas Nacionais de Educação Infantil: Mobral, Educação Pré-Escolar e a Revista Criança**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, 2006.

CERISARA, A.B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999 e 2003.

CERISARA, A. B. A. Por uma pedagogia da Educação Infantil: Desafios e perspectivas para os professores. In: **XII ENDIPE. Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídia e tecnologias da educação**. Curitiba: Champagnat, 2004.

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORSARO, W.A. **Sociologia da Infância**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. Palestra. Brasília, DF. 1997. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- RBPAE** – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELORS, Jacques. Educação: Um Tesouro a Descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez Ed. Brasília, DF: UNESCO, 1996.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J.F. **A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios**. Cad. Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p.201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, 2007.

EXAME-ABRIL.COM. **Imagem de Diadema**. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/desabamento-de-igreja-em-diadema-deixa-3-pessoas-soterradas/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **0 a 6 anos: atendimento em São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985.

FUNDAÇÃO SAEDE. **Características demográficas das cidades do Grande ABC Paulista**. Disponível em: <http://www.perfil.seade.gov.br/>. Acesso em: 16 jun. 2019.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional** (Curitiba. Online), v. 9, 2014.

IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Diadema. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/diadema/panorama>\_Acesso em: 17 abr. 2019.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos - uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Editora Ática, 1992.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos - uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Editora Ática, 1998.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** 1. ed. São Paulo: Bernardi, 2005.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio.** Crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, S. Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. Vários autores. In: **Infância e Educação Infantil.** 11ª ed.- Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. Goiânia: Do Autor, 2013.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**  
I. Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M. **O Brinquedo-sucata e a criança**. 4ª. Ed. São Paulo: LOYOLA, 2001.

MOREIRA, J. A. da S. LARA, A. M. de B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012. 246 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/kcv6j/pdf/moreira9788576285854.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. e DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

PENCE, A., MOSS, P. (1994) In. DAHLBERG, GUNILLA. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós modernas**- Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 2ª Edição. Editora: Forense: 1972.

PONCE, B.J.; NERI, J. F. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out./dez. 2017.

PONCE, B.J. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n.3, p. 785-800, set/dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2019.

ROMÃO, L. F. de F. **A Constitucionalização dos Direitos da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Almedina, 2016.

ROSA, S. S. da. **Brincar, conhecer, ensinar**. São Paulo: Cortez, 1998.

ROSA, S. S. da. **Pinóquio Educador: ensinar e aprender na escola contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2014



ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-posições**, v. 14, n. 1 p. 177-194, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-rosemerg.pdf>. Acesso em: 15 Mar. 2020.

ROSEMBERG, F. (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche – 1984. In: ROSEMBERG, Fulvia (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSEMBERG, F. A Educação Infantil pós-FUNDEB. In: SOUZA, G. (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 171-186.

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

SACRISTÁN, J G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In SARMENTO, M. J. e CERISARA, A. B. (orgs.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, ASA Editores, 2004.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria R.; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DIADEMA. **Proposta Curricular da Educação Infantil de Diadema**. 2007. Disponível em: [educacao.diadema.sp.gov.br/Arquivos/downloadAction.do?&actionType=download&idArquivo=674](http://educacao.diadema.sp.gov.br/Arquivos/downloadAction.do?&actionType=download&idArquivo=674). Acesso em: 4 jul. 2019.

SESI\_SP. **Movimento do aprender: 4 anos / SESI-SP**. 1. ed. – São Paulo: São Paulo SESI-SP Editora, 2013.

SESI\_SP. **5 anos / SESI-SP**. 1. ed. – São Paulo: São Paulo SESI-SP Editora, 2013.

SESI\_SP. Manual do professor. **Orientações Didáticas do Movimento do Aprender no Sistema SESI-SP de Ensino: 4 e 5 anos / SESI-SP**. 1. ed. – São Paulo: São Paulo SESI-SP Editora, 2013.

SESI\_SP, **Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino: Educação Infantil / Serviço Social da Indústria (SESI-SP)**. 1. ed. – São Paulo: São Paulo SESI-SP Editora, 2016.

SESI\_SP. **Proposta Pedagógica do Ensino Infantil**. Disponível em: <https://www.sesisp.org.br/educacao/educacao/proposta-pedagogica-no-ensino-infantil>. Acesso em: 23 maio 2019.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, M. R. P da. Infância como condição da existência humana... um outro olhar para formação docente. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 14 – nº 26 – junho / 2005.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, N. F. Direitos da criança: utopia ou realidade. In: PINTO, M., SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Moinho, 1997.

SOARES. M., **Letramento: Um tema em três gêneros/** Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SORDI, M.R.L. et al. **Indicadores de qualidade social da educação pública: avançado no campo avaliativo**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 66, p. 716-753, set./dez. 2016.

SOUSA, A. M. C. de. **Educação Infantil – Uma proposta de gestão municipal**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SOUZA, M. C. B. R. de. **A concepção de criança para o Enfoque Histórico Cultural / Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza**. -- Marília, 2007.

TANCREDI CARVALHO, A. M. O. O Programa Nacional de Educação Escolar, s/d. **Associação de Leitura do Brasil**. Anais (arquivo morto). Disponível em: [http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes\\_antteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss11\\_01.pdf](http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_antteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss11_01.pdf). Acesso em: 23 fev. 2020.

TEDESCO, A. L.; REBELLATO, D. M. B. Qualidade social da educação: um debate em aberto. **Perspectivas em Políticas Públicas**. Belo Horizonte. vol. VIII , nº 16, p. 173-197 | jul/dez 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2017**. São Paulo. Todos pela Educação; Editora Moderna, 2017. Disponível em [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br). Acesso em: 23 set. de 2019.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Tradução: Alba Olmi – Porto Alegre: Artmed, 2005.

UFABC. **Mapa do ABC Paulista**. Disponível em: <https://ufabcsocial.wordpress.com/sobre-o-abc/>. Acesso em: 21 jun. 2019.

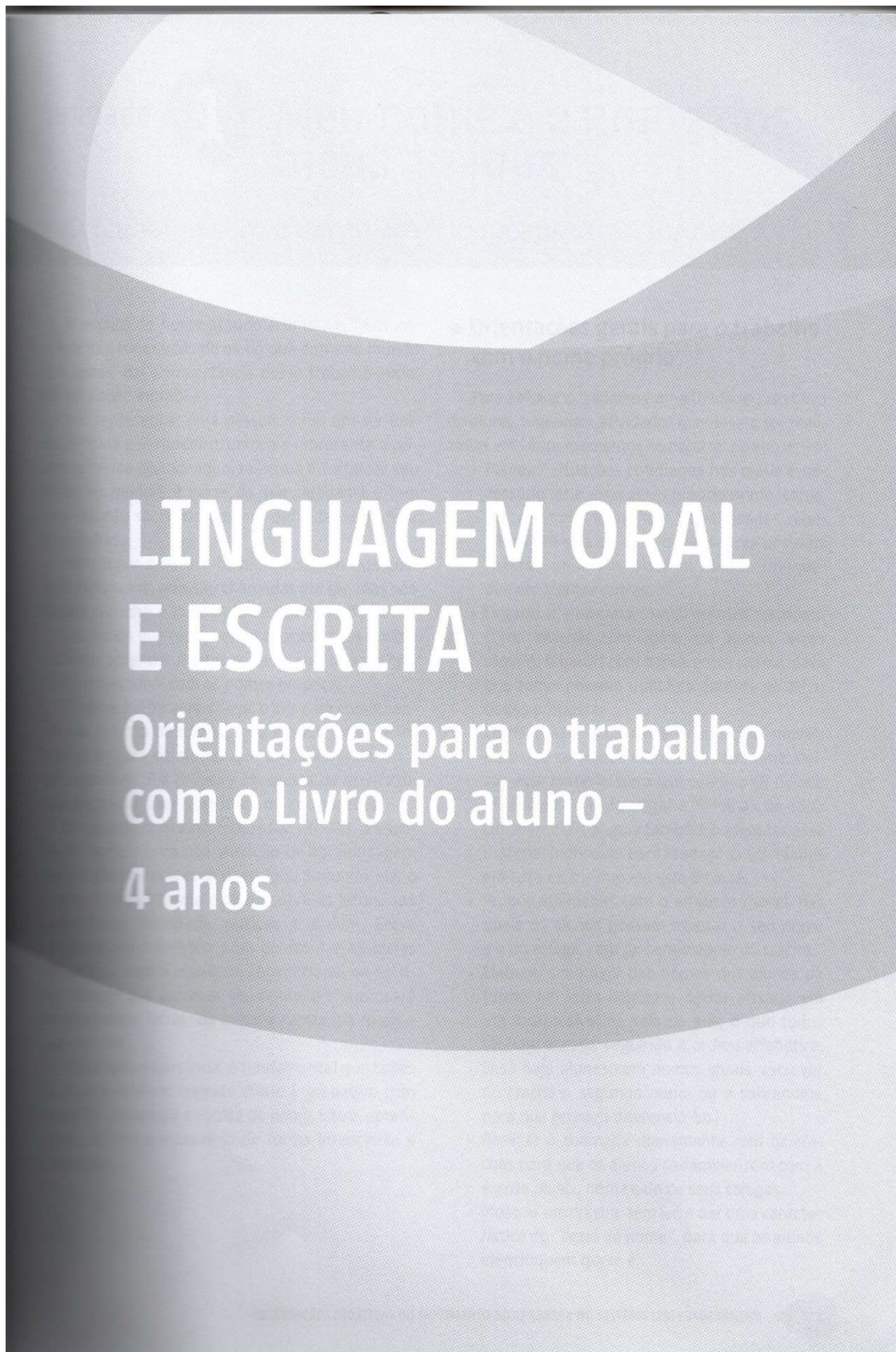
VYGOTSKY, L. **A Formação Social da mente**. Editora: Martins Fontes: 1989.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Editora: edições 70: 1981.

WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**ANEXO A – Orientações Didáticas do Movimento do Aprender no Sistema SESI /SP – Linguagem Oral e Escrita**





## Unidade **3** Cantigas

### O trabalho com cantigas na educação infantil

As cantigas estão presentes na rotina infantil. Os alunos costumam cantar antes das atividades, na hora do lanche, na saída, entre outros momentos. São canções breves que, repetidas várias vezes, dão significado às ações que estão sendo realizadas. A sonoridade das canções ritualiza as atividades diárias, lembrando o que já passou e antecipando o que virá.

Como são cantigas curtas, apoiadas na linguagem oral, com rimas, refrões, letras e melodias simples, de fácil memorização, permitem que as crianças cantem com muita facilidade.

O trabalho com cantigas possibilita que os alunos ainda em fase de alfabetização possam escrever e refletir sobre os conteúdos que já conhecem, ou seja, são cantigas que já ouviram em momentos de lazer, nas festas, nas comemorações ou mesmo no contato com seus familiares. Com isso, podem participar das situações de leitura e escrita sem ter de decifrar o que está escrito, já que são textos que sabem de memória, concentrando-se na forma como o texto foi escrito e organizado.

#### • Orientações gerais para o trabalho com cantigas

Para ampliar o trabalho com a Unidade 3 do Livro do aluno, sugerimos:

- Conhecer diferentes cantigas que fazem parte do folclore brasileiro.
- Brincar com os alunos cantando cantigas de roda.
- Cantar diferentes cantigas com as crianças.
- Ouvir CDs de cantigas de roda coletivamente.
- Gravar algumas cantigas cantadas pelos alunos e ouvi-las com eles.
- Realizar pesquisa do repertório de cantigas conhecidas pelos familiares.
- Identificar determinadas palavras na escrita de cantigas.
- Utilizar letras móveis para escrever determinadas palavras e frases da cantiga.

## Plano da Unidade 3 – Cantigas

### Modalidade organizativa:

atividade permanente

### Expectativas de ensino e aprendizagem:

- Conhecer e recitar diferentes tipos de textos de memória (parlendas, poemas, cantigas, trava-línguas e adivinhas).
- Ler a partir de indícios gráficos ou icônicos, utilizando estratégias e procedimentos de leitura de modo a construir progressivamente a conquista da leitura convencional (nomes, listas, títulos, textos de memória, legendas e receitas).
- Utilizar os signos convencionais da representação gráfica da linguagem (letras) ao realizar suas produções escritas: desde as suas manifestações iniciais (cópia ou imitação) até a conquista da compreensão do que está grafado (nomes, listas, títulos, textos de memória, legendas e receitas).

### • Sequência de atividades

A seguir estão sugeridas atividades complementares que podem ser realizadas para atender aos objetivos do trabalho com práticas de escrita.

#### A) • Ouvindo cantigas de roda

Em roda, converse com os alunos para saber quais cantigas de roda eles conhecem. Leve para a sala de aula um CD com cantigas de roda para ouvir com a turma. Explore o encarte do CD com os alunos, explicando como é organizado, o que revela sua função social. Leia o nome das cantigas e selecione com eles algumas para ouvirem e cantarem juntos, acompanhando o CD. Durante a semana,

explore essas cantigas fora da sala de aula, em brincadeiras de roda. Ensine outras cantigas, ampliando o repertório. Esta primeira atividade pode se tornar permanente e acontecer pelo menos três vezes por semana.

Apresente uma música a cada dia, explorando ao máximo suas possibilidades: ouvir, cantar, movimentar-se no ritmo e fazer brincadeiras cantadas.

Realize a atividade 1 do Livro do aluno. Para isso, verifique as orientações específicas e complementares em seu Livro do aluno – versão para o professor.

### 1 CANTIGAS

Atividade 1 do Livro do aluno

#### B) • Recitar a cantiga de roda

Utilize o mesmo CD da atividade anterior. Converse com os alunos sobre as cantigas que conheceram e selecione com eles quais gostariam de ouvir novamente.

Pergunte aos alunos de qual cantiga gostariam de escrever a letra. Solicite que recitem a letra da cantiga, enquanto você registra em papel pardo, a fim de posteriormente afixar na sala de aula. Após o registro da cantiga, feito por você, faça a leitura coletiva explorando o ajuste entre o oral e o escrito. Faça alguns questionamentos aos alunos, tais como: “Do que trata esta cantiga? De quais frases (trechos) da cantiga mais gostaram e por quê? Como terminam os versos desta cantiga?” (mobilizando-os para observar as rimas existentes na cantiga). Deixe o texto afixado na sala de aula para os alunos utilizarem como referência de escrita durante o desenvolvimento das atividades. Escolha duas ou três cantigas, as preferidas pela turma, e escreva-as com letras grandes e de fácil leitura, afixando-as na sala. Troque essas cantigas no decorrer do ano, pois, à medida que o repertório aumenta, novas preferências surgirão.



Realize as atividades 2 e 3 do Livro do aluno. Para isso, verifique as orientações específicas e complementares em seu Livro do aluno – versão para o professor.

**2 O CRAVO E A ROSA**

Atividade 2 do Livro do aluno

**3 PIRULITO QUE BATE-BATE**

Atividade 3 do Livro do aluno

**C) • Ouvindo cantigas de roda**

Os alunos deverão escolher outra cantiga do CD para escrever a letra. Após a escolha, a turma a ditará e você fará o registro em papel pardo para

também afixá-la na sala de aula. Possibilite aos alunos que, durante a leitura, explorem a escrita da cantiga, fazendo o ajuste entre o oral e o escrito. Selecione cantigas com letra curta e de fácil memorização, pois assim será mais fácil para os alunos acompanharem, já que as saberão de memória.

Realize as atividades 4 e 5 do Livro do aluno.

Para isso, verifique as orientações específicas e complementares em seu Livro do aluno – versão para o professor.

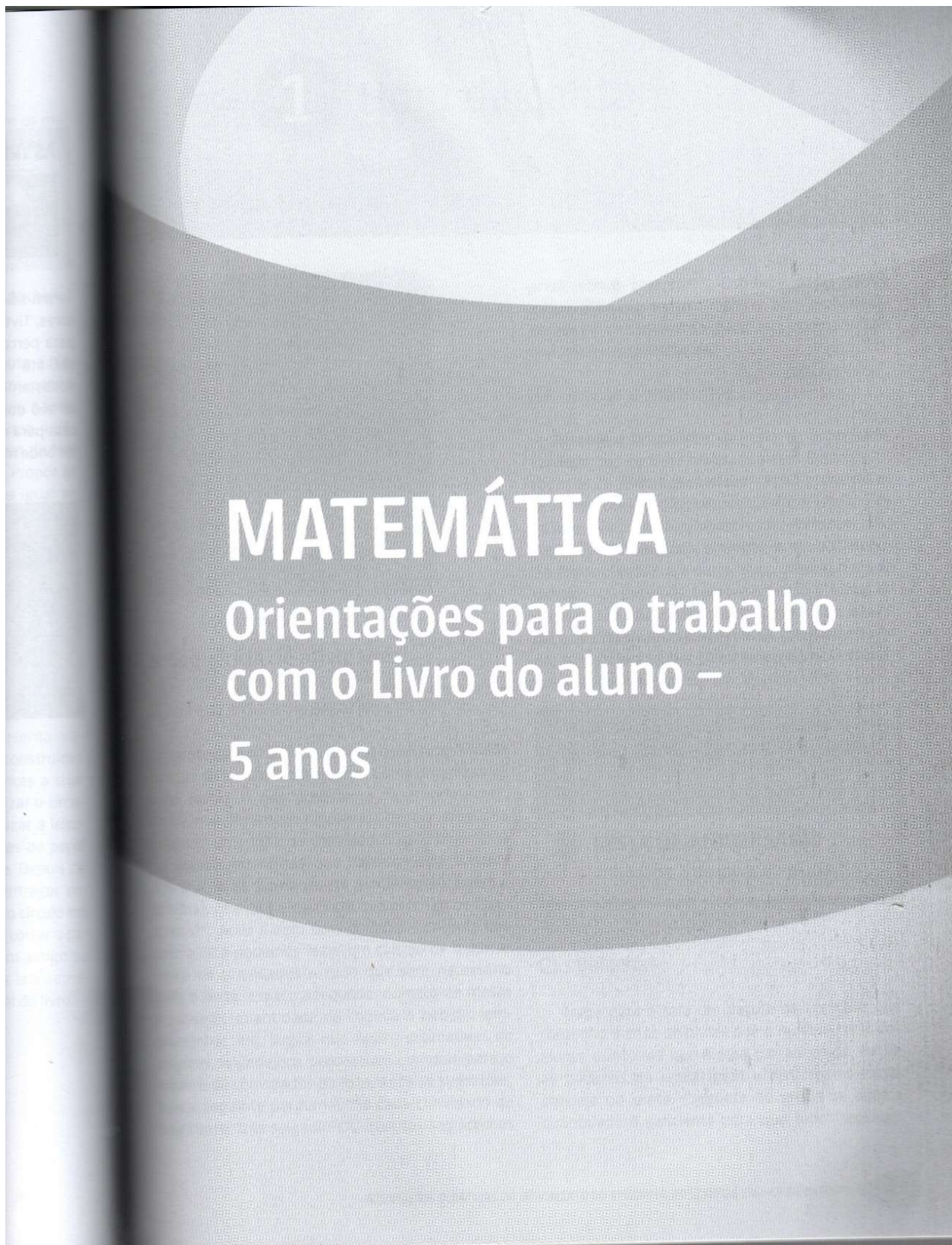
**4 MÚSICA DE RODA**

Atividade 4 do Livro do aluno

**5 CAPELINHA DE MELÃO**

Atividade 5 do Livro do aluno

**ANEXO B – Orientações Didáticas do Movimento do Aprender no Sistema SESI /SP – Matemática**





## Unidade **2** Leitura na matemática

### Plano da Unidade 2 – Leitura na matemática

#### Modalidade organizativa:

atividade permanente

#### Expectativas de ensino e aprendizagem:

- Identificar a presença da matemática no cotidiano através de diferentes relações, estabelecendo comparações, aproximando-se das noções de quantidade, tempo, espaço e valor.
- Realizar contagens utilizando materiais de apoio, recitando a sequência numérica na resolução de situações-problema.
- Identificar e ler os numerais relacionando às quantidades que representam em situações significativas de uso da matemática.

#### ● Sequência de atividades

##### A) • Caixa de textos

O trabalho com a literatura na matemática com os alunos de 5 anos deverá ser iniciado como na fase anterior, pois desperta o interesse e amplia o repertório da turma. É importante organizar uma caixa de leitura na sala com portadores e gêneros textuais que apresentam a linguagem matemática, tais como receitas, músicas, parlendas e outros. Neste momento, as imagens que ilustram os textos são importantes e um forte atrativo visual para os alunos desta faixa etária. Organize os livros de forma atrativa para que eles percebam a diferença dessa caixa de leitura em relação à outra

que já estavam acostumados a manipular no ano anterior.

Propicie momentos de exploração, observe e anote os comentários que os alunos realizam em pares ou mesmo individualmente; essas anotações poderão ser consultadas durante o plano de novas propostas de atividades. Em seguida, faça intervenções através de perguntas que possibilitem aos alunos refletir sobre os materiais que possuem em mãos:

- Vocês gostam de “ler” esses textos?
- Eles são iguais ou diferentes dos que manipulamos na outra caixa? O que tem de igual? E de diferente?
- Por que eles foram selecionados e organizados todos juntos? O que todos eles têm em comum?
- Vocês já viram esses textos em outro local?
- Quem pode dizer o que está escrito (selecionar um de cada vez para que os alunos percebam suas particularidades)?

Neste momento identifique se já diferenciam números e letras e se percebem a presença dos mesmos nos portadores textuais observados. Caso os alunos não identifiquem a diferença entre número e letra, escolha um texto para ser lido e promova discussões focando essa diferenciação. Após a leitura, permita que comentem sobre o texto, para que servem e o que consideram importante no texto. Combine que duas vezes por semana (atividade permanente) essa caixa será usada e um dos textos será compartilhado na roda para que possam descobrir os “segredos” de cada um deles, conhecendo seus textos e o que podemos aprender com eles. Leve-os a perceber, caso isso não ocorra espontaneamente, que todos os portadores textuais apresentam números, palavras, expressões matemáticas em sua composição e que cada um deles atende a uma finalidade como contar, quantificar, sequenciar etc.

## B) • Vamos contar

Selecione o livro *Pequeno 1*, de Ann e Paul Rand, tradução de Alípio Correia de Franca Neto, escaneie e projete, em retroprojetor ou *datashow*, a parlenda “A galinha do vizinho” e uma notícia de jornal a ser matematicamente interpretada pelos alunos. Por se tratar de gêneros textuais diferentes (conto, parlenda e notícia de jornal) que despertam o interesse dos alunos, possibilitam a exploração de ideias e conceitos matemáticos.

Inicie a atividade explorando a história de *Pequeno 1* com questões em relação à capa do livro e ao seu nome, levantando hipóteses sobre o que acreditam que acontecerá no livro e permitindo que exponham oralmente suas opiniões. Realize a leitura até o número cinco e questione como acreditam que a história continuará. Continue a leitura no dia posterior retomando os últimos fatos lidos. Relacione a sequência da história fazendo a contagem de rotina oralmente para que percebam a relação da contagem de 1 em 1.

No terceiro momento de leitura, realize a leitura do livro na íntegra, o que é importante para a percepção do livro na totalidade. Neste momento, problematize o repertório usado no livro: “2 já é o suficiente e mais 1 já são 3” ou “Somar 7 mais 1 e sermos 8”; questione por que o Pequeno 1 tem essas falas na história e o que quer dizer “somar, mais 1”, ampliando o repertório da ideia de adição.

O livro utilizado nesta unidade é uma sugestão para o trabalho com a leitura na matemática e, se a escola não o tiver, poderá ser substituído por outro livro que apresente o conteúdo de contagem e sequência numérica.

## C) • Situações-problema

Apresente em diferentes momentos e oralmente as situações-problema propostas no livro; selecione uma para compartilhar com o grupo e peça que, em dupla, respondam com registro gráfico propondo uma solução para a situação-problema:

“7 camundongos brincando de esconde-esconde com um gato nem deram bola para o Pequeno 1.

- Não ia ser divertido – disse ele, meio afoito.
- Somar 7 mais 1 e sermos 8?”

Deixe que os alunos registrem no livro e posteriormente exponham na roda como pensaram a resolução do problema. É importante que você investigue a interpretação dos alunos em relação às palavras que a situação-problema apresenta e depois sistematize, explicando o significado delas. Solicite que realizem o registro gráfico e exponham em uma roda de soluções, onde os registros serão colocados um ao lado do outro para que tenham a oportunidade de visualizar a resolução de todos. Primeiro, deixe o livro disponível em local a que os alunos tenham acesso para que explorem visualmente conforme suas hipóteses.

Algumas questões podem nortear a socialização dos registros, como:

- O que o Pequeno 1 estava pedindo aos camundongos?
- Se o Pequeno 1 pudesse participar da brincadeira dos camundongos, em quantos eles brincariam?
- Algum desenho representa 8 personagens brincando? Qual?
- Poderão expor oralmente, respeitando-se o tempo de concentração do grupo para a escuta atenta. Organize em dois momentos essa atividade, para possibilitar que os alunos se apropriem de diferentes estratégias de solução de problemas.

## D) • Números nas páginas

Após a leitura na íntegra do *Pequeno 1*, aproveite para chamar atenção dos alunos sobre a paginação do livro, que não contém numeração. Selecione livros cujas páginas sejam numeradas para que os alunos possam perceber essa característica. Questione-os:

- Por que há números nas páginas do livro?
- Como são organizados esses números nos livros?
- Em que número começa e termina a numeração no *Pequeno 1*? Essa sequência é a mesma dos outros números?
- Vocês acham importante numerar as páginas do livro? Por quê?

## E) • Sequência numérica

Explore a contagem oral até o número proposto no livro *Pequeno 1* e proponha que usem



materiais diversos de contagem para representar a sequência numérica; deixe que explorem tampinhas plásticas ou palitos e façam uso deles para realizar a correspondência termo a termo de 1 a 10. Deixe exposta na sala, em tamanho grande, a sequência para que o aluno possa consultá-la sempre que necessário.

Realize a atividade 1 do Livro do aluno. Para isso, verifique as orientações específicas e complementares em seu Livro do aluno – versão para o professor.

### 1 Fruteira

Atividade 1 do Livro do aluno

## F) • A galinha do vizinho

Utilize a parlenda “A galinha do vizinho” para promover a récita numérica. Apresente a parlenda escrita em papel pardo para que seja possível a visualização, pelos alunos, dos números fazendo parte do texto. Apresente-a com letra bastão e os números como algarismos, e não por extenso, neste momento, pois isso facilitará a percepção dos algarismos. Faça a leitura compartilhada seguindo com o dedo para que possam estabelecer a relação entre a recitação oral e o registro escrito. Disponha números com quadradinhos (disponível no material de apoio do Livro do aluno) para que montem a sequência numérica de 1 a 10 e, depois, usem esse material para completar a atividade (parlenda) individualmente.

Realize a atividade 2 do Livro do aluno. Para isso, verifique as orientações específicas e complementares em seu Livro do aluno – versão para o professor.

### 2 A GALINHA DO VIZINHO

Atividade 2 do Livro do aluno

## G) • Notícia de jornal

A sequência numérica mostrada na parlenda permite ao aluno entender a relação de inclusão, em que um número está contido no outro. Essa compreensão poderá ser explorada na socialização oral: “A galinha tinha botado um ovo e botou mais um, então ficou com dois ovos” e assim sucessivamente, podendo ser utilizado outro material para representar quantidade, por exemplo, tampinha.

Dando continuidade à atividade anterior, usaremos o trecho de uma notícia de jornal que inclui informações qualitativas e quantitativas, para problematizarmos oralmente:

- O que significa dizer que o ovo da galinha da notícia é três vezes maior que o ovo normal?
- Quantos ovos as galinhas normalmente botam por dia?
- Quantas aves o dono das galinhas tem?
- No Livro do aluno, faça uma problematização para que resolvam com apoio de registros e usem os números para representar quantidades.

Realize as atividades 3 e 4 do Livro do aluno. Para isso, verifique as orientações específicas e complementares em seu Livro do aluno – versão para o professor.

### 3 OVO GIGANTE

Atividade 3 do Livro do aluno

### 4 PEIXINHOS PARA A LONTRA

Atividade 4 do Livro do aluno

## Avaliação

Sugestão de pauta de observação para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos no trabalho com leitura na matemática. Aspectos que podem ser observados:

Nome do aluno ►	_____
Observações do professor	
Faz uso de índices numéricos em situações de leitura (consulta o Sumário para localizar determinada informação em um livro; consulta a quantidade de determinado ingrediente em um receita, reconhecendo-o como medida; busca números, em textos informativos, para localizar informações como peso, medida, número de filhotes etc.)?	
Reconhece os numerais como indícios gráficos que se diferenciam das letras?	

## APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Decreto no. 93.933 de 14.01.87, Resolução CNS no. 196/96)

Por meio deste Termo de Consentimento, solicitamos sua participação nesta atividade de formação e pesquisa cujo objetivo é analisar e discutir as concepções de Educação Infantil e de qualidade de Educação Infantil que orientam as práticas pedagógicas das pré-escolas da rede municipal de Diadema. Essa atividade faz parte do projeto de pesquisa “CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E QUALIDADE DA PRÉ-ESCOLA DO MUNICÍPIO DE DIADEMA: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E A PERSPECTIVA DOS GESTORES”, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional de Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, sob orientação da Professora Dra. Sanny Silva da Rosa, RG 17.128.786 - 1. Sua participação é voluntária, sendo que tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Os dados serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Caso esteja de acordo, solicitamos que assine este Termo de Consentimento, com cópia ao participante. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com Xirlaine dos Anjos Sousa, RG 21.071.622 - 1, residente à Rua José Campi, nº 134 cs 2, Jardim Vera Cruz, São Bernardo do Campo – SP, e-mail: [xirlaine@gmail.com](mailto:xirlaine@gmail.com).

Estou ciente e concordo com este Termo de Consentimento:

Nome do outorgante: \_\_\_\_\_

Cargo efetivo: \_\_\_\_\_

Função atual: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Diadema, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – Roteiro para grupo de discussão



Este roteiro se propõe a atender ao objetivo da presente etapa de pesquisa, que consiste na discussão dos temas: concepção de infância e de Educação Infantil, qualidade social da educação e currículo. As informações reunidas nesta etapa serão utilizadas no processo de análise dos dados sobre as práticas curriculares do município de Diadema.

Estrutura e organização do GD:

**Tema 1: Infância:** *Questões disparadoras (apresentar todas de uma só vez - não uma por uma, pois, do contrário, fica parecendo "pergunta-resposta")*

- Como vocês veem esse período da vida?
- Como é ser criança hoje?
- Que experiências são mais importantes nessa fase de desenvolvimento da criança?

(ênfase, neste primeiro bloco de discussão que o foco é "infância" e não a "escola na infância"...pensar a criança/infância em sentido amplo)

**Tema 2: A pré-escola:** *Questões disparadoras:* (considerando o que foi discutido sobre a infância):

- As crianças de 4/5 anos se sentem felizes na escola?
- Qual a importância da pré-escola? (explorar as razões)
- Vocês acham que a pré-escola contempla as necessidades e interesses das crianças de 4 e 5 anos hoje?
- O que é ou seria uma pré-escola de "qualidade"?

**Tema 3: O currículo da pré-escola de Diadema.** Considerando o que foi discutido sobre a infância e pré-escola.... apresentar o material das DC de Diadema e do SESI e em seguida lançar as seguintes questões disparadoras:

- O que vocês pensam sobre esses materiais? Eles contemplam as necessidades e interesses das crianças discutidos anteriormente?
- Eles ajudam na prática pedagógica dos professores?
- Que usos vocês fazem desses materiais, na prática?

## APÊNDICE C – Ficha de identificação



Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Idade: \_\_\_\_\_

Formação inicial: \_\_\_\_\_

Instituição da formação: \_\_\_\_\_

Formação posterior: ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado

Da formação posterior, alguma em Educação Infantil? ( ) Sim ( ) Não

Cargo efetivo na Prefeitura de Diadema: \_\_\_\_\_

Cargo atual: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência no magistério: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência na Educação Infantil (4 e 5 anos): \_\_\_\_\_

Tempo de experiência no cargo atual: \_\_\_\_\_

Diadema, 22 de novembro de 2019.