



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

GEORGINA LOPES DA MOTA

**A concepção de infância nas orientações curriculares para a Educação Infantil
Um estudo sobre o documento da Prefeitura de São Paulo no período de 2005-2012**

DOUTORADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

São Paulo

2017

GEORGINA LOPES DA MOTA

**A concepção de infância nas orientações curriculares para a Educação Infantil
Um estudo sobre o documento da Prefeitura de São Paulo no período de 2005-2012**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dr.^a Ana Mercês Bahia Bock

São Paulo

2017

GEORGINA LOPES DA MOTA

A concepção de infância nas orientações curriculares para a Educação Infantil
Um estudo sobre o documento da Prefeitura de São Paulo no período de 2005-2012

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dr.^a Ana Mercês Bahia Bock.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Mercês Bahia Bock (Orientadora)

Instituição: PUC-SP - Assinatura: _____

Profa. Dra. Emília Cipriano Sanches

Instituição: PUC-SP Assinatura: _____

Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

Instituição: PUC-SP - Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria Letícia B. P. Nascimento

Instituição: USP-SP Assinatura: _____

Profa. Dra. Zilma Ramos de Oliveira

Instituição: ISE Vera Cruz Assinatura: _____

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: 06/02/2017

E-mail: gina.mota@bol.com.br

M917

Mota, Georgina Lopes da

A concepção de infância nas orientações curriculares para a Educação Infantil: um estudo sobre o documento da Prefeitura de São Paulo no período de 2005-2012 / Georgina Lopes da Mota. – São Paulo: [s.n.], 2017.

153 p.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Mercês Bahia Bock

Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, 2017.

1. Infância. 2. Educação Infantil. 3. Currículo. 4. I. Mota, Georgina Lopes da. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. III. Título.

CDD 370.15

Dedico esta tese à minha mãe Luzia (in memoriam) e ao meu pai Sérgio que, de uma maneira simples, mas significativa, cuidaram e me educaram durante a minha infância. Lembro-me de sua orientação: “Instrua a criança no caminho que ela deve andar e até o fim da vida ela não se desviará dele”. (Provérbios 22.6).

Obrigada pelo carinho!

Ao marido Josué, aos filhos George e João Sérgio e às noras Camile e Heloiza.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma maneira grandiosa de reconhecer que necessitamos uns dos outros. Nóvoa, inspirado em São Tomás de Aquino definiu a expressão: “obrigado” como o nível mais profundo do tratado da gratidão. É assumir uma dívida nascida na nossa consciência como impossível de retribuir. É com esse sentimento de gratidão que afirmo a todos vocês, muito obrigada: família, amigos, professores e às crianças do CEI que, de uma forma muito especial, ajudaram na realização deste projeto. Transcrevo os nomes dessas pessoas marcantes, inspirada na forma como Zoia Prestes, em sua tese de doutorado, redigiu o seu texto de agradecimento, segundo ela, inspirada em um quadro no Museu de Carlos Scliar em Cabo Frio no Rio de Janeiro. Vocês foram pessoas marcantes e atuantes na construção desse trabalho.

DEVO TUDO A TODOS VOCÊS!

Deus, Luzia, Sérgio, Josué, George, João Sérgio, Camile, Heloiza, Ana Bock, Laurinda, Emília, Letícia, Zilma, Marli, Clarilza, Mitzuko, Wanda, Jader, Karen, Jefferson, Mariana, Vanessa, Raizel, Sandra, Uda, Mirian, Dagmar, Silvia, Wanessa, José, Pr. Neílson, Fátima, Luciana, Deborah, Valquiria, Sonia, Aurea, Denise, Zuraida, Ana Lucia, Ana Maria, Patricia, Ideliza, Cleusa, Marlene, Walkíria, Lourdes, Neide, Luciana, Cibele, Suetânia, Edson e Leonardo.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Mota, G. L. **A concepção de infância nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil: um estudo sobre o documento da Prefeitura de São Paulo no período de 2005-2012.** 2017. 153 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

RESUMO

Esta tese decorre de uma pesquisa para investigar qual a concepção de infância esteve implícita na proposta curricular para a Educação Infantil nas orientações curriculares, expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil no período de 2005 a 2012 no município de São Paulo. Os estudos sobre a infância têm norteado diferentes discussões sobre a visibilidade da criança nos programas de Educação Infantil. A criança ao ser reconhecida como sujeito de direitos pela Constituição Federal e a infância como a primeira etapa da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação repercutiu em construção de medidas políticas nas prefeituras para adequação às novas definições das normatizações legais. A Secretaria Municipal de Educação na prefeitura de São Paulo ao assumir a Educação de crianças de zero a três anos implementou novas políticas pedagógicas para adequação da educação e do cuidado das crianças na faixa etária de zero a seis anos. A abordagem da pesquisa foi predominantemente qualitativa. Trata-se de uma análise documental, a escolha do documento se deu pelo fato de ser o último documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação com orientação curricular no início dos estudos. No primeiro capítulo buscou-se construir as fundamentações teóricas, resgatando a história da infância, a contribuição da sociologia da infância e a psicologia sócio-histórica. No segundo capítulo, descreveu-se a história da educação infantil e do currículo enfatizando a trajetória da educação no Brasil e em São Paulo. Para analisar o documento, utilizou-se a metodologia de análise, hermenêutica da profundidade de J. Thompson e para a análise formal optou-se pela técnica de análise de conteúdo que resultou em temas de significação para a interpretação dos dados. Nesse sentido, a concepção de infância numa perspectiva social e historicamente construída é considerada uma categoria social. Na relação com a prática, a criança deve ser o centro, o currículo deve articular os saberes dela com os novos conhecimentos. Partindo dessa análise, a pesquisa apontou que as orientações curriculares para a educação infantil ao definir as expectativas de aprendizagens na prática pedagógica restringiu a autonomia do professor na seleção das aprendizagens e concebeu a infância como o período de desenvolvimento e aprendizagem tendo como foco a preparação para o estágio posterior.

Palavras-chave: Infância. Educação Infantil. Currículo.

Mota, G. L. **The conception of childhood in the curricular guidelines for Early Childhood Education: a study on the document of the Municipality of São Paulo in the period 2005-2012.** 2017. 153 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

ABSTRACT

This thesis originates from a research to investigate which conception of childhood was implicit in the curricular proposal for early childhood education in the curricular guidelines, expectations of learning, and teaching guidelines for early childhood education in the period from 2005 to 2012 in the city of São Paulo. Studies on childhood have guided different discussions on the visibility of the child in early childhood programs. The child is recognized as a subject of rights by the Federal Constitution and childhood, as the first stage of basic education by the law of Guidelines and Bases of education, which was reflected in the construction of political measures in municipalities for fitness to new definitions of legal norms. The Municipal Secretary of education of the city of São Paulo, by taking the formal education of children from zero to three years, implemented new educational policies to the adequacy of the education and care of children in the age group of zero to six years. To investigate that period of early childhood education in Department of education policy, this research utilized a qualitative method of analysis of documents. The chosen document was the last document produced by the Municipal Secretary of Education with curricular orientation at the beginning of the studies. The first chapter sought to construct the theoretical foundations, rescuing the history of childhood, the contribution of the sociology of childhood and socio-historical psychology. The second chapter described the history of early childhood education and curriculum, emphasizing the history of education in Brazil and in São Paulo. To parse the document, the analysis methodology used was the hermeneutics of depth by J. Thompson. For the formal approach, we opted for the content analysis technique, which resulted in issues of significance for the interpretation of the data. In this sense, we can say that the conception of childhood, in social perspective and historically constructed, is considered a social category. In relation to the practice, the child should be the Center and the curriculum should articulate her knowledge with new knowledge. From this finding, this study concluded that the curricular guidelines for early childhood education, to define the learning expectations in pedagogical practice, restricted the autonomy of the teacher in the selection of learning, and conceived the childhood as a period of development and learning, focusing on the preparation for the later stage.

Key words: Childhood. Early Childhood Education. Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI –	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
APM –	Associação de Pais e Mestres
ATA-	Auxiliar Técnico Administrativo
CASMU-	Comissão de Assistência Municipal
CEB –	Câmara de Educação Básica
CECI-	Centro de Educação e Cultura Indígena
CEE-	Conselho Estadual de Educação
CEI –	Centro de Educação Infantil
CEII-	Centro Educação Infantil Indígena
CEU –	Centro Educacional Unificado
CF –	Constituição Federal
CME –	Conselho Municipal de Educação
CNE –	Conselho Nacional de Educação
COMAS –	Conselho Municipal de Assistência Social
COBES –	Coordenadoria de Bem-Estar Social
CONAE –	Coordenadoria dos Núcleos de Ação educativa
CONAE-	Conferência Nacional de Educadores
DES-	Diretor de Equipamento Social
DOM –	Diário Oficial Municipal

DOT –	Diretoria de orientação Técnica
DSS –	Divisão de Serviço Social
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECEC_	Educação e Cuidado na Primeira Infância
EMEB-	Escolas Municipais de Educação Bilíngue
EMEI –	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEE –	Escola Municipal de Educação Especial
EMEF –	Escola Municipal de Educação Fundamental
FABES –	Secretaria da Família e do Bem-Estar Social
FCC –	Fundação Carlos Chagas
FUNABEM –	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEB –	Fundo Nacional de Educação Básica
HP-	Horário Pedagógico
LBA –	Legião Brasileira de Assistência
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação e Cultura
NAE –	Núcleo de Ação Educativa
OECD-	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEA –	Projeto Especial em Ação

PDI –	Professor de Desenvolvimento Infantil
PMSP –	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNE –	Plano Nacional de Educação
PPP –	Projeto político Pedagógico
SAS –	Secretaria de Assistência Social
SEBES –	Secretaria do Bem-Estar Social
SME –	Secretaria Municipal de Educação
UE –	Unidade Educacional
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

Introdução	14
1 Estudos sobre a infância	27
1.1 A infância no Brasil	29
1.2 A sociologia da infância.....	32
1.3 A infância na psicologia sócio-histórica	37
1.3.1 Bases epistemológicas do materialismo histórico dialético	38
1.3.2 O desenvolvimento dos processos superiores	39
1.3.3 Desenvolvimento do psiquismo infantil.....	41
2 Educação e currículo de educação infantil	44
2.1 História das creches.....	46
2.2 Currículo de educação infantil	60
2.3 O currículo de educação infantil em São Paulo	66
3 Metodologia	76
3.1 O documento de análise	78
3.2 Sistematização dos dados.....	83
3.3 Etapas da análise	85
4 Análise	88
4.1 Análise do contexto sócio-histórico	88
4.2 Análise de conteúdo e interpretação	99
4.2.1 Criança	99
4.2.2 Práticas pedagógicas	104
4.2.3 Instituição	113
4.2.4 Política	116
4.2.5 Currículo	120
4.2.6 Interação.....	226
4.2.7 Educação	130
4.2.8 Expectativas de aprendizagens	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143

INTRODUÇÃO

“A paisagem onde a gente brincou pela primeira vez não sai mais da gente”.

Cândido Portinari

A epígrafe acima, citada por Portinari, em uma das cartas que escreveu para sua família, me remete à lembrança do momento em que assumi uma sala de berçário. A alegria de estar com a criança e o ambiente pedagógico organizado evidencia a paisagem citada pelo artista. Lembro-me das expressões nos rostos, do movimento dos corpos infantis, do ambiente construído para aquele momento histórico de vivência lúdica. A interação entre professor e criança, a sensação de prazer e, ao mesmo tempo, a compreensão do significado da brincadeira para a criança de zero a três anos, o reconhecimento da infância como a etapa que vivencia experiências lúdicas e o direito de toda criança brincar. Essa paisagem não sai mais da gente.

Esta tese foi motivada pela minha atuação como professora de educação infantil, iniciada em 2004, ao ser aprovada em concurso realizado pela prefeitura de São Paulo, sendo nomeada em cinco de outubro e, em exercício, em dezessete de novembro do mesmo ano, embora minha experiência na educação infantil tenha se iniciado anteriormente a esse período, quando fui selecionada para coordenar as atividades dos professores em um polo de formação continuada em serviço das Auxiliares do Desenvolvimento Infantil (ADI). Os cargos das profissionais foram transformados de Auxiliares para Professoras de Desenvolvimento Infantil (PDI), após a certificação e, posteriormente, Professoras de Educação Infantil (PEI).

Esse processo de mudança dos cargos por meio da formação em serviço das ADIs foi vivenciado quando assumi a coordenação do trabalho pedagógico em um dos polos destinados à formação profissional. O curso apresentou uma pedagogia voltada ao direito de toda criança ter infância, ser acolhida e respeitada como ser humano e no seu desenvolvimento (SÃO PAULO, 2002). Durante as reuniões pedagógicas, permitiu-se um aprendizado sobre o cotidiano do Centro de Educação Infantil (CEI); os relacionamentos construídos entre os bebês, as crianças e as profissionais, as ações de cuidar e educar refletiam diferentes concepções nos discursos das profissionais que trabalhavam com as crianças de zero a três anos. Uma das disciplinas denominada A organização do trabalho pedagógico introduziu a

questão da identidade e o papel do professor, sendo uma das metas a de integrar o educar e o cuidar com vistas a uma educação para a cidadania (SÃO PAULO, 2002, p.5).

Os relatos socializados nas reuniões de professores do curso retratavam a dificuldade dos discentes em desenvolver ações que envolvessem as questões do cuidar e do educar enquanto atividades indissociáveis. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) veio subsidiar esse entendimento, afirmando que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade e cultural [...]. O cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica [...] (BRASIL, 1998a, p. 22 e 23).

Ao assumir a primeira sala de bebês de quatro a dezoito meses, denominada de Berçário I, avaliei-me totalmente inexperiente, como um aprendiz frente ao desafio de educar e de cuidar de 14 bebês em uma sala com duas professoras. Esse sentimento de inquietação profissional ficou registrado no início de minha atuação, como citado na epígrafe acima, não foi esquecido, principalmente quanto à responsabilidade de educar e de cuidar, que exige do professor uma reflexão diária, uma busca, um ato de pesquisa, de acordo com as necessidades de cada criança.

A educação das crianças de zero a três anos nos remete ao ambiente onde se constroem as relações entre o professor e a criança. As ações do professor refletem conceitos internalizados que conduzem suas práticas diárias. Quando o professor atua com as crianças, fortalece as relações culturais, amplia os relacionamentos afetivos, ajuda na organização dos espaços, incentiva a autonomia e contribui na construção de regras de convivência no grupo. O professor de educação infantil precisa ter clareza do trabalho pedagógico ao planejar as atividades, evitando ações automatizadas e sem reflexão. É por meio da prática que o professor problematiza, planeja, busca soluções, experimenta e cria situações de aprendizagens. Os diferentes saberes pedagógicos, dos quais o professor se apropria, são reproduzidos na organização das atividades com as crianças. Essa capacidade de pensar do professor é definida como a “consciência que caracteriza o ser humano como criativo” e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores (ALARCÃO, 2011, p. 44).

A capacidade de criar e de organizar diferentes atividades com as crianças de zero a três anos tornou-se um desafio no início do meu trabalho no CEI. O projeto curricular da Secretaria Municipal de Educação – SME - baseava-se em Tempos e Espaços da Educação Infantil e os professores começaram a trabalhar no coletivo para planejar e organizar as atividades pedagógicas.

Em 2005, assumi a coordenação de um CEI na Diretoria Freguesia/Brasilândia. Meu primeiro desafio foi analisar o contexto social em que estava inserido o CEI e, o segundo, foi trabalhar no coletivo com todos os segmentos da unidade de ensino, a fim de organizar o projeto político pedagógico. As coordenadoras da região organizaram-se em reunião coletiva para discutir as demandas de suas unidades de ensino. No primeiro encontro, decidiu-se estudar os temas relacionados ao planejamento do Projeto Político Pedagógico a partir de uma pauta, definindo as prioridades para o trabalho coletivo com os professores das unidades ali representadas. A Diretoria Regional, percebendo o movimento das coordenadoras, assumiu a direção do grupo, introduzindo a formação continuada das coordenadoras.

Em 2006, mudei de diretoria e assumi a coordenação de uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, na Diretoria de Pirituba. A experiência desenvolvida naquela instituição ajudou no processo de ressignificação do papel dos CEIs na exploração dos tempos e espaços com as crianças. As EMEIs estavam discutindo a organização do espaço pedagógico, e o desenvolvimento do Projeto Especial de Ação (PEA) já era uma realidade nas reuniões coletivas das professoras. Naquela unidade, o PEA tinha como objetivo estruturar os espaços pedagógicos por intermédio dos Cantos Temáticos que permitem às crianças oportunizarem diferentes escolhas no brincar sozinha ou no coletivo (BARBOZA e VOLPINI, 2015). Zabalza (1998, p. 237), citando Loughlin e Suina, afirma que o espaço construído facilita gerir múltiplas possibilidades de ação. O autor complementa afirmando que “[...] o ambiente da sala de aula é muito mais do que um lugar para armazenar livros, mesas e materiais”. O espaço construído criteriosamente pelo professor torna-se um ambiente estimulante e facilitador para a aprendizagem.

Nessa unidade de ensino, alguns autores ofereceram suportes teóricos para estruturar os Cantos Temáticos, como Abramovich (1985), Oliveira (1996), Zabalza (1998) e RCNEI (1998). Zabalza, em seu livro *Qualidade em Educação infantil*, descreve que para uma adequada organização do espaço é fundamental um projeto ideal do ambiente de aprendizagem.

Que o professor (a) exerça um papel ativo em todo o processo que envolve a organização e que começa com a concretização das intenções educativas e do método ou métodos de trabalho que irá utilizar (trabalho por cantos, oficinas, unidades didáticas, projetos de trabalho etc.), já que isto irá incidir diretamente na tomada de decisões para o planejamento e a posterior organização do espaço (ZABALZA, 1998, p. 261).

O autor enfatiza que o papel do professor é de fundamental importância no planejamento e considera a intencionalidade como uma ação educativa que organiza o ambiente, observa e introduz diferentes possibilidades para a criança interagir com os colegas, assim como abre espaço para o professor intervir durante o processo de aprendizagem. Além da discussão teórica, no horário coletivo, sobre a estruturação dos espaços, pesquisou-se em duas instituições que já desenvolviam o projeto dos Cantos Temáticos. No final de minha gestão como coordenadora designada, os professores e a equipe pedagógica organizaram uma brinquedoteca e os Cantos Temáticos nas salas de aula. Em 2007, retornei à minha função como professora de CEI.

Durante os anos em que atuei como coordenadora e professora de Educação Infantil, me questionava sobre as diferentes concepções de infância implícitas na prática docente. Quando o professor organiza o tempo e o espaço pedagógico, as visões de educação, de criança e infância se tornam evidentes. Um dos questionamentos no planejamento pedagógico dos Centros de Educação Infantil remetia à postura dos docentes que, no discurso teórico, reconheciam a criança como protagonista ativa e sujeito de direitos, mas a prática surgia antagônica a esta concepção. A construção do embasamento teórico para ratificar a ação dos professores tinha como foco o planejamento e a construção das atividades para o desenvolvimento da criança, contudo, não discutíamos com qual concepção de infância estávamos planejando nossas ações.

A criança é a principal protagonista do trabalho pedagógico na educação infantil. O planejamento das atividades torna-se consequência diante do desafio maior que é o reconhecimento da criança como sujeito social histórico. Quando o professor reflete sobre “a criança como sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento”, reconhece o seu papel como mediador e construtor de práticas a partir de saberes que vai adquirindo no cotidiano infantil. É no trabalho cotidiano com a criança que os saberes pedagógicos são problematizados na busca de soluções metodológicas. Reconhecer a infância como construção social conduz as ações pedagógicas para o resgate da participação da criança, da família, da

equipe pedagógica e de todos que fazem parte da cultura em que ela está inserida no processo educativo (SÃO PAULO, 2007, p. 17).

Não há apenas uma concepção de infância e ela não é uma categoria estática; ao contrário, está sempre em construção. Mas aqui defendemos apoiados em Arroyo (1994, p.91), que a “infância já é cidadã, é ser vivo, é ser cultural, já é ser social”. A escola é o espaço para a criança ser reconhecida como sujeito de direito. A forma como é concebida a infância define a relação que se estabelece com ela e a interação entre o professor e a criança no ambiente pedagógico contribui para o acolhimento e a segurança. A criança necessita de uma pedagogia que sustente uma prática educativa que a reconheça como sujeito social voltado para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem nos espaços coletivos e individuais. Mas a vivência na educação nos mostrou que nem sempre se vê a criança como este ser social e a infância como social histórica construída.

Muitas vezes, a criança é vista como sujeito cristalizado ou determinado pelas suas “incapacidades” para viver no mundo adulto, vista de modo naturalizado, negando-se sua historicidade. Na maioria das vezes, esse debate sob a concepção de infância e o modo de pensar e atuar junto à criança não é tomado como tarefa ou tema da reflexão. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo investigar qual a concepção de infância presente na proposta curricular para a educação infantil: Orientações Curriculares, Expectativas de Aprendizagens e orientações didáticas, publicada em 2007, pelo governo Municipal de São Paulo, Gilberto Kassab e o Secretário de Educação Alexandre Schneider.

Ao longo da história da educação infantil, as diferentes teorias pedagógicas subsidiaram a organização dos currículos e, em todas elas, sempre esteve presente uma concepção de infância que se traduziu em práticas educativas. Com base nesse objetivo, a pesquisa procurou revelar alguns dos principais elementos norteadores do documento analisado, na busca do foco desses programas que, ao longo desse processo, tinha como objetivo desenvolver ações pedagógicas com as crianças, bem como identificar a concepção de criança que esses documentos referendavam.

A história da Educação Infantil apresenta uma evolução de diferentes visões de criança que culmina na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, com a concepção de criança como sendo sujeito de direitos, e ativa nas relações sociais. Para atender a essa nova configuração expressa nas legislações, o currículo de educação infantil propõe uma mudança de foco no

planejamento, passando a criança a ser o centro. Portanto, a criança deixa de ser o objeto para ser o sujeito das ações. O foco não é apenas a atividade desenvolvida pelo professor, mas as concepções que embasam e conduzem suas atitudes e práticas nessa construção, assim como suas interações e ações, o papel do professor nessa construção torna-se muito importante; o saber pedagógico construído no seu cotidiano contribuirá para a intervenção pedagógica. O professor é convocado a refletir sobre quais as noções de educação e de infância estão presentes na construção do seu projeto pedagógico. O seu planejamento precisa reconhecer a criança como centro para estruturar a opção pedagógica. A interação do adulto com criança torna-se uma prática social, na construção de relacionamentos de afetos, emoção e pelas oportunidades de desenvolvimento culturais e linguagens simbólicas da sociedade em que está inserida (BRASIL, 2009, p. 30).

O reconhecimento da criança como sujeito concreto, com aspirações e sentimentos, são reflexos das práticas cotidianas do professor. Pensar a criança como centro do projeto pedagógico remete a diferentes visões que são construídas ao longo da história e, principalmente, na política para a infância que está implícita nas orientações curriculares. As orientações pedagógicas precisam contribuir para o desenvolvimento da criança e na construção de concepções que subsidiem o trabalho docente para novos saberes.

Esses dez anos de trajetória profissional na educação infantil permitiram acompanhar os diferentes discursos e projetos políticos pedagógicos implementados na gestão pública nos anos 2004 a 2015, período no qual vivenciei as ações pós-transição de Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, no cenário onde o discurso político educacional vigente contempla a gestão democrática participativa que envolve todos os segmentos da unidade escolar para a construção do projeto pedagógico que deve responder às expectativas do contexto social da educação:

O projeto pedagógico como elemento norteador de toda ação educativa da escola deve ser definido a partir das características da realidade local e tendo em vista as necessidades e expectativas da comunidade para a qual a escola presta serviços. Por isso, a elaboração do projeto pedagógico é um trabalho coletivo que deve contar com a participação de toda a comunidade escolar, isto é, professores, equipe técnica, equipe administrativa e de apoio, pais e comunidade local [...]. (SÃO PAULO, 1997).

É nesse contexto, que a Secretaria de Educação assumiu as creches, atualmente denominadas Centro de Educação Infantil (CEIs), em que a concepção pedagógica no

binômio cuidar e educar tornou-se o grande desafio. A mudança de denominação de Creche para Centro de Educação Infantil marcou uma nova definição de que se educa cuidando e se cuida educando. Não existe separação, pois as duas ações estão entrelaçadas. A construção das ações é definida por meio do projeto pedagógico que envolve toda a comunidade escolar, os professores, as equipes técnico-administrativas e de apoio e os pais.

Os profissionais que atuavam diretamente com as crianças, com funções definidas na dualidade do cuidado e aprendizagem, assumem outra postura com a proposta do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil que define que o “cuidar da criança é, sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo a sua singularidade, identificando e respondendo as suas necessidades” (BRASIL, 1998, p.25). A política da Secretaria Municipal de Educação Infantil introduz o conceito de educação e de cuidado como sendo concepções indissociáveis, ou seja, o desenvolvimento da criança deve ser compreendido de modo integral, considerando os aspectos físicos, emocionais, cognitivos, linguísticos e sociais. “Portanto, compete ao profissional que vai exercer a função de educador entender que o cuidado se relaciona a satisfazer as necessidades físicas e também garantir o incentivo à curiosidade e à expressão infantil” (BRASIL, 1998, p. 23).

A educação de criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que as atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes (BUJES, 2001, p. 16).

O trabalho do professor define as diferentes ações no cuidar e educar no cotidiano infantil. A Diretoria de Orientação Técnica (DOT), da Secretaria Municipal de Educação Infantil de São Paulo, para melhor orientar o trabalho pedagógico, organizou e implementou as Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil, em 2007, período de existência de uma demanda de 390 mil crianças de zero a seis anos para a Educação Infantil, cuja meta era “auxiliar a equipe de cada unidade educacional a elaborar, desenvolver e avaliar com autonomia seu projeto pedagógico”

baseada na concepção de educar e cuidar para a apropriação de “bens culturais e diferentes linguagens” (SÃO PAULO, 2007, p. 6).

O objetivo era oferecer à rede material de referência para o trabalho do professor que subsidiasse diferentes ações na construção dos ambientes de aprendizagens das crianças; na estruturação do programa de atividade; dar suporte para cada equipe no planejamento, desenvolvimento e avaliação de seu projeto pedagógico; desenvolver uma melhor “articulação dos CEIs, creches, EMEIs e EMEEs de maneira a dar continuidade às experiências das crianças em seu processo educacional”; construir mecanismos de comunicação com as famílias. Uma pedagogia para a construção de um novo paradigma para a educação infantil que acredita no avanço do desenvolvimento das crianças e trabalha para que lhes sejam de direito: serem educadas e cuidadas em um ambiente que as acolha, apoie suas iniciativas e as estimule em sua aventura de significar o mundo e a si mesmas. Essas Orientações visavam também, atender ao novo quadro de profissionais que ingressaram na rede, em concurso para cargo efetivo de Professor de Desenvolvimento Infantil em 2004 (SÃO PAULO, 2007a, p.7).

A Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de conduzir a nova estruturação das condições profissionais das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), responsáveis pelo cuidado das crianças e pelo auxílio no trabalho pedagógico, ofereceu a formação em serviço que, após certificação, transformou seus cargos de Auxiliares em Professoras de Desenvolvimento Infantil (PDI), denominação que mais tarde se reconheceu como Professora de Educação Infantil (PEI). A formação do profissional visava atender à proposta política-pedagógica: uma nova política educacional que reconheça o direito da criança ser cuidada e educada em instituições coletivas de educação infantil para atender à educação de zero a quatro anos. Como decorrência desse processo definiram-se as concepções de aprendizagem, a postura do professor e o novo olhar para a infância e a criança. A comissão de Integração das Creches definiu algumas ações:

A substituição do termo creche por Centro de Educação Infantil - CEIs imbuído na ideia de mudança de concepção; o investimento em reformas e adequação dos prédios para garantir uma ampliação no atendimento de acordo com a capacidade real dos Centros de Educação Infantil – CEIs; a criação de uma nova estrutura organizacional; a disponibilização de recursos financeiros para que as unidades tivessem autonomia para a gestão local; a compra e a distribuição de materiais permanentes, de consumo e pedagógicos, adequados e necessários; a implementação do Conselho de CEI e Associação de Pais e Mestres APM, a discussão e ampliação do Regimento de CEI; a formação das

Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADIs em atendimento a LDB; a integração das ADIs e Diretoras na carreira do magistério e concessão de condições e tratamento equivalente ao oferecidas às demais unidades escolares, respeitadas as especificidades (SÃO PAULO, 2001, p.2).

Além das mudanças apresentadas, os Centros de Educação Infantil deveriam construir seu trabalho pedagógico dentro de uma concepção em que a criança deveria ser tratada numa perspectiva voltada para a infância, cujo foco seria a educação e o cuidado. A educação tem um sentido de participação da experiência cultural, de produção de sentidos e de criação de significados, assim como a necessidade de suprir as necessidades de atenção, carinho e segurança BUJES (2001). Por essa razão, a Comissão de Integração das creches destacou que:

[...] seria necessário construir uma proposta político pedagógica para a faixa etária de zero a seis anos, com o foco na educação e não no ensino, levando em consideração todo histórico já construído pelas unidades. Diferentemente das escolas, as crianças deveriam ser tratadas como crianças e não como alunos, focando nas relações educativo-pedagógicas e não nos processos de ensino aprendizagem; pensar na infância como reflexo das variações da cultura humana heterogênea, exigindo que se contemplem as diversidades da criança (SÃO PAULO, 2001a, p.2).

Nesse processo de reestruturação, a Secretaria ofereceu um curso de Formação Inicial, na modalidade Normal em Nível Médio para as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil que atuavam nos Centros de Educação Infantil. Além disso, habilitou os profissionais com o Diploma de Curso Normal, em ensino médio, específico para o magistério na Educação Infantil, com validade nacional. O programa aprovado pelo Parecer 05/02 do Conselho Municipal de Educação, determinou uma carga horária de 2.800 horas a serem cumpridas em dois anos. O programa projetou alguns “marcos metodológicos” que definem os eixos norteadores da formação das ADIs. Essas orientações metodológicas para a formação docente enfatizam a importância da reflexão, da atuação, da competência, da ética, do conhecimento técnico, das habilidades e da interação do professor no desempenho de sua função: melhorar e precisar a referência. Cabe ressaltar que os princípios que formataram a proposta estão fundamentados na concepção de professor na condição de um pesquisador e prático reflexivo, cuja vivência na área educacional necessita ser integrada ao universo de saberes que ele viabiliza sobre o seu fazer docente. Assim sendo, a formação do docente da educação infantil que já está em plena atividade deve articular os conceitos introduzidos no curso com a sua prática profissional diária, tendo em vista sempre o aperfeiçoamento da educação nos CEIs.

Tal formação deve incluir o exame dos conhecimentos e valores que os futuros professores têm acerca da criança e de seu desenvolvimento e da função social do CEI, além de garantir-lhes a apropriação de um conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas em diversas linguagens. Essa formação também deve buscar desenvolver, nesses profissionais, a capacidade para interagir com as crianças, auxiliando-as ainda a interagir entre si, estabelecendo com elas relações cordiais, acolhedoras, sintonizadas, estimuladoras, balizadoras de limites [...]; Como o professor repete, na relação com a criança, suas próprias experiências infantis, ele precisa, em sua formação profissional, reconhecer suas emoções para poder estabelecer uma relação segura com a criança e com ela co-construir conhecimentos em clima carinhoso. Para uma compreensão mais autônoma do próprio trabalho, o professor necessita trabalhar certos sentimentos que a atuação profissional lhe desperta e analisar continuamente suas próprias frustrações e agressividade [...]. A ênfase curricular deve ser posta em experiências diversificadas que estimulem a iniciativa e a autonomia intelectual das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil e lhes ofereçam oportunidades de desenvolver habilidades e de construir conhecimentos e valores em circunstâncias reais [...] (SÃO PAULO, 2001, p. 2).

Os eixos metodológicos do programa de formação destacam a importância do professor em refletir suas ações pedagógicas, além de desenvolver a capacidade de interagir com a criança e a apropriação dos conhecimentos técnicos e habilidades nas atividades. Nesse sentido, o professor no desempenho de suas funções precisa construir saberes e interagir com diferentes linguagens. A Secretaria Municipal de Educação estruturou o projeto pedagógico para educação infantil elencando os seguintes temas: Tempos e Espaços para a infância e suas linguagens, Manual de brincadeiras, com a iniciativa de subsidiar o trabalho do profissional e divulgar a proposta curricular que intenciona,

[...] brincar com o companheiro, investigar aspectos do ambiente que instigam sua curiosidade, cuidar de si e valorizar atitudes que contribuem para uma vida saudável, apropriar-se das linguagens que circulam em seu meio sociocultural, apreciar uma apresentação musical, realizar um desenho, participar da recontagem de contos de fada, da tradição africana, indígena e outras, encenar uma história cujo enredo foi criado pelas crianças apoiadas pelo professor, antecipar formas de escrita e muitas outras, explorar recursos tecnológicos e midiáticos: gravadores, projetores, computador e muitos outros (SÃO PAULO, 2007a, p. 18).

A educação infantil tem como objetivo acolher crianças em ambientes adequados às suas necessidades e interesses de acordo com a faixa etária. No município de São Paulo, existem cinco tipos de unidades públicas destinadas ao atendimento à educação infantil: –

Centros de Educação Infantil (CEIs) e Creches Conveniadas, para crianças de zero e três anos e 11 meses, as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que recebem crianças de zero a cinco anos e 11 meses, os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), que recebem crianças de zero a cinco anos e 11 meses, os Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs), que integram os Centros de Educação e Cultura indígena (CECIs), que trabalham com crianças de zero a cinco anos e 11 meses, além das Escolas Municipais de educação Bilíngue para Surdos (EMEBs), que cuidam de crianças de quatro a 14 anos.

O Centro de Educação Infantil é o espaço educativo que reúne crianças na faixa etária de zero a três anos, podendo permanecer durante oito horas por dia. As salas acolhem duas turmas no mesmo espaço e as crianças são organizadas de acordo com a faixa etária. O Berçário I, com duas turmas de sete crianças, no total de 14 bebês de até um ano e meio de idade, com duas professoras. Já o Berçário II conta com duas turmas de nove crianças, no total de 18 bebês de até dois anos e meio de idade, com duas professoras. O Mini-Grupo I é formado por 24 crianças, de até três anos e meio de idade, com duas turmas de 12 crianças no mesmo espaço e duas professoras. A quarta sala é formada por crianças de até três anos e 11 meses de idade, com até 25 crianças e uma professora.

A rotina diária é distribuída entre alimentação, higienização, atividades pedagógicas e momento de repouso. Após o descanso, as crianças lancham, desenvolvem atividades, são higienizadas, jantam e aguardam pelos seus responsáveis no horário da saída, às 16h30 no primeiro horário e às 17h30 no segundo horário, após o jantar que é servido às 17h. O trabalho desenvolvido exige uma reflexão diária por parte do profissional quanto às suas ações, construções e interações com a criança. Em todo momento, suas atitudes refletem diferentes concepções sobre os quais nem sempre o profissional tem clareza. Pimenta (2012, p. 34) citando Zeichner (1993) enfatiza a importância de preparar professores com atitudes reflexivas em seu cotidiano pedagógico. Sendo assim:

A defesa de uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos leva o autor a rejeitar uma visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos (ZEICHNER, 1993 apud PIMENTA, 2012).

A educação infantil passou por mudanças desde a Constituição de 1988 até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação 9394/96 que reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. A história da educação serve de parâmetro

para estudos relevantes que legitimam as diferentes concepções de infância construídas até a implementação dos documentos e que são referências para as ações dos professores. A história da educação infantil descreve todo o processo metodológico que resultou na construção de currículo para o trabalho pedagógico do professor. Nesta pesquisa, a infância é o tema central de investigação no documento das Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas da Educação Infantil, destacado como fonte privilegiada de informação para análise. Portanto, existe uma concepção definida de infância que norteia o documento básico para o trabalho pedagógico na educação infantil no período de 2005 a 2012.

Até o período inicial desta pesquisa, em 2013, o referido documento era o mais recente publicado pela Secretaria Municipal de Educação do Município, fato relevante para a nossa escolha recair sobre ele. Para resgatar as concepções de infância ao longo da história, a educação infantil no Brasil apresenta concepções divergentes quanto à finalidade social, destacando duas formas de educar: uma para os pobres e outra para os mais abastecidos. A Constituição e a aprovação da LDB 9394/96 definem outra política para a infância, concebendo-a como sujeito de direitos. Nesse processo de construção de políticas que garantam o direito da infância à educação e ao cuidado, buscou-se redefinir referências curriculares que subsidiassem a elaboração de programas pedagógicos na educação. Qual o foco desses programas que ao longo desse processo tinha como objetivo desenvolver ações pedagógicas com as crianças? Qual a concepção de criança que esses documentos referendavam? Com base nessas informações analisaremos a concepção de infância presente na proposta de currículo de educação infantil da Secretaria Municipal de São Paulo, no governo do prefeito Kassab.

A concepção de infância é, a nosso ver, central na produção de qualquer material de referência, pois ela orienta as sugestões de ação, permeando e estabelecendo a construção de objetivos que levam à escolha de palavras e de referências. No entanto, apesar de sua centralidade, nem sempre é destacada, permanecendo geralmente oculta e pouco trabalhada nos cursos de formação, ao incentivar uma postura mais técnica ou tecnicista que empobrece o trabalho em educação e a autonomia dos educadores. Nesse sentido, estudar a infância é resgatar o movimento histórico na construção da identidade e o papel da criança na sociedade. A instituição educacional oportunizou o reconhecimento e a visibilidade à criança que, ao longo da história da infância, resgata a criança do contexto assistencial e beneficente para o

reconhecimento como sujeito de direitos. Portanto, ela passa a receber o respaldo legal de cidadã perante a constituição ao incorporar uma nova condição na educação como a primeira etapa de educação básica.

Ao investigar a concepção de infância no currículo de educação infantil, será utilizada a metodologia qualitativa de análise de documentos nas Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação Infantil de São Paulo e, como suporte de pesquisa, as Portarias, os Pareceres e as Resoluções da Secretaria de Educação. Na primeira parte desta tese, a intenção consiste em apresentar a fundamentação teórica dialogando com a história da infância, a sociologia da infância e com a psicologia sócio-histórica. No segundo capítulo, será abordada a história da educação infantil e do currículo em que descreve a trajetória da educação infantil no Brasil e, mais especificamente, em São Paulo. No capítulo da metodologia, será utilizada como referência para a análise, a *Hermenêutica da Profundidade*, de J. Thompson (1998), seguido da construção do contexto sócio-histórico para o desenvolvimento de um quadro sobre o contexto de produção, circulação e recepção das formas simbólicas através de pesquisas bibliográficas. Para a análise formal, optou-se pela técnica de análise de conteúdo, procedimento que vai inferir nos temas de significados que serão apresentados na metodologia e na interpretação dos dados.

1 ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA

“Quando guri, eu tinha que me calar à mesa: só as pessoas grandes falavam. Agora, depois de adulto, tenho de ficar calado para as crianças falarem”.

(Mário Quintana)

O verso de Mário Quintana retrata com beleza literária a situação histórica da criança. O escritor e poeta nasceu no início do século XX, e a sua infância era concebida como um vir a ser, demonstrado pelo silêncio dele quando menino e pela maneira de reverenciar o adulto que, naquela época, detinha todo o poder sobre a criança. Na sua vida adulta, a criança torna-se o centro, um protagonista, sua voz, antes silenciada, torna-se audível. No entanto, Rosemberg (1976) assevera que estas modificações históricas não foram ainda capazes de superar as relações de poder do adulto sobre a criança, que é histórica e se modifica no decorrer do tempo, muitas vezes legitimando relações autoritárias e desiguais, Prado (2014). As instituições de ensino, para ratificarem determinada postura pedagógica, fazem uso de metodologias que controlam as crianças, estimulando atitudes de conformismo e de submissão.

Estas instituições, assim como toda instituição educacional, convivem com o binômio “atenção/controle” ao mesmo tempo em que é dada a necessária atenção às crianças, elas também estão sendo controladas para aprenderem a viver em sociedade. Cabe garantir que a balança penda para a “atenção” e o “controle” deverá estar voltado, não para o individualismo, o conformismo e a submissão, mas para o verdadeiro aprendizado de vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade (FARIA, 1999, p. 71-72).

Nesse contexto, as mudanças ocorridas permitiram que a pedagogia da infância buscasse construir estratégias em que possibilitaram resgatar a identidade da responsabilidade coletiva, por meio de projetos em que a criança fosse protagonista do processo de múltiplas relações, construtora de cultura e sujeito de direitos. Ficam evidentes as ambivalências da contemporaneidade e das concepções que avançam em uma visão de criança como sujeito social, mas não superando uma hierarquia de poder que, na prática, a desvaloriza e a submete. A mudança de postura diante da criança do século XXI é uma construção que envolve diferentes olhares das ciências sociais que compreendem a infância como uma construção histórica, social e cultural. A infância está presente na sociedade e as crianças precisam ser percebidas como sujeitos ativos, mas a criança, na contemporaneidade, ainda é refém da falta

de oportunidades, não lhe assegurando os seus direitos, apesar das políticas voltadas a ela Rosemberg (2008).

A infância na contemporaneidade é uma construção histórica, cultural e social, tornando-se visível a partir da pesquisa do historiador Ariès, *A História social da criança e da família*, publicada em 1960, na França e, nos Estados Unidos, em 1962, representando uma ruptura quanto à noção naturalizada e universal da infância e avançando para uma visão de construção histórica e social. O trabalho desse pesquisador é considerado um dos pioneiros na análise da concepção da infância. Sua obra apresenta duas teses, a primeira refere-se ao contexto social da Idade Média, com relação à família. A passagem da criança na família era muito curta e a infância durava muito pouco. Com apenas sete anos, o indivíduo já participava da vida adulta em jogos, festas e trabalho, fato pelo qual a sociedade medieval não se sensibilizava com a criança. A segunda tese identifica o lugar da criança na passagem do século XVII para o XVIII, quando a infância foi definida como o período da “ingenuidade e fragilidade”, servindo de entretenimento entre os adultos e, no período posterior, surge a visão “a moralista” que buscava proporcionar o treinamento para a vida adulta. Segundo Ariès:

[...] na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condição de viver sem a solicitude constante da mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 2006, p. 99).

O sentimento desenvolvido no período medieval confirma a não percepção do período transitório entre a infância e a idade adulta. Faltava a “consciência da particularidade infantil que distingue a criança do adulto, mesmo jovem” (HEYWOOD, 2004, p.23). Durante esse período, o índice de mortalidade infantil era grande, “a infância era apenas uma fase sem importância; o pensamento da época era fazer várias crianças para que algumas sobrevivessem” (ARIÈS, 2006, p. 22). No final do século XVI e no início do século XVII, o sentimento de “paparicação” recebeu críticas de Montaigne: “não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecíveis no corpo pela qual se possam tornar amáveis,

e nunca permite, de boa vontade, que elas fossem alimentadas na minha frente” (ARIÈS, 2006, p.101).

Com a mudança cultural, outro sentimento surge com a educação exterior à família, os ensinamentos moralistas do século XVII, que trocando as brincadeiras e a distração, introduziu uma razão frágil para que fizesse delas homens racionais e cristãos. Como afirma Ariès, “o primeiro sentimento da infância, caracterizado pela ‘paparicação’ surgiu em meio familiar e o segundo, pelos homens da lei, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes” (ARIÈS, 2006 p.104). Com a transformação social, política e econômica trazida pela modernidade, projeta-se o modelo de família nuclear, que conhecemos hoje, para atender às demandas da sociedade.

Com o decorrer do tempo, as concepções de infância vão sendo remodeladas de acordo com a ideia do que é ser criança em cada momento histórico. Essa prática social das relações dos adultos com as crianças desenvolveu-se a partir da modernidade, que se mantém até os dias atuais. Sarmiento (2004) descreve esse processo em quatro eixos: a institucionalização da escola pública e o sentimento de espaço institucional de pertencimento das crianças; a família nuclear que substituiu outras formas de agrupamento familiar; a construção de diferentes saberes institucionalizados sobre “a criança normal”, prescritos pela medicina, pela psicologia, pela pedagogia e pela psicologia do desenvolvimento e a administração simbólica com as regras de inclusão e de reconhecimentos das crianças por intermédio dos direitos estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das crianças em 1989.

1.1 A infância no Brasil

As diferenças sociais também evidenciam olhares divergentes para a infância. Já se pensava em instituições para ajudar os pobres desde o século XVI, contudo, no final do século XIX e o no início do século XX surgem propostas legalizadas, por meio das “instituições sociais como as da saúde pública, das relações de trabalho, do direito à família e à educação” (KUHLMANN, 2015, p. 56). O autor descreve a história de todo o processo que denota uma condição de atendimento, incluindo o papel do Estado e das organizações da sociedade civil. As categorias variavam de acordo com a organização imposta pela sociedade governamental, partindo da caridade, da filantropia até da condição de assistência social.

No Brasil, a infância se assemelha em alguns aspectos as medidas adotadas na política assistencialista-científica. Kuhlmann (2015), quando descreve a história da infância no Brasil, apresenta algumas características do período de transição entre o império e a república, enfatizando que o período da assistência científica estava relacionado ao mérito e não ao direito do trabalhador. O certificado para o acesso dependia da ordem social e o papel do Estado nessa estruturação da sociedade civil. No período denominado republicano, a criança foi assumida pela concepção higienista que na realidade tornara-se objeto de pesquisa para estudar as causas do grande índice de mortalidade infantil. Eles não só discutiam os cuidados higiênicos, saneamento como também conduziam os projetos para a organização dos espaços educacionais. A puericultura trabalhava em conjunto com a pediatria e com o objetivo de orientar os cuidados com a infância e também como preservação e reprodução da espécie humana nessa época considerada “a ciência da família” (KUHLMANN, 2015, p.91).

Nesse aspecto, havia a preocupação com a mortalidade infantil no início do século XX que, associados à assistência para a preservação da vida, divulgava propostas de cuidado, incentivadas pela puericultura, uma especialização na medicina que desenvolveu técnicas científicas de como cuidar da criança. A criança adquire uma dimensão de cuidado a partir de concepções técnicas com objetivo de suprir as necessidades naturais. Segundo Charlot (1979, p. 106), as intervenções dessa assistência não consideraram a dimensão sócio afetiva na relação da criança com o adulto que era “ocultada por sua dimensão instrumental”, envolvendo cuidados técnicos, higiênicos, construindo uma imagem de infância dependente e isolada socialmente.

Nesse contexto em que a medicina ditava as normas e as concepções na área da infância, acrescentou-se também a expansão em diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia e a antropologia que ditavam os procedimentos das mulheres quanto à maternidade e ao trabalho. As instituições de assistência criadas para atender a demanda do mercado de trabalho feminino, imbuídas do olhar de oferecer os cuidados básicos necessários ao desenvolvimento das crianças, regiam as regras de comportamentos em que o Estado definia como saudáveis na alimentação, na saúde, nos hábitos e o ensino moral, (REIS, 2011). O reconhecimento da infância enquanto dever do Estado tem início em 1930, com a obrigatoriedade de oferecer creches para as mulheres trabalhadoras. Nesse período, o governo assumiu a responsabilidade de uma política de assistência às mães e à infância criando o Departamento Nacional da Criança. O assistencialismo estava institucionalizado. A infância, ao ser reconhecida pelo Estado como um grupo que necessita de cuidado, tornou-se objeto de

iniciativas de proteção por órgãos institucionalizados, como o Serviço de Assistência a Menores, órgãos internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância Unicef/1948 e a Organização Mundial de Educação Pré-escolar, OMEP/1948.

Nesse processo de abertura e de incentivo ao pré-escolar, o Estado assumiu uma postura compensatória na proposta destinada a criança da camada social desprovida e explorada, “uma educação que parte de uma visão preconceituosa da pobreza e que por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar para permanecer no lugar social a que estariam destinados” (Kuhlmann, 2015, 167; Cerisara, 1999 e Kramer, 1982).

A postura compensatória tem fundamentação na teoria da privação cultural, que não evidencia o conflito existente entre “igualdade de oportunidades e igualdade de condições” uma postura que transfere para o ensino a estratégia de compensação cultural sem considerar as “estruturas sociais” que geram a desigualdade (KRAMER, 1992, p.55). Na realidade, o movimento para romper a barreira da democratização de oportunidades por meio da educação compensatória, inibe a necessidade real de melhorar a condição de vida dos desfavorecidos socialmente. A concepção de criança universal constituída pela classe dominante não considerou as diferenças socioculturais da classe menos favorecida, padronizando-as a partir de uma cultura social superior e não diferente.

A infância na sociedade brasileira passou por diferentes posturas que vão do total abandono até ao direito à infância pela Constituição de 1988. Para Rosemberg (2008), a causa de a criança ser reconhecida como cidadã de direitos na constituição foi o resultado dos movimentos sociais, das entidades de assistência, das organizações de classes, técnicos e profissionais do setor público e privado, incluindo a UNICEF. A Carta Magna torna legal o espaço da criança como dever do Estado e a garantia do atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade em seu artigo 208, inciso IV. A Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança, em 1989, ratificou e direcionou outras ações favoráveis ao direito da infância que foi a institucionalização do Estatuto da Criança e do Adolescente. A criança de zero a seis anos, foi reconhecida como sujeito de direitos, inserida no sistema de ensino e integrante da educação básica como a primeira etapa, segundo a LDB 9394/1996 (BRASIL, 2005).

O Estatuto da Criança e Adolescente, oficializado em 13 de julho de 1990 pela Lei 8.069, considera criança o indivíduo até 12 anos e adolescentes de doze até dezoito anos. O

artigo 1º “dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente”. (Brasil, 2015) A criança reconhecida como cidadã de direitos constitui uma nova concepção na história da infância brasileira, abandonando a velha concepção assistencialista para adquirir seus direitos garantidos por lei, como o direito à vida, à liberdade, ao respeito, à dignidade, e também os direitos sociais, como o direito à saúde, à educação, à cultura, à convivência familiar e comunitária, entre outros.

1.2 A sociologia da infância

O percurso histórico e as mudanças apontadas indicam a existência de diversas e diferentes concepções de infância ao longo do tempo. A contemporaneidade tem proposto várias concepções para a infância e como ser criança. Na etimologia da palavra, infância, vem do latim *infantia*, (*fan-falante*) e (*infans-não falante*), logo, infância significa “o indivíduo que não fala”. O não falar significa a ausência de algo, portanto, um ser inacabado que pressupõe nossa condição humana de inacabamento. (NETO; SILVA, 2008, p. 113) Os autores afirmam que, por muito tempo, a infância foi considerada uma etapa da vida que prepararia a criança para a vida, para um “vir a ser”. Como o ser humano está em permanente processo de “constituição de si mesmo”, a condição de inacabado não é só da criança, mas de todos que, no processo de aprender, criam, refazem e enfrentam o desafio na construção e na apropriação da cultura (*idem*). A criança, na realidade, continua sendo vítima da exclusão social. Sarmiento reitera que a própria etimologia da infância como “o não falante” transporta simbolicamente a separação e a exclusão da infância no “discurso inarticulado” ou “ilegítimo”, “a criança é concebida como o processo de criação, dependência e transição e como consequência a negação, sinaliza que são incompetentes em diferentes atividades sociais”. (SARMENTO, 2005, p. 368).

Buscando os conceitos de infância e criança, recorreu-se ao dicionário online pelo site Infopédia (2016) que define criança como o ser humano de pouca idade que ainda está na fase da infância, menino ou menina. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente reconhece a criança para efeitos da Lei, como “a pessoa até 12 anos de idade incompletos e, adolescente, aquela entre 12 e 18 anos de idade” (Brasil, 2015). Para entender a distinção do conceito entre criança e infância, Sarmiento deixa claro que:

[...] a sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria

geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um género etc. (SARMENTO, 2005, p. 371).

O autor define a criança como um indivíduo que possui características próprias, um sujeito concreto, um ser humano biologicamente constituído e classifica a infância como uma categoria social que integra e agrupa a pessoa, respeitando a variação de idade. Dessa maneira, a infância deixa de ser reconhecida apenas como uma etapa ou um período da vida para ser um componente da estrutura da sociedade. Sarmento e Pinto ainda acrescentam que:

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para qual se estruturam dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde o século XII e XVIII (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 13).

Assim, a criança sempre esteve presente na existência humana, porém o reconhecimento da infância enquanto construção social dependeu e depende do contexto histórico. A ampliação das diferentes áreas das ciências sociais tem conduzido para uma visão de infância em que a criança se torna protagonista e ator social. Por essa razão, pesquisadores na área da sociologia da infância no Brasil apontam que os trabalhos publicados na área das ciências sociais sobre a infância entre as décadas de 1960 e 1980 abordam as crianças na estrutura da desigualdade social no Brasil. “Os estudos relatam a criança em dois contextos: a pobre, com o risco da marginalização do “menor” e, por outro viés, relatam a criança na figura do aluno e a escola. Constatou-se que a “criança era analisada na perspectiva de objeto de proteção e não de sujeito” (CASTRO; KOSMINSKY, 2010 apud NASCIMENTO, et al., 2013, p. 14).

O Congresso Mundial da Sociologia da Infância em 1990 reconheceu as diferentes abordagens na área das ciências sociais, definindo uma releitura da concepção de criança, em oposição à socialização, como sustentação teórica, que apresenta a criança como um devir. A sociologia, ao reconhecer o estudo da criança como área do conhecimento, referendou a ruptura da socialização da criança para a criança da sociologia, reconhecida como ator social. As pesquisadoras Sirota (2001) e Montandon (2001) descrevem a produção acadêmica desenvolvidas na França e na Inglaterra como textos que foram publicados na Revista *Éducation et Sociétés* em 1998 e 1999, enfatizando a emergência de uma sociologia da

infância. Em 2001, esse material foi traduzido e publicado no Caderno de pesquisa nº 112, da Fundação Carlos Chagas, e tem norteado as pesquisas sobre a infância no Brasil.

Quintero (2002), ao analisar esse contexto de pesquisas, concluiu que o principal foco dessas análises de origem francesa e inglesa convergiu para a construção social da infância como um “novo paradigma”, com o objetivo de desconstruir a visão adultocêntrica e hegemônica na sociedade ocidental. Portanto, o foco central de suas análises define a construção de estudos em que a criança passa a ser reconhecida como ator social e a infância, como uma construção social. Sirota acredita que a criança precisa ser reconhecida pelas ciências sociais numa perspectiva além da visão Durkheimiana¹; as pesquisas precisam dar visibilidade à infância como o cenário principal das investigações. No campo educacional, a autora faz uma crítica sobre as pesquisas que apresentam a criança condicionada à figura de aluno. “As crianças, na condição de alunos, são concebidas como receptáculos mais ou menos dóceis de uma ação de socialização no interior de uma instituição com objetivos claros para o sociólogo” (SIROTA, 2001, p.16). Já Montandon (2001) identifica situações similares nas pesquisas inglesas quanto à socialização e relaciona os principais temas nas pesquisas sobre a infância, indicando quatro categorias: relações entre gerações, relações entre crianças, grupo de idade e instituições organizadas para atender as crianças.

A sociologia da infância tornou-se, nas pesquisas brasileiras, uma área de conhecimento e campo de pesquisa direcionando diferentes concepções sobre a infância. Nascimento, L. (2011) observou que as pesquisas passaram a incorporar a sociologia da infância nos aportes teóricos enfatizando: “culturas infantis”, “culturas de pares” “estrutura geracional”, “geração”, “reprodução interpretativa”, “sujeito de direitos”, “ator social” e “agente social”. De acordo com o sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup (2010), em seus estudos sobre infância, nas décadas de 1980 e 1990, em 16 países do hemisfério norte, as análises se concentravam na socialização da criança e o foco voltava-se para as categorias da família e da educação. Nesse contexto, a criança era vista como um ser subordinado e dependente.

¹ Durkheim (1978) apesar de contrário aos ideais democráticos e também de não respeitar a criança como concebemos hoje, foi quem inaugurou a relação da infância com a escola, “a educação é a ação exercida, pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem como objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente, se destina.” (p.41).

Com os estudos da sociologia da infância na década de 1990, por meio de pesquisas na Europa e nos Estados Unidos, foram sendo construídas novas concepções de infância a partir de um novo paradigma que evidencia a criança como grupo populacional. “Em termos estruturais, a infância não tem começo e um fim temporais e não pode ser compreendida de maneira periódica” (QVORTRUP, 2010, p. 635). Seguindo essa linha de pensamento, “a infância precisa ser entendida não como estágio de preparação ou marginal, mas como componente da estrutura da sociedade, uma instituição social, importante em seu próprio direito como estágio do curso da vida, nem mais nem menos importante do que outros estágios” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 70).

Esses estudos sobre a infância têm possibilitado analisar como as crianças produzem cultura. Para Corsaro (2011), a criança é participante ativa na construção cultural e, na reprodução interpretativa, participa de suas culturas de pares, utilizando as informações do mundo adulto no processo de reconstrução e de reprodução da cultura infantil. Também as contribuições da sociologia da infância têm sido de grande importância para analisar e compreender a criança como ator social. Muller e Carvalho (2009) ressaltaram que alguns trabalhos da sociologia da infância criticam a psicologia do desenvolvimento por ter reduzido o papel social da criança ao ser imaturo, um vir a ser. Contudo, concluem as autoras que “é necessário reconhecer que a psicologia não pode ser tratada como uma unidade e, exemplificam, dizendo que, do ponto de vista da etologia, a psicologia do desenvolvimento, desde os anos de 1970, ressalta a criança como um ser adaptado e competente a cada momento de sua vida” (MULLER; CARVALHO, 2009, p. 22).

Esse novo olhar para a infância nas ciências sociais tem conduzido algumas reflexões sobre as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola e ou da creche. Existe a necessidade de ampliar o olhar sobre a infância numa perspectiva interdisciplinar e entender a criança em diferentes áreas sociais (Nascimento, 2011). Prout (2010) propõe um diálogo interdisciplinar entre as ciências sociais no estudo da infância como já acontece na geografia humana, na antropologia e na história. Ele afirma que a relação da sociologia da infância com a psicologia tornou-se opositiva e esclarece que as disciplinas baseiam seus estudos em focos diferentes: crianças como seres sociais versus crianças como indivíduos.

No entanto, existem áreas em que o diálogo interdisciplinar é fraco. Uma delas é a Psicologia, que, de algum modo, foi a disciplina contra a qual a nova Sociologia de Infância se constituiu como oposto:

crianças como indivíduos versus crianças como seres sociais. Sustentar essa posição significava apegar-se a estereótipos banais do engajamento da Psicologia com a infância (PROUT, 2010, p.739).

O autor esclarece ainda que alguns teóricos na área da psicologia crítica já estudam novas formas de entender a sociedade individual e cultural, como Martin Woodhead, no Reino Unido, Michael Cole, nos Estados Unidos, Jaqueline Goodnow, na Austrália, e Hanna Havind, na Noruega. Por muito tempo, a psicologia do desenvolvimento vem estudando a infância, mas nos séculos XIX e XX evidenciou um crescimento na produção de pesquisas em diferentes campos epistemológicos da filosofia, da pedagogia, da medicina, da estatística e de outros. Cole e Cole (2003), em suas obras, procuraram definir o seu campo de estudo do desenvolvimento humano sem opor as questões de sua própria história, acompanhando os avanços das diferentes concepções da natureza biológica, psicologia pré-natal, conquistas psicomotoras, cognitivas, linguísticas, sociais e afetivas da infância, com ênfase nos elementos sociais que as configuram no campo da psicologia. Fica notório em seus estudos o reconhecimento dos aspectos sociais e culturais do comportamento humano como elemento relevante da nossa espécie que ajuda no entendimento da complexidade das relações entre o desenvolvimento pessoal e social.

Vygotsky, em sua segunda tese, busca explicar como a cultura torna-se parte da natureza humana em um processo histórico e como se constitui a relação do homem com o social. Na visão dele, o desenvolvimento humano não acontece pela passividade e pela independência, mas na ação ativa no seu contexto histórico. Sirgado em seus estudos sobre Vygotsky define que:

As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (SIRGADO, 2000, p. 51).

Para Bock (2002), a psicologia sócio-histórica, tendo como fundamentação teórica a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, traz consigo a intencionalidade epistemológica que possibilita uma discussão crítica. Segundo a autora,

A psicologia sistematizou o desenvolvimento observado nas crianças e a tomou como natural. Não há na literatura, além da obra soviética da

psicologia histórica-cultural da psicologia, teorias de desenvolvimento que pensem esse trajeto das crianças como um trajeto construído socialmente pelo desenvolvimento de atividades humanas, que vão se consolidando como possibilidades para todos os homens (BOCK, 2002, p.28).

Na sequência, será abordado o conceito de criança com base no enfoque sócio-histórico, com o objetivo de pensar a infância a partir das fundamentações teóricas de Vygotsky, Leontiev e Luria.

1.3 A infância na psicologia sócio-histórica

A teoria sócio-histórica busca refletir sobre o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos e internos no relacionamento dos sujeitos e da sociedade. Fundamentada no marxismo, sua filosofia é constituída no materialismo dialético que entende que a forma de pensar corresponde à realidade em que vivemos. O autor que fundamenta teoricamente os conceitos do desenvolvimento humano nesta perspectiva é Vygotsky e seus parceiros A.N. Leontiev e A. R.Luria. Vygotsky (1994) criticou a naturalização dos fatos científicos defendidos pelas ciências ao esclarecer que o conhecimento científico não se constitui por meio de fatos, experiências e percepções acerca da realidade, porém, pela análise e pelas definições de determinados aportes teóricos para a construção de conhecimentos da realidade. A crise da psicologia estava institucionalizada, pois havia duas abordagens: o grupo da “ciência natural” que defendia suas fundamentações nos processos psicológicos elementares sensoriais e reflexos, e outra, que buscava respostas na “ciência mental”, descrevendo os processos psicológicos superiores.

Nesse viés, Vygotsky propôs uma nova psicologia que, baseada no método e nos princípios do materialismo dialético, analisa o aspecto cognitivo a partir das funções psicológicas superiores (a memória lógica, a atenção voluntária, o pensamento verbal, a linguagem intelectual, o domínio do conceito e o planejamento que, segundo sua visão, era determinado pela história e pela cultura). Sua fundamentação teórica baseia-se em “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo” (VYGOTSKY, 1984, p. 21). Essa epistemologia tem como

fundamentação a estrutura marxista da história da sociedade humana, que serviu de base para uma ciência comportamental unificada.

1.3.1 Bases epistemológicas do materialismo histórico dialético

O materialismo histórico dialético fundamentado na teoria de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) defende a utilização de um método baseado nos princípios da dialética para interpretar e compreender a realidade, construir conhecimento e estabelecer o processo da existência humana. Vygotsky investiu nos métodos e nos princípios do materialismo dialético para buscar a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus pensadores contemporâneos. “Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudanças”. A função dos estudos da psicologia é a reconstrução da origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência (COLE; SCRIBNER, 1984, p. 7).

Partindo do princípio de que o comportamento humano sofre mudanças a partir das alterações da sociedade, Marx afirma que as mudanças históricas na sociedade e na vida material interferem na natureza humana. Portanto, o homem domina a natureza e se utiliza de instrumentos para transformá-la e para atender às suas necessidades. Os instrumentos e os signos são, para Vygotsky, a mediação entre o homem e o objeto e, ao atender à exigência social, vai sofrendo mudanças ao longo da história. “Vygotsky concluiu que, ao internalizar os signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) produzidos culturalmente, o indivíduo tem sua base de desenvolvimento na sociedade e na cultura” (COLE; SCRIBNER, 1984, p. 8). Nesse sentido, o processo de transformação da natureza em cultura agrega a condição humana do estado biológico ao processo cultural. Sirgado confirma que a relação do homem e a cultura se entrelaçam, logo:

A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vigotski não está seguindo, como fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturas, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. [Grifos do autor] (SIRGADO, 2000, p. 51).

Nessa perspectiva dialética, o sujeito e o objeto do conhecimento se relacionam e se constituem pelo processo histórico social. O homem enquanto parte da natureza, interage e recria as condições para a sua existência. É nessa interação de modificar e de transformar a natureza que o homem se humaniza e constrói os meios de sua subsistência. É também por intermédio da atividade prática que o homem atua na transformação da natureza para atender às suas necessidades. Segundo Vygotsky, é ainda pela atividade prática e pelas interações do homem com a natureza que as funções psíquicas nascem e se desenvolvem.

Dessa forma, o homem exerce a capacidade de produzir as condições de sua existência material e intelectual, contudo o processo na construção é influenciado pelas condições naturais (meio ambiente e as biológicas da espécie humana). Chauí (2000), citando Marx, afirmou que os homens fazem sua própria história, mas não a fazem em condições escolhidas por eles, pois são historicamente determinados pelas condições em que produzem suas vidas. Esse movimento histórico defendido pelo materialismo dialético permanece como o elemento fundamental para entender o método e os princípios que norteiam a fundamentação teórica sócio-histórica. Para Vygotsky, a tarefa do cientista consiste em reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência, bem como perceber e avaliar as suas mudanças qualitativas e quantitativas. O resultado dessa análise serviu de suporte para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos.

Vale destacar que os processos psicológicos superiores têm sua origem nas atividades sociais, uma vez que consistem em ações conscientemente controladas pelo psiquismo. São ações em que os sujeitos compartilham diferentes atividades internalizadas de práticas sociais. São também chamados de “processos sofisticados”, porque além da intencionalidade, também oferece aos indivíduos independência quanto às suas ações conscientemente elaboradas, ou seja, exige uma auto-estimulação. Para melhor entender o desenvolvimento dos processos superiores, Vygotsky, em seus experimentos, comprovou que “o movimento de transição do processo natural para o superior representa a ruptura fundamental com a história do comportamento primitivo dos animais para as atividades cognitivas dos seres humanos” (VYGOTSKY, 1984, p. 40).

1.3.2 O desenvolvimento dos processos superiores

Vygotsky procurou desenvolver suas pesquisas no campo da psicologia genética, ou seja, o estudo da gênese dos processos do psiquismo humano que se constitui ao longo da vida

do sujeito. “Sua teoria tem como foco principal estudar a dimensão filogenética (história da espécie humana), histórico social e ontogenética (história do indivíduo), contudo, evidencia também a análise da microgenética - história do sujeito singular” (WETSCH, apud REGO 1995, p. 24). Ao estudar a infância, Vygotsky procurou compreender a formação e as etapas dos processos de desenvolvimento durante a vida do indivíduo. Em seus experimentos, ele procurou demonstrar como o comportamento humano se desenvolve do primitivismo até aos aspectos intelectuais mais avançados.

Esse estudioso analisou ainda a inteligência prática das crianças, que se assemelha à dos animais, diferenciando-se no uso de instrumentos. As observações concluíram que, além do uso de instrumentos, a criança desenvolve os movimentos sistemáticos, a percepção, o cérebro e as mãos. Uma contribuição marcante nessas pesquisas foi de K. Buhler, enfatizando que a fala inteligente da criança precede ao raciocínio técnico, constituindo o período inicial do desenvolvimento cognitivo. Quando a fala e a atividade prática convergem, torna-se o ponto crucial no processo de desenvolvimento intelectual que é uma atividade tipicamente humana.

As atividades psicológicas externas são mediadas pelos instrumentos (ferramentas) cuja função é conduzir a ação humana para o controle e domínio da natureza, enquanto que os signos (a palavra, a escrita, os cálculos) são orientações internas que controlam o indivíduo. A interação entre o instrumento e o signo resulta na atividade psicológica. A criança que ainda não faz uso da linguagem oral reconstrói internamente os signos por meio dos gestos, ao apontar o objeto de seu interesse. Vygotsky (1984) classifica o processo de internalização em três maneiras distintas, a primeira baseia-se na relação entre a atividade externa e a reconstrução interna pela apropriação dos signos. A segunda refere-se ao desenvolvimento da criança que inicia no nível social e, depois, individual. Ele denomina esse processo de interpsicológica, quando ocorre na relação entre pessoas e intrapsicológica, quando ocorre no campo individual. O terceiro modo está relacionado à transformação do processo interpessoal para o intrapessoal, quando as formas culturais de comportamento são internalizadas e as atividades psicológicas sofrem alterações e são reconstruídas. Esse processo de internalização da atividade social e historicamente construída é considerado uma ação tipicamente humana.

A internalização da atividade social é chamada por Vygotsky de instrumentos psicológicos ou signos, cuja função está em auxiliar na solução de problemas como lembrar, comparar, escolher etc. O signo tem a mesma função que o instrumento no campo do

trabalho, porque a relação social que o indivíduo desenvolve no mundo exterior possui suas raízes no comportamento consciente. “Na realidade, o homem não é produto do meio ambiente, mas um agente ativo no processo de criação desse meio” (LURIA, 2012, p. 27). Outra contribuição importante na teoria de Vygotsky relaciona-se à incorporação da cultura nas atividades infantis e aos instrumentos tanto mentais quanto físicos de que a criança dispõe para dominar as tarefas. Desde o nascimento, as crianças estão em contato direto com adultos que, ao serem incorporadas à cultura, desempenham o papel intersíquico em que são partilhados na interação entre eles. Luria descreve esse processo como “a interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas se tornou igualmente sua natureza psicológica.” (op. cit).

1.3.3 Desenvolvimento do psiquismo infantil

O enfoque sócio-histórico, ao conceituar o desenvolvimento do psiquismo infantil, busca analisar as características do comportamento tipicamente humano que sofre modificações em consequência das exigências sociais. A criança, ao se apropriar da cultura, é influenciada e, ao mesmo tempo, influencia as relações construídas. Luria, citando Vygotsky, afirma que os “processos naturais”, como a “maturação física” e os “mecanismos sensoriais” são convergentes em relação aos “processos culturais” para produzir as funções psicológicas dos adultos. Portanto, o desenvolvimento do psiquismo infantil é o reflexo de três estudos que a psicologia denomina de “cultural”, “histórico” ou “instrumental”. Cada aspecto desse estudo conduz a diferentes estruturas que caracterizam o modelo exigido pela sociedade e a história social que contribuem para a distinção entre o ser humano e os animais. O aspecto instrumental está relacionado à natureza como mediadora de todas as funções psicológicas complexas, atuando também como auxílio no processo de construção individual. Ao contrário dos reflexos básicos, que necessitam de estímulo e resposta, a função superior, ao se apropriar desse estímulo, modifica e se apropria para solução de seus problemas. O exemplo bem conhecido nos estudos de Vygotsky refere-se o ato de amarrar o dedo com um barbante para lembrar algo importante.

Já o aspecto cultural refere-se às atividades socialmente aceitas e oferecidas à criança através de diferentes instrumentos tanto mentais como físicos para o desempenho das tarefas. Vygotsky enfatiza que um dos instrumentos básicos para o desenvolvimento dos processos do pensamento é a linguagem “pois é a interiorização da ação manifesta que faz o pensamento, e,

particularmente, é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento” (VYGOTSKY, 1984, p. 9). O homem, ao se apropriar da linguagem incorpora os conceitos do passado reestrutura para o presente e constrói novos instrumentos para o futuro. Os instrumentos culturais se aperfeiçoam e expandem através do uso da linguagem que ao estruturar o pensamento perpetua o conhecimento.

Baseando-se em três aspectos: a relação da criança com o ambiente físico e social, a atividade na relação entre a criança e a natureza e o uso de instrumento no desenvolvimento da linguagem, Vygotsky, em seus estudos sobre o comportamento humano, concluiu que o desenvolvimento da criança sofre mudanças em suas ações que são controladas por impulsos motores para o desenvolvimento das atividades intelectuais superiores. Leontiev (2012) ao escrever sobre a contribuição à teoria do desenvolvimento infantil descreve sobre as forças motivacionais do psíquico infantil, enfatizando que durante esse processo a criança sofre mudanças nas relações humanas, chamado por ele de estágios reais das atividades da infância na pré-escola. A criança nesse estágio assimila o mundo de maneira mais eficiente. O processo de seu desenvolvimento que depende da ação de um adulto é transferido da casa para a instituição que passa direcionar suas ações. Nesse período, a criança consegue identificar dois grupos mediadores, o primeiro se constitui na família e o segundo de outras pessoas que farão parte do círculo mais específico de seu relacionamento.

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, se apropriando da cultura e agindo de maneira ativa ao acumulado historicamente. Os processos psicológicos instrumentais mais complexos vão se incorporando ao mundo infantil. Durante esse período, a criança passa por diferentes estágios que determinam o caráter psicológico de sua personalidade e, como consequência, altera o lugar ocupado por ela no sistema das relações sociais. Outro aspecto determinante para o desenvolvimento da psique infantil é a sua própria vida e suas atividades, sejam externas, sejam internas. “É preciso analisar o desenvolvimento da atividade da criança e como ocorre sua construção nas condições concretas de sua vida” (LEONTIEV, 2012, p. 63).

A atividade exerce uma função importante no desenvolvimento da psique infantil, sendo modificada e determinada pelo estágio em que se encontra a criança. Considerando a etapa de seu desenvolvimento, as atividades são constituídas como principais e outras, gerais. O critério que define a transição de um estágio para outro é a motivação exercida pela

atividade principal. A atividade principal exerce a função de nortear o estágio de desenvolvimento da criança e suprir a sua potencialidade psíquica. Quando a criança muda seu estágio, a motivação é substituída por outra realidade principal. Neste contexto, a atividade precisa ser reorganizada para o novo estágio em que a criança se constituiu. Leontiev (2012) chama de atividade os processos psicológicos que satisfazem uma necessidade especial, estimulando o indivíduo a executar determinada ação, ou seja, o motivo.

A motivação ou a “atividade principal” da criança pode ser caracterizada em três etapas. A primeira ocorre na infância, quando a criança está na pré-escola. Atualmente, pode-se considerar o período da educação infantil para crianças de zero a seis anos. Nesse período, a criança é atraída pelo brinquedo, portanto, a atividade principal deste estágio do desenvolvimento será aprender a brincar. A segunda etapa do desenvolvimento psíquico da criança refere-se a um novo estágio de desenvolvimento que, a partir da reorganização do processo infantil da imaginação ativa incorporados pelo brinquedo, passa para a observação e a generalização das cores. A atividade principal continua sendo lúdica, contudo, é introduzido o desenho como uma ampliação do pensamento abstrato adquirido anteriormente no contato com brinquedo. Leontiev (2012) apresenta a terceira etapa, considerada como atividade principal, que é o jogo ou brincadeiras visando apreender as funções sociais das pessoas e os padrões de comportamento. As brincadeiras e os jogos são ações mediadas pelos adultos para o desenvolvimento da relação entre sujeito e objeto. Por meio do aspecto lúdico, a criança toma consciência da apropriação do uso desses objetos.

Os estágios de desenvolvimento da psique infantil são direcionados pela atividade principal que assegura as mudanças dos processos psíquicos e os traços psicológicos das crianças. O conteúdo da atividade está condicionado à realidade histórico social que influencia tanto o desenvolvimento do estágio individual quanto o curso do processo do desenvolvimento psíquico. As condições de vida são superadas pelo potencial da criança, que exige uma mudança de atividade para atender ao estágio seguinte do desenvolvimento da sua psique. Esse processo conduz sempre a uma reorganização das atividades para adequar ao estágio em que se encontra a criança ao se apropriar de novos conhecimentos, exigindo outras motivações quanto ao conteúdo das atividades, pois seu interesse supera os velhos conceitos para se apropriar de novos saberes. Essa transição, denominada de ruptura, faz parte do processo de desenvolvimento do psiquismo infantil.

A criança, nessa perspectiva sócio-histórica, passa a ser concebida como um ser social que se constitui nas interações imersas em uma determinada cultura, e essa vivência se dá desde o seu nascimento. Souza (2007) afirma que a concepção histórico-cultural² apresenta um novo significado à infância, pela concepção de criança pautada na intencionalidade educativa, que pressupõe um ambiente educativo para o acolhedor que promova a apropriação das diferentes linguagens: verbal, plástica, corporal, gráfica e musical. Já Quinteiro, em sua análise sobre as contribuições de Vygotsky, observa que o “desenvolvimento cultural supera a dimensão etária como elemento determinante para a compreensão do desenvolvimento da criança” (QUINTEIRO, 2002, p. 146). Dessa maneira, o desenvolvimento humano é resultado das relações sociais, com o auxílio dos instrumentos e da fala. A concepção sócio-histórica propõe uma criança como um ser social que se constitui pelas interações vivenciadas pela cultura durante sua vida, reconhecendo o seu lugar na sociedade como categoria social.

Enquanto Ariés (2006) resgata o sentimento de infância a partir da reaparicação e a concepção de um ser inocente, puro, imperfeito e incompleto, que necessita de ser educado pelo adulto, Kramer (1982). Nessa perspectiva, a sociologia da infância vem desconstruir a visão de criança como recipiente vazio, um vir a ser, produto inacabado, para ser reconhecida com um novo paradigma: “a infância é uma construção social, é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis, suas culturas devem ser estudadas entre si” (PROUT; JAMES, 2010). Nesse aspecto, a relação entre criança e adulto sempre norteou as discussões sobre a infância. O capítulo seguinte vai abordar a história da educação infantil, a sua trajetória política e pedagógica, bem como as diferentes concepções de infância que, imbuídas no desafio de oferecer uma educação para a criança, sistematizaram uma metodologia pedagógica derivada do fruto da sensibilidade do adulto e não como um ato de direito.

2 EDUCAÇÃO E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil tem suas raízes na mudança da sociedade e na urbanização das cidades, como consequências dos fatores econômicos e sociais que repercutiram na estrutura da família ocidental, antes numerosas, que se tornaram nucleares. A revolução industrial

² Neste trabalho não se fez a diferença entre as perspectivas sócio-histórica e histórico-cultural por entender que seus fundamentos, sendo os mesmos, não geram concepções distintas sobre a infância. Assim, quando o autor se refere a uma das perspectivas, apresenta-se em acordo com esta referência. Sempre que indicado, optou-se utilizar sócio-histórica.

ocorrida na Europa no século XVIII e no Brasil, no século XIX, deslocou o trabalhador do campo para a cidade, configurando um novo cenário social. A mão-de-obra feminina passou a fazer parte do mercado de trabalho, contribuindo com a renda familiar. Essa transformação da sociedade fez surgir outras necessidades, como o cuidado das crianças enquanto as mães trabalhavam fora de casa. Inicialmente, a criança ficava com familiares, vizinhos ou até mesmo na rua.

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e os costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigar e cuidar dos filhos de outras mulheres (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p. 81).

A partir desse momento na história, a industrialização necessariamente exigiu das mulheres outro papel social; além de cuidadoras dos filhos e da casa, a função de prover recursos financeiros para complementar os baixos salários dos maridos. Havia também a necessidade de dividir a responsabilidade na educação dos filhos. Surgiu, então, o segmento das cuidadoras de crianças com a função de apenas oferecer abrigo, muitas vezes de forma precária, sem a finalidade de educar. Eram iniciativas de ordem religiosa, filantrópica e assistencial que culminaram com o surgimento e com a organização das creches (RIZZO, 2003).

No Brasil, as instituições pioneiras para a primeira infância surgiram na metade do século XIX, com o caráter assistencialista, o que as difere das instituições para as crianças na Europa e nos Estados Unidos, que tinham como objetivo o aspecto pedagógico (PASCHOAL e MACHADO, 2009). O movimento feminista nos anos de 1960 reivindicava os direitos a igualdade de gêneros, contestava a submissão ao homem sobre diferentes aspectos e o direito de trabalhar em condições iguais. Esse movimento influenciou a organização das mães que reivindicavam o direito de seus filhos à educação, e o direito às creches, “transformando o movimento social em questão política” (DURIGUETTO, 2014, p. 1).

Nos anos de 1970 e até o início dos anos de 1980, o país vivia um período político de ditadura militar que resultou nas reformas da universidade com a Lei 5.544/1968 e a Lei 5.692 de 1971, alterou o ensino de primeiro grau, aumentando de quatro para oito anos e o segundo grau (atualmente denominados de Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente). Essas reformas aumentaram a dependência entre a educação e o mercado de trabalho, a

racionalização do sistema educacional, o avanço do ensino pago, a profissionalização do ensino médio e o controle político ideológico por meio do rebaixamento da formação dos professores de Educação Infantil e séries iniciais do primeiro grau (FRIGOTTO, 1989; BIANCHETTI, 2005). Nesse contexto, os movimentos sociais e político repercutiram no aumento de instituições para a infância, contudo, havia duas concepções de criança, a carente e a deficiente, que necessitava de cuidados específicos e eram atendidas pelo poder público. A camada social mais abastada recebia um atendimento particular de formação mais pedagógica, funcionando em meio período, na preparação para o ensino regular (Kramer, 1995). Para entender esse movimento de atendimento à primeira infância, será apresentada, na sequência, a história das creches.

2. 1 A História das Creches

Creche é uma palavra de origem francesa que significa “manjedoura”, segundo Abramowicz (1995). Também recebe outros nomes, como, por exemplo, *garderie* na França, *asili*, na Itália e *écoles gardiennes*, na Bélgica. “Muitos lugares latino-americanos ainda utilizam *guarderie* ou “guarda das crianças” para identificar o espaço que atende crianças de zero a três anos de idade” (DIDONET, 2001, p. 12). Essas instituições foram criadas na França, em 1844, quando foi descoberta, no campo da microbiologia, em 1870, a possibilidade da amamentação artificial, (Kuhlmann, 2000). No Brasil, as instituições para cuidar de crianças fazem um percurso histórico que remete ao período da colonização, com algumas iniciativas de caridade.

As crianças órfãs ou rejeitadas são colocadas em instituições denominadas *roda dos expostos* ou *excluídos*. Na então chamada *roda dos expostos*, é fixado no muro ou na janela das instituições um dispositivo de forma cilíndrica e com uma divisória no meio, onde, no tabuleiro inferior da parte externa, o expositor coloca a criança enjeitada (MARCILIO, 1997 p. 57).

A *roda dos expostos* permaneceu quase um século e meio, sendo extinta somente em 1950, sendo o Brasil o último país a fazê-lo. Marcilio (1997), em sua pesquisa sobre a história da criança no Brasil Colônia, descreveu esse procedimento de acolhimento à criança como a única maneira de atender à criança desamparada, cujo objetivo se deve à preocupação da igreja católica com a salvação da alma da criança. Em 1943, com a regulamentação das leis

trabalhistas, ficou determinado que as empresas com o número acima de 30 mulheres deveriam oferecer um local para “a guarda das crianças”, no período da amamentação.

Nesse contexto, surge uma dualidade na interpretação do conceito de “cuidado”, ou guarda das crianças, porque, para as mulheres pobres, esse cuidado deveria ser feito por alguém da família, amigos, ou até mesmo deixá-las sozinhas em suas casas, enquanto que nas famílias mais abastadas, as crianças tinham uma babá para suprir suas necessidades (Kuhlmann, 2000). Devido à necessidade de oferecer atendimento em tempo integral às crianças, por um custo baixo ou gratuito, para que as mulheres pudessem trabalhar, surgiu o movimento denominado Associação de Creches para Crianças Pobres. Com isso, as creches passaram a ter uma conotação de filantropia, com objetivo de atendimento às crianças de mãe solteira, abandonadas e órfãs, com a preocupação de prestar atendimento para reduzir o índice de mortalidade infantil. O espaço de atendimento à criança seja “orfanato” ou “creche” ficou por muito tempo entendida como “sinônimo”. A filantropia que predominava como estratégia de melhoria social investiam no discurso “higienista”, “assistencialista” e “moral” (DIDONET, 2001, p.13).

Assim, a creche passou a ser o espaço que socialmente é reconhecido como lugar para o cuidado de crianças, e também entendido como orfanato, por abrigar as crianças de mãe solteira e as abandonadas. Percebe-se que, neste contexto, a creche tem como objetivo suprir as necessidades vitais da criança na área de saúde pública e assume o cuidado para com as crianças, implementando a proposta higienista em que atuam médicos sanitaristas (DIDONET, 2001). O contexto histórico do Brasil no início do século XIX foi de grandes mudanças na sociedade brasileira, desde a chegada da corte à abolição da escravatura, a sociedade passou por diferentes exigências políticas e econômicas. O surgimento das primeiras instituições no Brasil para atendimento às crianças apresentou um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar a mulher que trabalhava fora e as viúvas desamparadas.

Em 1862, foi inaugurado o primeiro Jardim de Infância do Brasil, em Castro, no Paraná, pela professora Emília Eriksen, utilizando o método de Fröebel. A instituição trabalhava com crianças de quatro e cinco anos de idade e a sua metodologia revolucionou o ensino da época. Diferentemente das escolas públicas, seu método não valorizava apenas conteúdo a ser transmitido, mas a outras áreas do conhecimento como a literatura, artes e música (LOSSNITZ, 2006 apud LIMA, 2008). No segmento da pré-escola, essa iniciativa foi

denominada de “salvação da criança”, quando se concebia a ideia de que os problemas sociais poderiam ser resolvidos com o atendimento à criança pequena. A entrada dos especialistas nas áreas de assistência social, de psicologia e de medicina desenvolveram ações de tratamento individualizado, principalmente nas camadas mais pobres.

Em 1877, A Escola Americana, por intermédio dos missionários recém-chegados ao Brasil, inaugurou o primeiro Jardim de Infância em São Paulo. Em 1896 foi organizado no Colégio Caetano de Campos, o primeiro Jardim de infância público e laico, porém, essas instituições não deram atendimento à população de baixa renda e, somente em 1935, foram criados os Parques Infantis, administrados pela Secretaria Municipal de Jogos e Recreação e, posteriormente, transformados em Serviço de Parques Infantis para atender aos filhos dos operários que permaneciam no trabalho até 12 horas por dia. A diferença quanto à estrutura das instituições é que os parques tinham como objetivo dar atendimento recreativo, médico e assistencial aos filhos dos operários, enquanto as pré-escolas desenvolviam o trabalho pedagógico com fundamentação teórica em Pestalozzi e Froebel (OLIVEIRA e FERREIRA, 1986).

Nos anos de 1960, os problemas da pobreza foram identificados não como individuais, mas evidenciados como sociais e culturais. Surgiu, então, a teoria da privação cultural que transformou a pré-escola em um laboratório com o objetivo de prevenção e de inserção. “A privação cultural apresenta um perigo muito grande que é o de atribuir às vítimas de uma determinada situação, a responsabilidade pela situação de opressão em que se encontram” (CAMPOS; PATTO; MUCCI, 1981, p. 36). Já no Brasil dos anos de 1970, foram reproduzidos os mesmos princípios na pré-escola como possível espaço onde pudesse investir em prevenção para o ingresso ao ensino de primeiro grau. A noção de pré-escola como compensatória e a creche como assistência ficou muito evidente nos registros históricos. Contudo, Cerisara (1999) explica que essa dualidade no cuidado da criança pequena como um caráter não educativo e assistencial, e a pré-escola com objetivo de preparação para o ensino de primeiro grau, na realidade não procede. “Todas as instituições têm caráter educativo, tanto a assistencial voltada para atender as crianças pobres quanto a pré-escola com a proposta para a escolarização voltada para as crianças menos pobres” (CERISARA, 1999, p. 13).

No início do século XX, segundo Kuhlmann (2000), a educação foi marcada por um conceito de assistência científica em que a educação se voltou aos menos favorecidos, com vistas a uma pedagogia para a submissão, de maneira a manipular o baixo investimento e,

com isso, preparar o pobre para aceitação da desigualdade social. Durante um bom período, o Estado não geriu recursos para repassar às instituições de educação para a infância que, até meados de 1970, teve uma expansão muito lenta sob a administração da assistência social e saúde. O manifesto dos pioneiros, na década de 1930, liderado por Fernando de Azevedo representou um marco para a modernização da educação. A proposta enaltecia o exercício dos direitos dos cidadãos quanto à educação pública, à escola única, à laicidade, à gratuidade e à obrigatoriedade da educação. O documento foi assinado por 26 intelectuais e representou uma nova concepção de educação, influenciadas pelas ideias da escola nova, de Dewey, que acreditava ser a educação o único meio efetivo para a construção de uma sociedade democrática. A ciência se torna a chave dos problemas da educação, para a transformação do ensino. “A educação é encarada como instrumento e a ciência como elo unificador, imbuídas numa visão de educação democrática, ética, voltadas para todos” (XAVIER, 2002, p. 59).

O manifesto dos pioneiros da Escola Nova resultou em mudanças na política da educação brasileira; sua meta caminhava para a modernização por meio da educação. Em São Paulo, destacou-se o projeto na área da infância com a construção dos Parques Infantis sob a direção de Mário Andrade, como Secretário da Cultura no Município de São Paulo. Os parques criados por ele, em 1935, podem ser considerados como a primeira experiência brasileira pública municipal de educação infantil, apesar de não escolar, para as crianças de famílias operárias. Com isso, as crianças tinham a oportunidade de vivenciar diferentes formas recreativas como os jogos, o folclore e a cultura. Faria (1999) descreve a criança deste período numa perspectiva sociocultural,

A Escola Nova tem sido até hoje sistematicamente criticada, principalmente pelo pesquisador que, priorizando as questões de ensino de uma forma unilateral, não vê a relação dialética existente entre aprender e permanecer criança, vendo a criança apenas do ponto de vista biológico como um vir a ser em vê-la também na sua dimensão cultural, isto é, também na sua especificidade infantil, enquanto uma fase da vida a ser vivida no seu tempo: tornando-se criança, sem precisar transformar-se em adulto rapidamente, encurtando sua infância (FARIA, 1999, p. 62).

Em 1975, os Parques Infantis mudaram sua denominação para Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e restringiram a idade para atendimento às crianças de quatro a seis anos, sendo o enfoque dessa mudança de teor mais pedagógico, e não apenas assistencial. No mesmo ano, os profissionais denominados de “Educador Recreacionista” foram mudando para “Professor de Educação Infantil” e, como exigência deveria ter o diploma de Segundo

Grau com Formação de Magistério para o Curso Primário. Foi criado o cargo de Orientador Pedagógico e a SME iniciou a Formação Continuada dos Professores em 1978. (OLIVEIRA, 1985; RAMIRES, 2008 apud ABUCHAIM, 2015, p. 258). A Secretaria do Bem Estar Social da Prefeitura de São Paulo, com o objetivo de oferecer um trabalho pedagógico para crianças de zero a seis anos, organizou e definiu uma equipe para estruturar e implementar as orientações do trabalho com essa faixa-etária, fazendo parte desse grupo, um assistente social, um psicólogo, um pedagogo, um orientador musical, uma enfermeira e uma nutricionista para elaborar o programa do projeto denominado de “Centros Infantis”, tendo como objetivos gerais:

A programação sócio-educativa que vem sendo implantada desde 1972 tem como objetivos gerais em sua área de psicopedagogia, proporcionar um programa educacional que possibilite à criança um desenvolvimento harmonioso de suas potencialidades sociais, físicas, afetivo-emocionais e intelectuais e, ainda, proporcionar um programa educacional tipo compensatório, tendendo a corrigir as omissões apresentadas pela criança culturalmente carenciada, anulando a defasagem entre a sua idade cronológica e o nível de desenvolvimento em que se encontra, através de um clima de relacionamento adulto-criança (SÃO PAULO, 1978 p. 11).

O projeto era definido em três áreas: comunicação e expressão, iniciação às ciências e integração social que, dentro da programação, eram subdivididas em diferentes atividades. A preocupação em estimular a parte cognitiva das crianças de zero a seis anos, é justificada pela teoria da Privação Cultural, em que os fatores socioculturais seriam de grande influência no desenvolvimento das “potencialidades” físicas, motoras, cognitivas e emocionais no que se refere à teoria chamada de “A carência cultural”; em inglês “Cultural Deficit Model”, que surgiu e se desenvolveu nos Estados Unidos da América na década de 1960, propagando-se no Brasil na década seguinte.

Os estudos de Patto (1988) apontaram críticas a essa teoria voltada para a explicação de que a criança carente é portadora de distúrbios psicológicos que a tornam menos capaz do que a criança da “classe média” para a aprendizagem escolar. Nesse contexto, o programa compensatório teve origem nas famílias que não conseguiam oferecer condições para seus filhos terem sucesso na escola devido à “carência cultural”. A pré-escola tem a função de compensar a privação cultural com objetivo de mudança social. “Na realidade, não se discute a estrutura das desigualdades sociais; concebe-se que a ação pedagógica resolverá a realidade social através da compensação” (KRAMMER, 1982, p. 55).

As décadas de 1960 e 1970 são marcadas por inovações políticas e sociais em diferentes áreas, da saúde, da educação e da assistência social. Na educação, o nível básico passou a ser obrigatório e gratuito, ampliando a extensão mínima de escolaridade para oito anos com a aprovação da Lei 5.692 de 1971. Nesse período, aumentou a evasão escolar e a repetência das crianças pobres, o que justificou a criação de mecanismo para compensar as carências da pobreza. Havia uma dualidade nas propostas educativas: uma compensatória para os desfavorecidos socialmente e outra diferenciada, que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil para os mais abastados do ponto de vista econômico. Em São Paulo, na década de 1970, havia uma política para expandir o atendimento de crianças nos Centros Infantis, cuja meta era construir 130 centros com capacidade para 120 a 180 crianças ou até para 200 a 250. Não se atingiu a meta, pois se chegou a um total de 38 creches particulares e 12 de administração indireta, além de cinco de administradas diretamente em 1973.

Em 1977, a Secretaria do Bem-Estar Social do Município de São Paulo (Sebes) foi transformada em Coordenadoria do Bem Estar Social (COBES) até 1982, quando retornou à Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (SEBES). Os dados apresentados por Oliveira (1986) apontam que, em 1979, a rede municipal de São Paulo atingiu um total de quatro creches diretas que atendiam 1.089 crianças, 21 creches indiretas que atendiam 5.015 crianças e 95 particulares conveniadas, responsáveis por 14.574 crianças. “As instituições tinham lotação acima do previsto: 120 creches com capacidade para atender 10.061 crianças, mas que na realidade atendiam 20.678 crianças” (OLIVEIRA e FERREIRA, 1986, p. 44-45).

Historicamente no Brasil, a década de 1980 foi marcada politicamente como o período de transição para a redemocratização, considerada também a década perdida devido à recessão econômica com índice alto de inflação. No campo da educação, a estagnação ocorreu devido ao controle acirrado na distribuição de verbas do governo federal. Oficializou-se a municipalização da educação da pré-escola e, a partir da Emenda Calmon à Constituição, foi aprovado o percentual mínimo de 25% para a educação em geral. Nesse período, ampliaram-se as investigações nas pesquisas acadêmicas sobre a Educação Infantil. A criação de programas de Pós-Graduação incentivou a produção teórica que viabilizou artigos nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas e a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), bem como a organização de um grupo de trabalho para crianças de zero a seis anos que, a partir de 1981, garantiu sua participação como grupo temático de pesquisa (ORNELLAS, 2011).

O período ficou marcado por movimentos sociais na luta por creches, inicialmente inspirado pelo movimento feminista e, posteriormente, pressionado pela questão das mulheres de baixa renda. O cenário em 1984 era de atendimento a 88.587 crianças de zero a seis pela rede municipal, distribuídas nas EMEIs e creches em período integral, onde a criança permanecia entre 10 e 12 horas por dia. O movimento social fez pressão para um atendimento mais democrático e de qualidade. A discussão envolvendo o atendimento a criança de zero a seis anos, até a Constituição de 1988, construiu mecanismos para dar visibilidade à criança enquanto sujeito social. Todo esse processo envolvendo a caridade religiosa, a filantropia até a assistência social demonstrou o cuidado para sobrevivência da criança, mas numa perspectiva de submissão e de domínio. “A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades” (KUHLMANN, 2000, p.8).

Didonet (2001) analisou a superação desse modelo histórico da educação assistencialista de duas maneiras, a primeira pela mudança de enfoque da “mãe operária para a criança em desenvolvimento, e o segundo, pela universalização do atendimento”. As creches surgiram com a finalidade de atender as necessidades da mãe, já que a legislação conduz o foco para criança enquanto sujeito de direitos à educação. Portanto, compete ao Estado assumir a responsabilidade de oferecer atendimento à criança, e a família ter a opção de oferecer ao filho o espaço de cuidado e de educação (DIDONET, 2001, p.13). Os movimentos sociais surgiram em diferentes setores da sociedade, nas organizações não governamentais, com pesquisadores na área da infância, na comunidade acadêmica, na população civil e em outros grupos com objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Com a Constituição de 1988, o movimento social e o processo de redemocratização, construíram-se novos instrumentos para fazer valer as determinações legais.

O início dos anos de 1990 foi marcado por reformas na política educacional, Warde (1998) descreve esse período como aquele em que “a esfera educacional, de fato, passou ocupar o centro das atenções de agências nacionais e internacionais, e a constituir, em diferentes discursos, o principal desafio para que as promessas de modernidade do século XXI sejam traduzidas em relações sociais mais democráticas e equânimes” (WARDE, 1998, p. 2). A educação seria o eixo motor para a transformação produtiva de acordo com a Elaboração da

Declaração Mundial de Educação para Todos, na Conferência Mundial de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Essas medidas repercutiram no âmbito do governo federal, nos governos estaduais e municipais que mobilizaram a organização de gestão e financiamento no sistema público. Além disso, estruturaram as diretrizes e os parâmetros curriculares nacionais, os exames de Estado e a criação do fundo de participação dos municípios.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, que foi aprovado em 1990, já preconizava quais são os direitos da criança e a colocava como cidadã. O art. 54, inciso IV, coloca como dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. O reconhecimento à cidadania refere-se ao direito de participação plena na sociedade e à garantia de cuidados fundamentais ratificado em 20 de dezembro, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, que determina em seus artigos 29:

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, e 30 – a educação infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes para criança de até três anos de idade e, na pré-escola, para crianças de três a seis anos de idade.

A educação infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica, constituindo-se um novo olhar para a educação da criança de zero a seis anos. Podem-se considerar dois avanços nesse processo que insere a infância na educação básica: primeiro deles está na superação do binômio cuidar e educar, que separa a creche da pré-escola numa concepção em que a creche cuida e a pré-escola educa. A legislação define a educação da criança como um nível de ensino em que o cuidar e o educar se complementam. Os órgãos institucionais da educação assumem o processo de reconhecimento da criança como sujeito de direito e não mais de ações de caridade, filantropia ou assistencialismo. Já o segundo refere-se à profissionalização dos educadores, à organização de uma estrutura pedagógica e à valorização dessa mão-de-obra por meio de melhorias salariais.

Cerisara (1999) apresenta alguns desafios para educação infantil, o primeiro está relacionado com a própria redação da lei ao colocá-la como primeira etapa da educação básica, descreveu como “educação infantil” e não “ensino infantil”. Ou seja, o trabalho pedagógico é voltado para a educação e não a concepção de escolarização instrucional

estabelecido nas demais etapas do ensino. O trabalho pedagógico infantil é um processo educativo voltado para a criança enquanto sujeito da cultura, respeitando suas especificidades de gênero, idade, etnia e classe social. O segundo desafio refere-se à concepção de criança na relação cuidar e educar. “A palavra que melhor define a ação pedagógica do professor seria a terminologia de origem latina *educare* que significa educação e cuidado ao mesmo tempo. O terceiro desafio refere-se à formação do educador que trabalha com a faixa etária de zero a seis anos” (CERISARA, 1999, p. 16). O art. 62 da LDB deixa claro que para atuar na educação básica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013).

O reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica exige uma formação que valorize o profissional como também a educação das crianças de zero a seis anos. As instituições organizam cursos de formação em serviço para os profissionais de educação infantil que já atuavam e não tinham habilitação. O grande desafio é atender à demanda da LDB de oferecer formação profissional para as professoras leigas, o que levará muitos municípios a mobilizarem e organizarem parcerias com faculdades no sentido de ofertar esta formação aos profissionais leigos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil define o perfil do profissional que trabalha direto com crianças pequenas como “um professor competente polivalente, que saiba trabalhar com conteúdo de naturezas diversas, que abrangem desde os cuidados básicos essenciais até os específicos das áreas do conhecimento”. Para atuar com a faixa etária de zero a seis anos, exige uma formação ampla em que o profissional ao refletir sua prática, se torne um aprendiz buscando dialogar com os diferentes segmentos da unidade escolar para a construção dos projetos educativos (BRASIL, 1998, p.41). Em sintonia com o documento final da Conferência Nacional de Educadores - CONAE (2014) definiram-se os princípios da política para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica. De acordo com o Art. 2º do Decreto nº 6.755/2009 as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) devem contemplar:

Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; o contexto educacional da região onde será desenvolvido; atividades de socialização e avaliação dos impactos; aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras; questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (DOURADO, 2015, p. 306).

As diretrizes definem algumas ações, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, considerando os núcleos de estudos:

De formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa priorizada pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino; e núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (DOURADO, 2015, p. 309).

A prefeitura de São Paulo ofereceu em 2004 a formação em serviço aos profissionais de creches diretas que não tinham habilitação para exercer a docência na educação infantil de zero a seis anos, iniciativa essa que garantiu aos educadores certificação e também a valorização profissional. No mesmo ano, com a reestruturação do quadro de professores que atuam com crianças de zero a seis anos, houve mudanças que transformaram as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) em Professoras de Desenvolvimento Infantil (PDIs), e também a abertura de concurso para contratação de novos profissionais de educação. A Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (CONAE 2), responsável pela área de recursos humanos do SME reestruturou o quadro de pessoal que atuaria nos Centros de Educação Infantil CEI, criando os cargos de Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI), Diretor e Coordenador Pedagógico, sendo que os profissionais que já atuavam na Secretaria de Assistência Social (SAS), como diretores de equipamentos e pedagogos, poderiam transformar seus cargos mediante a formação de complementação pedagógica oferecida em serviço ou em universidades (FRANCO, 2009).

A mudança da estrutura do quadro profissional fez-se necessária para corresponder ao novo olhar pedagógico em construção. A Secretaria Municipal colocou em vigor uma “Orientação Normativa” em 01 de abril de 2004, que descrevia os subsídios para a “construção de um regimento da infância”. O documento especificava as atribuições e os suportes para a construção de um currículo destinado à educação da infância de zero a seis nos Centros de Educação Infantil. O professor de educação infantil deveria zelar pelo bom desenvolvimento e acompanhar todo o processo de crescimento da criança. Segundo as Orientações Curriculares da Educação Infantil:

[...] O Professor de Educação Infantil, o Professor de Desenvolvimento Infantil e o Auxiliar de Desenvolvimento Infantil devem proporcionar as condições adequadas para a construção da autonomia das crianças, estando suas atitudes revestidas de sensibilidade, flexibilidade e criatividade para que todos os momentos da relação com a criança sejam aproveitados para favorecer seu crescimento. A abertura para o outro, a curiosidade, a ética, a consciência do seu processo de formação continuada, a disponibilidade para aprender sempre com as experiências vividas e com as crianças, estarem presentes, mas não diretivos, observadores atentos, sensíveis para intervir nos momentos adequados são aspectos a serem considerados em seu cotidiano (SÃO PAULO, 2004).

O início do processo de reestruturação curricular demandou uma nova logística e adaptação do trabalho pedagógico, principalmente na organização do trabalho coletivo que exige a presença dos docentes em grupo e ao mesmo tempo em que faltam recursos humanos para a viabilização desse horário de Projeto Especial em Ação (PEA). As professoras de educação infantil que tiveram seus cargos transformados mediante a formação em serviço oferecida pela Secretaria de Educação se posicionaram em alguns momentos irredutíveis à postura da nova gestão que exigia uma prática pedagógica voltada à criação, a autonomia e a ética de solidariedade (2007, p. 15). Os diretores, coordenadores e auxiliares técnicos tiveram que participar também de treinamentos para trabalhar com crianças de zero a seis anos.

Os Centros de Educação Infantil (CEIs) passaram a matricular crianças de até três anos e onze meses e as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) assumiram as crianças de quatro a seis anos. Quando a Secretaria Municipal implementou o fundamental de nove anos as EMEIs mantiveram as crianças de quatro e cinco anos. O movimento político-pedagógico que resultou nessas mudanças estruturais para projeto pedagógico participativo no município de São Paulo, registra as suas raízes nos anos de 1990, na gestão Luiza Erundina

(1989-1992), quando Paulo Freire assumiu a secretaria de educação e depois de dois anos de governo, resolveu deixar a função, sendo substituídos por Mario Sérgio Cortella.

Uma das prioridades em seu pouco tempo como secretário foi a construção de uma relação democrática no processo educativo em todos os segmentos envolvidos na educação: alunos, professores, funcionários, técnicos e pais que se vinculavam na construção do planejamento denominado autogestionado (FRANCO, 2014). A participação da comunidade na construção de um currículo de educação infantil resultou em um projeto democrático, porque traduz as necessidades da comunidade a que se destina. Tornou-se o resultado de um trabalho coletivo e participativo, descrevendo uma prática coerente com o cotidiano escolar como observa Gimeno Sacristán:

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança, para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza e na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 201).

A construção do currículo, portanto, deve ser o reflexo do projeto educativo desenvolvido nas unidades de ensino, como norteador de uma prática, ou seja, uma ação transformadora fundamentada na reflexão (GIMENO SACRISTÁN, 2008). Os críticos contrários aos currículos tradicionais de concepção tecnicista defendem um modelo que seja o reflexo da cultura, do conhecimento e da aprendizagem do aluno. Os currículos constroem conceitos que fundamentam a prática docente, portanto como afirma Silva, “[...] para as teorias críticas, o importante não é desenvolver a técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2014, p. 30). Considerando que os currículos possuem intencionalidades permeadas de conhecimentos culturais voltados à aprendizagem, Gimeno Sacristán define o currículo como “a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 44).

O currículo precisa ser analisado como espaço ou território a ser confrontado diariamente, tornando-se um instrumento que legitima conhecimentos e apresenta visões de mundo, sociedade e educação em que se acredita. Moreira e Silva (1995) alertam sobre essas

diferentes visões que são reproduzidas sem uma perspectiva crítica, enfatizando que o papel do currículo é romper com os modelos tradicionais para o novo enfoque na desconstrução do domínio de poder e desigualdades sociais.

[...] perspectiva mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares [...] (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 78).

Nesse sentido, a construção do currículo tem implicações com a política educacional e com as práticas culturais. Santos e Casali (2009) expressam uma preocupação de propostas que, em seu contexto, negam as culturas minoritárias. Contudo, os processos de resistência se fazem existir e precisam ser fortalecidos com a construção de currículos que afirmam padrões de identidade e cultura dos grupos excluídos da sociedade.

Bennett (2001) desenvolveu um projeto, junto à Divisão de Educação e Treinamento da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), em 1998, que tinha por objetivo avaliar as políticas educacionais para a Educação e Cuidado na Primeira Infância (ECEC), presentes nos países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OECD). Doze países se inscreveram para participar dessa revisão educacional: Austrália, Bélgica, República Checa, Dinamarca, Finlândia, Itália, Holanda, Noruega, Portugal, Suécia, Reino Unido e os Estados Unidos da América.

Sobre a política para a educação da infância, o resultado da pesquisa encaminhou algumas sugestões: expandir provisão (fundos) de acesso; melhorar acesso como prioridade em todos os países. Em muitos países, o acesso ao ECEC é um direito legal – desde um ano na Dinamarca, Finlândia e Suécia, de dois anos e meio na Bélgica, de três anos na Itália e de quatro anos em diante na Holanda (países baixos) e no Reino Unido. A tendência é cobrir de três a seis anos. Para crianças abaixo de três anos, a situação é diferente, pois existem variações regionais significativas. Aumentar a qualidade de oferta, que apesar das diferenças entre os países, o consenso priorizou aspectos estruturais semelhantes entre os países como o treinamento do pessoal, condições das instalações e a interação criança e adulto. A pesquisa levantou quatro aspectos: Políticas fragmentadas; baixo nível e treinamento fora do sistema educacional; baixos parâmetros de provisão à criança abaixo de três anos; baixa qualidade serviços e de renda familiar.

Promover coerência e coordenação das políticas e serviços: alguns países desenvolviam em separado o ‘cuidado’ e a ‘educação’ e, sob administração, sistemas de governo, fundos e treinamentos diferentes. Na Dinamarca, na Finlândia, na Noruega, na Suécia e no Reino Unido são integrados os conceitos e, nas práticas, com administração unificada sob um departamento nacional.

Segundo Bennett (2001), o resultado dessa avaliação obteve retornos positivos quanto à organização de uma política para a infância que reconheça a crítica coletiva, numa perspectiva de melhorar as condições de cuidado dos bebês, elevando a uma melhor qualidade do atendimento; o conceito de criança nos contextos de seus países; o papel da mulher na sociedade; a participação democrática da família nas instituições e das políticas econômicas e sociais. Após avaliação, encaminharam-se seis ações para a solução dos problemas nos países da Europa: expandir a ECEC serviço e o acesso universal; aumentar a qualidade de provisão; promover coerência e coordenação políticas e serviços; explorar estratégias que assegurem investimento adequado ao sistema; melhorar a formação do pessoal e as condições de trabalho; engajar pais, família e comunidades.

Nos países nórdicos, o sistema de educação para a primeira infância tem desenvolvido uma política voltada ao desenvolvimento da aprendizagem, considerando as necessidades das crianças. A visão é clara sobre a infância, o gênero e a igualdade, assim como a responsabilidade do Estado em dar educação aos cidadãos desde o berço até a fase adulta. Seus serviços têm como foco o desenvolvimento infantil, o acesso à qualidade garantida por Lei, a participação dos pais é encorajada com a licença maternal remunerada para cuidar da criança, permitindo uma escolha consciente.

Os países da América Latina podem ter bons serviços às crianças de três a quatro anos, mas ainda existe a discussão política do papel da mulher em cuidar do filho, impossibilitando parcialmente a sua inclusão no mercado de trabalho. O currículo de educação infantil deve passar no tempo e no espaço institucional, conduzindo para além das dimensões de orientação técnica para uma percepção do mundo das relações sociais, a fim de codificar e de interpretar o mundo infantil.

2.2 Currículo de Educação Infantil

O currículo para educação infantil está associado a uma concepção de educação que reflete uma postura mais contemporânea, envolvendo a participação dos docentes, a comunidade escolar e a família no processo de construção. A mudança de postura leva tempo para ser incorporada no cotidiano das instituições, porque exige uma reflexão teórica da prática que está sendo construída no e pelo coletivo. A organização e a oficialização da proposta curricular têm o respaldo oficial, descrito a seguir, a partir da LDB/1996. Com a aprovação dessa lei, a educação infantil torna-se reconhecida como primeira etapa da educação básica e o MEC, a partir de reflexões acadêmicas e científicas, propõe um documento como referência para o trabalho pedagógico que conceitua o referencial curricular como “guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre os profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos” (BRASIL, 1998, p. 7).

Considerando que a proposta de curricular de educação infantil deve considerar os saberes docentes, o objetivo do currículo precisa ser um instrumento de reflexão do professor e não um instrumento técnico, como afirma Gimeno Sacristán:

[...] a ação de ensino não pode ser considerada como um mero recurso instrumental, uma técnica para conseguir metas abstratamente, porque essas metas não podem ser qualquer fim e porque os meios para consegui-las operam em contextos incertos sobre seres humanos que impõem critérios ao que se fala com eles [...] (GIMENO SACRISTÁN, 1999 p. 44).

Dois documentos foram aprovados e servem de subsídios para a construção do currículo de educação infantil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, e o documento escrito pelas pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, da Fundação Carlos Chagas, intitulado Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, de 1995, e reeditados em 2009. Esse documento apresenta dois critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches: o primeiro descreve as práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças e o segundo apresenta a definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais quanto não governamentais.

Os critérios abordados pelas autoras, (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009 p. 7-29), na primeira parte do texto, definem que a criança tem “o direito à: brincadeira, à atenção

individual, ao ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e saúde, à alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; a se movimentar em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; à atenção no período de adaptação; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa” e, na segunda parte, descrevem que “as políticas de creche respeitam os direitos fundamentais da criança, como o bem-estar e o desenvolvimento, a higiene e a saúde, a alimentação saudável, a brincadeira e a ampliação dos seus conhecimentos em contato com a natureza”. Nesse sentido, o trabalho pedagógico para a primeira infância concebe a criança como o centro do processo e sujeito de direitos em que a política precisa construir os mecanismos para a viabilização dessas ações. Esse documento norteou como suporte teórico a organização do currículo de educação infantil, sugerindo a possibilidade de um roteiro de avaliação ou de um termo de compromisso.

Outro documento que subsidiou a estruturação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil foram as Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil, um diagnóstico e a construção da metodologia de análise (BRASIL, 1996b). A proposta ressalta a importância em reconhecer três movimentos importantes da sociedade brasileira na elaboração do projeto educativo: as práticas sociais, as políticas públicas e a sistematização acadêmica, que devem constituir a identidade teórica para a viabilização do trabalho pedagógico. Ela destaca ainda a importância da articulação desses três segmentos para que o profissional construa a sua identidade profissional por meio de uma formação de qualidade, a articulação política nas normatizações e o suporte científico por intermédio das instituições acadêmicas. Em 1994, foi formada uma equipe com técnicos da coordenação geral de educação infantil, técnicos do MEC, técnicos com experiência na Delegacia de ensino de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, com o objetivo de desenvolver uma metodologia para analisar as propostas pedagógicas em vigor nas secretarias de educação dos estados e municípios. “Considerou-se importante iniciar a discussão a partir das concepções de currículo e/ou proposta pedagógica em educação infantil.” (BRASIL, 1996, p. 9).

O resultado da análise das propostas pedagógicas e curriculares a partir de alguns aportes teóricos conceituais concluiu que a metodologia de análise deveria considerar a contextualização histórico-social do currículo, proposta ou projeto pedagógico, assim como os conceitos de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade. Foram analisados 45 projetos, dos quais 25 eram estaduais e 20 pertenciam à

prefeitura da capital. O resultado das análises confirmou que as propostas estão inseridas em um contexto dialético, buscando a identidade de uma educação infantil, “buscando atender às necessidades e aos cuidados específicos da demanda infantil, sem separar o brincar e o aprender, ampliar os conhecimentos trabalhados para além daqueles das disciplinas escolares, que consideram a criança como ser social, produtor de cultura, e buscam formas concretas de articular a educação infantil com o primeiro grau atual fundamental.” (BRASIL, 1996). Algumas recomendações foram elencadas: que as secretarias busquem caminhos para a qualificação profissional, que viabilizem a formação inicial docente para os profissionais de creches, que os concursos públicos para seleção sejam específicos para educação infantil, que sejam criados mecanismos para evitar a rotatividade de profissionais e estudos sobre a municipalização, favorecendo a interlocução dos educadores com a proposta pedagógica. Esse trabalho resultou no caderno editado pelo MEC, *Propostas pedagógicas e currículo em educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de uma análise* (BRASIL, 1996).

Em 1998, o Ministério de Educação e Cultura implementou o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) com o objetivo de apresentar um conjunto de orientações pedagógicas para contribuir com diferentes práticas educativas de qualidade, visando ampliar as condições para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Esse documento contém três cadernos, o primeiro com a introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil e as concepções de criança, educação e instituição para orientar a organização dos documentos agrupados em outros dois volumes, que são tematizados em formação pessoal e social e conhecimento de mundo. Os cadernos constituem os referenciais para o suporte na organização do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação de práticas educativas para as crianças de zero a seis anos.

O documento na introdução descreve as diferentes abordagens a partir da palavra do Ministro de Educação, que apresentou uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil. O conteúdo destaca as concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional que vai desenvolver o trabalho da educação infantil. Segundo o referencial, “a criança é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.” (BRASIL, 1998, p. 21). A concepção de criança enquanto “sujeito social e histórico” apresentado pelo referencial, está pautado nos direitos da criança de zero a seis anos, reconhecidos na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. O documento também descreve a criança como

“construtora de seu conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem” e, no final, reconhece ser o grande desafio da educação infantil e dos profissionais compreender e conhecer o jeito particular das crianças.

A incorporação dessa concepção requer um posicionamento pedagógico que sustenta às crianças em uma vivência em projetos educacionais fundamentados na democracia, na diversidade e na participação coletiva a partir das relações sociais construídas no espaço de todos os envolvidos com elas, ou seja, uma pedagogia da infância. Assumir esse posicionamento pressupõe um compartilhar teórico que concebe a aprendizagem e a apropriação da cultura, Barbosa, assim esclarece,

Tomando como pressuposto que toda apropriação cultural e qualquer aprendizagem é resultado de uma relação social e partilhada de significados coletivos, indica propostas pedagógicas onde as interações, as brincadeiras, e as linguagens estejam vinculadas aos conhecimentos das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia (BARBOSA, 2010, p.1-2).

As discussões acerca da educação infantil como direito a uma pedagogia voltada para a primeira infância têm seu embasamento teórico e princípios pedagógicos que sustenta uma educação contrária a modelos conservadores que não respeitam a criança. Formosinho desafia a pensar em uma pedagogia “transformativa, que credita à criança com direitos, compreende a sua competência, escuta sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (FORMOSINHO, 2007, p. 8). Por essa razão, a construção de uma pedagogia da infância exige a participação coletiva, ou seja, é preciso pensar na criança como participante, além de resgatar a história desse processo de construção que caminha para novos saberes e desafios.

O conceito de criança na perspectiva democrática possibilita a inserção dela no contexto pedagógico prático e não apenas teórico. Fato pelo qual, Cerisara (1999) fez alguns questionamentos do texto, na versão preliminar do Referencial Curricular Nacional: a primeira a ideia de criança inserida no contexto do Desenvolvimento Infantil e, a segunda, o brincar inserido no eixo de trabalho. Na versão atual, aparece junto ao conceito de cuidar e aprender. Vale destacar também que a estruturação para a elaboração do currículo tem o mesmo formato do ensino fundamental (objetivos, conteúdos, orientações didáticas, avaliação e bibliografia), evidenciando uma relação de subordinação e de continuidade na construção da proposta de educação infantil para o processo seguinte.

Outro documento que serve de referência para a construção do currículo de educação infantil são as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, Resolução do CNE/CEB, nº 1 de 7/04/1999, considerado um documento com ênfase mandatória por parte das instituições, Cerisara (2002) e que, em 2009, sofreu alterações pela Resolução CNE/CEB, n.º 5 de 17 de dezembro, publicadas no Diário oficial de 18/12/2009 na seção 1 da página 18. Nesse aspecto, o objetivo da proposta pedagógica está em “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009, p. 8) e, para tal, organizou-se uma equipe de técnicos para analisar os projetos dos estados e prefeituras no sentido de oferecer suporte metodológico para a avaliação e a construção das propostas de cada instituição. “Orientar as políticas públicas na área da elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.” Art.2º. Seguem os artigos 3º, 4º e 8º:

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 da criança de 0 a cinco anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil devem considerar 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 e imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura [...].

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. [...] (BRASIL, 2009, p. 1-2).

Aquino e Vasconcellos consideraram a proposta dos RCNEI uma iniciativa positiva, principalmente quanto à posição da criança como foco das discussões, porém, consideram que a elaboração e a divulgação do referido documento, na gestão 1994-2002, ocorreu de forma

vertical, ou seja, produziram uma proposta de currículo para ser cumprido pelos docentes sem a participação dos mesmos na construção. “De um lado, especialistas renomados, de outro, os educadores, professores, técnicos, a quem caberia colá-lo em prática”. Os autores concluem, afirmando que o movimento expressa uma “postura de não reconhecimento da história acumulada por aqueles que vêm produzindo e sustentando a educação infantil no país.” (AQUINO e VASCONCELLOS, 2011, p. 166).

Com a aprovação da Constituição e da LDB, ressurgiu uma velha discussão para a definição de um novo projeto de educação para o país que é o plano nacional de longo prazo com força de lei para organizar e estabilizar as iniciativas do governo federal. O artigo 214 da Constituição torna obrigatório o Plano e a LDB também em seus artigos 9º e 87º respectivamente, que cabe à União, a elaboração do plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece, ainda, que a União encaminhe o plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 2001).

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em nove de janeiro pela Lei 010172 pelo Congresso Nacional de acordo com o Art.1º “Fica aprovado o Plano Nacional da Educação constante do documento em anexo, com duração de dez anos” tendo como objetivos a elevação global do nível de educação da população, a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência na educação pública e a democratização da gestão do ensino público. Com a obrigatoriedade, o Plano Nacional de Educação para a infância, em vigência desde 2001, tem como uma das metas a estruturação e a organização do currículo para a criança de zero a cinco anos. “O debate, o repensar, a revisão e a modificação de modo integrado, de todo o currículo das primeiras etapas da educação básica, em decorrência do ingresso aos seis anos no ensino fundamental, tornado obrigatório.” (BRASIL, 2001). Considerando que a organização, assim como a estruturação de um currículo para a infância, está condicionada à proposta política vigente, apesar da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação ter inserido a educação infantil como primeira etapa da educação básica, foi somente em 2001 que a educação das crianças de zero a três anos foi agrupada à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

2.3 O Currículo de educação infantil em São Paulo

Quando se pensa em um modelo curricular, projeta-se uma representação ideal de fundamentações teóricas políticas administrativas e componentes pedagógicos de um programa que atenda uma determinada faixa de idade com a intenção de que as crianças aprendam. Existe uma preocupação com as crianças da faixa-etária de zero a cinco anos, porque exige um trabalho pedagógico e um cuidado específico para o seu desenvolvimento Formosinho (1998). “Com a mudança do foco de proteção e a assistência para uma proposta que reconhece a criança como ator social, diferentemente, de como um vir a ser, a criança é tempo presente, é contemporânea.” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 20).

É nesse contexto que a Secretaria de Educação em seu discurso assume o atendimento das crianças de zero a cinco anos que frequentavam as creches no município de São Paulo que, até então, eram supervisionadas e orientadas pela Secretaria de Assistência Social. “Em 2001 passou para a Secretaria de Educação como descreve a Portaria 40.268 de 31 de janeiro de 2001, que dispõe sobre a efetivação de diretrizes de integração das creches ao Sistema de Ensino”. Nesse período, a Secretaria de Assistência e a Secretaria de Educação trabalhavam em conjunto. Seguem os artigos 3º, 4º e 6º desse decreto:

Art. 3º Os Secretários Municipais de Educação e de Assistência Social constituirão por meio desta portaria intersecretarial comissão integrada por representantes de ambas as pastas, com objetivo de fixar, em prazo a ser estabelecido no mesmo ato, as normas a serem seguidas pelas creches municipais das redes diretas e indiretas e as redes particulares conveniadas.

Parágrafo único: À comissão caberá, também, apresentar propostas quanto às alterações necessárias às adequações das estruturas e competências de ambas as secretarias à nova sistemática legal.

Art. 4º A partir de 5 de julho de 2001, as creches municipais da rede, diretas e indiretas e as redes particulares convencionadas, passam a ser denominadas Centros de Educação Infantil – CEI.

Parágrafo único: Caberá às Secretarias Municipais de Educação e de Assistência Social, por meio da comissão intersecretarial, indicar as diretrizes para a elaboração de plano de trabalho dos Centros de Educação Infantil – CEI, observando a Lei de Diretrizes e Bases (SÃO PAULO, 2001).

As despesas decorrentes da execução deste decreto correm por conta de dotação orçamentária própria, suplementadas se necessário. Franco (2009) apresenta uma análise

desse período de transição como bem exaustivo e conturbado por discutir ações com concepções divergentes, principalmente quando ocorreu a mudança do Secretário de Educação na gestão de Marta Suplicy. Em razão disso, fez-se necessário que a comissão tomasse algumas providências mais urgentes no processo de transição e de integração de creches. A substituição do termo creche por Centros de Educação Infantil – CEIs, imbuídos a ideia de mudança de concepções, é um divisor de águas nesse processo, assim como o investimento em reformas e a adequação dos prédios para garantir uma ampliação do atendimento. A autora enfatiza que o processo gerou muitas discussões porque, no contexto político, existiam divergências de ordem ideológica quanto à concepção de educação entre as secretarias de assistência social e a de educação e, posteriormente, com a mudança de partidos políticos na prefeitura de São Paulo.

Durante o ano de 2001, o processo de discussão sobre a transição na comissão ocorreu tranquilamente, porque alguns de seus membros provenientes da Secretaria de Educação tinham experiência no trabalho em creches, não só em SAS como também em outras redes e isso facilitaria o diálogo. Porém, com a troca de Secretário de Educação e da equipe no início de 2002, o grupo da educação foi alterado e, a partir daí as discussões passaram a ser acaloradas pelas diferenças de concepções. Em muitos momentos, o embate era tão acirrado, que se fazia necessária a intervenção dos órgãos superiores para resolver os impasses. Isto porque as novas pessoas que compunham a Comissão pela Secretaria de Educação não tinham qualquer experiência no trabalho de creches e, muitas vezes mostravam a intenção de enquadrá-las nos esquemas das escolas (FRANCO, 2009, p. 79).

A Comissão de Integração das Creches tinha o grande desafio de organizar e de estruturar os suportes teóricos e técnico-administrativos para viabilizar as novas concepções que o documento solicitava: a construção de uma proposta político-pedagógica para a faixa etária de zero a cinco anos, com foco na educação e não no ensino, levando em consideração todo o histórico já construído pelas unidades. Diferentemente das escolas, as crianças deveriam ser tratadas como crianças e não alunos, focando as relações educativo-pedagógicas e não nos processos de ensino-aprendizagem. Portanto, era preciso pensar na infância como reflexo das variações da cultura humana heterogênea, exigindo que fossem contempladas as diversidades das crianças (SÃO PAULO, 2001).

Durante a gestão da prefeita Marta Suplicy houve um grande avanço quanto à logística, à estruturação e à implementação dos Centros de Educação Infantil – (CEIs), assim como discussões para a Reorientação Curricular. O então empossado Secretário de Educação,

Fernando José de Almeida, no início de sua gestão, dialogou com os professores por meio do documento nº 1, Educação, retomando a conversa: construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, ao descrever as três metas para conduzir a educação: “democratização do conhecimento”, “construção da qualidade social da educação”, “democratização da gestão e democratização do acesso e permanência” do aluno na escola. O objetivo desse documento já iniciava uma discussão com a comunidade educativa, professores, gestores, funcionários, pais e alunos da rede municipal. Foram editadas mais três revistas EducAção: Caderno nº 2, Proposta de reorientação curricular e a formação permanente dos educadores da rede municipal de ensino, que tinha como objetivo o diálogo com as escolas. Para melhor acompanhar esse processo, foi organizado o Grupo Acompanhamento da Ação Educativa (GAAE). Esse grupo era responsável pelo planejamento, acompanhamento e avaliação das políticas pedagógicas; por promover contatos e encontros com a comunidade escolar; problematizar e propor alternativas na reorientação do projeto político pedagógico das escolas; organizar reunião nas escolas e nos polos; participar e propor encontros periódicos entre o Núcleo de Ação Educativa (NAEs) e a Diretoria de Ação Técnica (DOT). Por sua vez, o Caderno nº 3 descreveu as “diretrizes para a construção do currículo” com objetivo de oferecer suportes teóricos e práticos para a construção do projeto pedagógico.

Em 2003, assumiu a Secretaria de Educação, Maria Aparecida Perez que, após uma avaliação da gestão anterior do professor Fernando José de Almeida, apresentou sua proposta de ação que consistia na continuidade do movimento da reorientação curricular. Sob sua coordenação, foram editadas duas revistas: a EducAção nº 4, Avanços na qualidade social, que fez um resumo das revistas anteriores e apresentou a proposta de continuidade, enfatizando os principais projetos da SME e introduzindo o projeto de formação, com ênfase na educação inclusiva. O último caderno dessa série foi o EducAção nº 5, que discutiu o tema Gestão Currículo e Diversidade com o objetivo de manter o debate sobre a construção de um currículo integrando a gestão e a formação a partir das problematizações das práticas.

Dando continuidade ao projeto de formação para a educação infantil, a SME em 2003 com objetivo subsidiar as unidades na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), ressaltando a cultura da infância; desenvolver projetos de reorientação dos tempos e espaços nas unidades, além de refletir, problematizar e propor intervenções na aprendizagem de todos os envolvidos na ação educativa; transformar o olhar e a escuta dos profissionais na perspectiva da compreensão da infância como possibilidade de apropriação transformação e

produção de cultura (SÃO PAULO, 2003). A proposta estava centrada na relação dialógica entre os envolvidos e duas ações que marcaram sua gestão: o Projeto Vida tem como objetivo “desenvolver ações que auxiliem professores, funcionários e pais situarem o problema de violência”. E outros subprojetos como o Projeto Escola Aberta que visava “garantir oportunidades iguais de acesso e de condições concretas de participação e expressão, por meio de desenvolvimento de atividades culturais, esportivas e de lazer, assim como atividades programadas pelas Unidades Educacionais e que respondam às necessidades da comunidade escolar”; o Projeto Educom-rádio como finalidade a formação de docentes, alunos e a comunidade escolar. E o Projeto Recreio nas férias, com o objetivo de “ampliar o conhecimento, enriquecer o currículo e acesso a cultura e a lazer”. Essas ações visavam o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente. Também foram colocados em prática dois programas sociais, Renda Mínima e o Começar de Novo, políticas de inclusão social em parceria com a Secretaria do Trabalho, Desenvolvimento e Solidariedade.

Na perspectiva do atendimento integral às crianças e os adolescentes e reiterando o princípio da proteção social, a SME concebe o Centro de Educacional Unificado (CEU) como foco central para contribuir com a formação educacional por intermédio dos recursos culturais para atender a comunidade escolar. Os objetivos para atender a essa demanda foram:

Ofertar educação de qualidade que possibilitasse o desenvolvimento integral das crianças, dos adolescentes, dos jovens e adultos, abrangendo tanto a educação formal, não formal e atividades socioculturais, esportivas e recreativas, como outras formas de aprendizagem; ter uma gestão compartilhada com a comunidade local, atuando como polo de desenvolvimento da comunidade; servir como polo de inovação de experiências educacionais, desenvolvendo, para os diferentes níveis e modalidades de ensino, experiências educativas que fossem inovadoras, servindo, assim, como um centro de referência (SÃO PAULO, 2003, p.42).

O projeto arquitetônico dos CEUs foi desenvolvido para ocupar um espaço de 13 mil metros quadrados de área construída para atender diferentes ambientes educativos: Centros de Educação Infantil (CEI), Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), Escola Municipal para o Ensino Fundamental, Conjunto esportivo com quadra salão de ginástica, pista de skate e piscina, Conjunto cultural com teatro e cinema biblioteca, estúdios de gravação e multimídia e gravação, Centro comunitário para cursos voltados à comunidade e Telecentro, com 20 computadores de uso livre também para a comunidade.

Esse espaço oferecido à comunidade constitui uma política de democratização das possibilidades e garantia de acesso à educação e à cultura. A política que estrutura os CEUs teve como concepção a educação integral da criança, a gestão compartilhada e a inovação pedagógica para atender a um segmento da população que não possui acesso a diferentes espaços de aprendizagem. A secretaria mantém as revistas Educação para subsidiar a formação dos docentes e dos gestores, além de organizarem os Cadernos Temáticos com o objetivo de fundamentação e de construção de um currículo que descrevesse a identidade de cada instituição, visando romper com práticas de exclusão. Para tanto, foram editados os cadernos temáticos com o objetivo de refletir sobre as diferentes ações pedagógicas. O caderno nº 1 apresentou os conceitos sobre a leitura do mundo, o letramento e a alfabetização cujos eixos estavam pautados no Educação nº 4, que descreveu as concepções de gênero, a multiculturalidade na educação estética, a inclusão social e a educação pública: identidades em movimento e diálogo sobre sexualidade (CANGUSSU, 2010).

O Caderno nº 2 trouxe como tema Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo, com objetivo de suscitar uma discussão sobre a prática pedagógica desenvolvida nas Unidades Educacionais de CEI e EMEI e com a comunidade educativa, procurando trazer à tona questões que ajudem os professores a refletir sobre seus afazeres cotidianos, com destaque para diferentes abordagens teóricas em que as autoras apresentam a concepção de “criança desde o nascimento como produtora de conhecimento e cultura a partir das múltiplas interações sociais e das relações que estabelece com o mundo, influenciando e sendo influenciada por ele”. Concebe a educação infantil como uma relação de diversos atores como os educadores, as crianças, familiares e toda comunidade educativa. Mas a criança é a principal protagonista (VALVERDE, 2004, p. 6). Os textos propõem uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor na construção de uma pedagogia da infância. Eles enfatizam a importância de diferentes atores sociais na educação das crianças, porém, ressaltam a criança como a principal protagonista. Os textos também destacam a importância do movimento corporal como a arte da dança, a política da infância, a trajetória da educação infantil no Brasil, incluindo a parceria entre a família e as instituições de educação.

As fundamentações teóricas desses cadernos serviram de eixos para discussões com as professoras que ingressavam no trabalho com as crianças. Contudo, existe uma distância entre o contexto social das escolas de educação infantil e a prática pedagógica por meio da reflexão sugerida pela atual gestão política. As professoras que atuavam nos CEI precisavam mudar sua concepção pedagógica quanto ao trabalho com as crianças. Tornou-se necessário analisar

as práticas e registrar as ações das crianças sem a dualidade entre educar e cuidar. A construção do projeto político pedagógico exigiu dos gestores e professores uma ação conjunta com a comunidade escolar a partir de uma realidade de exclusão social, atribuindo à escola o dever de incluir socialmente as crianças e a família.

Em 2005, assumiu a prefeitura de São Paulo José Serra, do PSDB, e José Aristodemo Pinotti, como Secretário de Educação, que instituiu dois programas de governo nessa área. Um deles, São Paulo é uma escola, foi ratificado pelo decreto 46.210, em 16 de agosto de 2005, e tinha como objetivo ampliar o tempo de permanência dos alunos no espaço educativo e consistia em oferecer aos alunos atividades de caráter educacional, cultural, social e esportivo, além do período regular das aulas inseridas em horários pré e pós-escola, nos finais de semanas, feriados, recessos e férias escolares. O parágrafo único do decreto 46.210/2005 descreve:

Integraram ao programa os demais projetos e programas instalados na rede municipal de ensino, tais como o Recreio nas Férias, o programa de prevenção da violência nas escolas, o Educom – Educomunicação pelas ondas do rádio, o programa Agita Sampa, o projeto Escotismo, projetos de educação sexual, projetos de ensino bilíngue, o projeto Xadrez-Movimento Educativo, além das atividades de Sala de Leitura e Informática Educativa dentre outros (SÃO PAULO, 2005).

Já o segundo programa, Ler e Escrever priorizava o ensino fundamental da escola municipal, instituído pela portaria 6328/05 no Diário oficial de 03/12/2005, e tinha como objetivo desenvolver projetos de redução do fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos da Rede Municipal de Ensino (São Paulo, 2005). A metodologia do projeto envolveu a formação do coordenador pedagógico responsável pelo ciclo; a formação de todos os professores regentes do 1º ciclo I; a elaboração de material de orientação para esses professores; o convênio com universidades ou instituições superiores de educação para o apoio pedagógico às classes de 1º ano, e também os critérios para atribuições das classes de 1º ano a professores titulares, preferencialmente, com opção de Jornada Especial Integral para facilitar a adesão ao projeto “Toda Força ao 1º ano do Ciclo I”.

A política para a educação infantil, descrita como um dos programas prioritários enfatizou a ampliação de vagas, a educação continuada dos professores, a escola promotora da saúde e o projeto comunidade pedagógica. A diretoria de orientação técnica colocou como

prioridade na Educação Infantil “focar o Cuidar, o Educar e a Cultura da infância como eixos nos fazeres cotidianos dos CEIs e dos EMEIs. Segundo a proposta, o novo olhar para o educar e o cuidar manifesta-se por meio de um currículo próprio para a educação infantil” (SÃO PAULO, 2005).

Após seis meses de governo, foi editado um relatório de gestão em que o secretário apresentou um diagnóstico da situação educacional em São Paulo na época e uma proposta de ação intitulada Qualidade do Ensino. Ele instituiu como ações para a educação infantil os Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs) – encontros para a construção dos regimentos e reorientação de proposta pedagógica, os CEIs Conveniados (indiretos e particulares) – a formação inicial para as ADIs com a elaboração do documento, incluindo a formação em nível médio na modalidade normal em parceria com as ADIs da rede conveniada de CEIs e de Creches. Além disso, foi proposta a organização de um grupo de trabalho em parceria com as coordenadorias de educação com objetivo de refletir, de discutir e de elaborar um programa para o atendimento das demandas pedagógicas de educação infantil. Foi proposto também o desenvolvimento de cursos para a equipe de apoio à ação educativa; nutrir e educar pelo Alimentando Ideias; o Entre na Roda, leitura na educação infantil e comunidade; o Vídeo 70 Anos de Educação Infantil e a gestão pedagógica, otimizando os tempos e os espaços de aprendizagem na educação infantil.

Em 2006, a política da SME para a formação continuada dos professores, teve como foco os gestores de CEI e EMEI da rede municipal. O programa A Rede em Rede: A formação Continuada na Educação Infantil tinha como meta oferecer subsídios de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas aos coordenadores e diretores para a melhoria do atendimento às crianças na faixa de zero a três anos. Na primeira fase, os coordenadores investigaram as práticas de suas unidades e as próprias ações com objetivo de registrar, refletir e problematizar. A formação tinha como foco o coordenador pedagógico e o uso da observação como metodologia de interação na unidade educacional. A segunda fase visava apoiar diferentes práticas culturais nas rotinas e nas pautas das reuniões pedagógicas. Já a terceira tinha a finalidade de organizar atividades mais complexas da infância, diferenciando a brincadeira do faz-de-conta dos outros jogos, por exemplo.

O eixo temático utilizado na formação continuada dos gestores de educação infantil foi o documento Tempos e Espaços para sua infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs na cidade de São Paulo. O caderno apresentava algumas concepções norteadoras para

o desenvolvimento das atividades pedagógicas, afirmando que a sua construção foi resultado de discussão e de pesquisa do cotidiano das unidades de educação infantil. O documento trazia os seguintes temas: por que a educação infantil passou a tratar os conceitos educar e cuidar de modo integrado, aprendizagem e desenvolvimento, tempo e espaço para viver, crescer e aprender, infância, infância, cultura e brincadeira no CEI, na Creche e na EMEI, assim como as diferentes linguagens que podem ser trabalhadas na educação infantil.

Zabalza define espaço como estrutura de oportunidades e contexto de aprendizagens e de significados:

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e às dinâmicas gerais das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho.

O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras (ZABALZA, 1987, p. 120-121 apud ZABALZA, 1998, p.236).

A relação do espaço e tempo no planejamento curricular define diferentes olhares de educação no contexto de CEI. Não se trata apenas organizar “os cantos temáticos” ou as brincadeiras, mas a comunicação, a mensagem, as experiências e a capacidade de sentir e de pensar. “Organizar a relação tempo e espaço é necessário para atender as individualidades e o coletivo que contemple ações diversificadas e flexíveis, sujeito a modificações pela criança e o professor quando necessário” (BRASIL, 1998, p. 69). Existem propostas pedagógicas em que a organização dos espaços é uma ação conjunta, resultado de um trabalho coletivo envolvendo professor, aluno e todos que fazem parte do projeto. “A escola é resultado de um partilhar e estabelecer relações entre crianças e adultos” (MALAGUZZI apud FARIA, 1998, p 283.).

O espaço físico em que as crianças experimentam diferentes relações pode ser também entendido como a organização do ambiente no trabalho cuja “concepção sustenta que a noção do espaço é construída sócio-historicamente e constituída e constituidora dos seres humanos.” (BARBOSA, 2006, p.121). Para atender a proposta da SME, a Diretoria de Orientação Técnica de Educação Infantil organizou outro caderno, São Paulo é uma Escola – Manual de

Brincadeiras, com objetivo de apontar como os tempos e espaços devem ser ocupados e apropriados na primeira infância pelas crianças da rede de escolas municipais de educação infantil. O manual também conceitua a criança como um ser ativo em seu processo de desenvolvimento e o educador como mediador entre a criança e o seu meio, sugerindo como recurso as atividades plásticas, materiais e as brincadeiras. Ao brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. Por meio da brincadeira, a criança recria, imita e interage.

Em 2007, foi instituído pelo Decreto nº 4507/07, o programa Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. As orientações definiram um currículo com os conteúdos para atender as expectativas de aprendizagem em cada ciclo. Na educação infantil, o objetivo foi intensificar a articulação entre as propostas de trabalho nas unidades educacionais da rede, assim como oferecer subsídios para a prática e a reflexão de toda equipe envolvida na pedagogia da infância (SÃO PAULO, 2007). As orientações curriculares foram construídas durante o ano de 2007, seguindo as orientações da diretoria técnica da SME que considerou relevantes as experiências bem-sucedidas de professores da rede. A construção do documento recebeu consultoria pedagógica de professores com experiência na área de educação infantil, como afirma Aguiar,

Os documentos de Orientações curriculares foram elaborados ao longo do ano de 2007, com base nas experiências, consideradas bem-sucedidas, de alguns professores da rede. Como estratégia, foram organizados grupos referências de professores para a discussão curricular que juntamente com a assessoria externa contratada pela SME, de pesquisadores e colaboradores elaboraram a proposta curricular para cada área do conhecimento para toda rede municipal (2011, p. 11).

O Documento de Orientação Curricular para Educação Infantil foi estruturado a partir do aprofundamento das diretrizes para o trabalho pedagógico: Tempos e espaços para infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo. Com a proposta curricular de educação infantil, o programa Rede em Rede de Formação Continuada dos professores e gestores foi se adequando às necessidades e às expectativas dos professores. A formação continuada dos professores resultou na construção de diferentes cadernos que contemplam as experiências vivenciadas nas práticas dos professores. Com o objetivo de ressignificar as práticas interativas, os cadernos registravam ações dos professores no cotidiano infantil. Os cadernos editados foram:

1. Narrativas infantis;
 2. Percursos de aprendizagens - um olhar para o desenho;
 3. Percursos de aprendizagens e práticas teatrais;
 4. Percursos de aprendizagens, leitura e reconto;
 5. Percursos de aprendizagens: jogar e brincar;
 6. Percursos de aprendizagens: material de apoio ao coordenador pedagógico;
 7. Percursos de aprendizagens: o corpo e o movimento criativo;
 8. Percursos de aprendizagens: a escuta ativa e a exploração musical;
- (SÃO PAULO, 2007).

A Secretaria Municipal de Educação, ao implantar as orientações curriculares para a educação infantil, teve seu foco nos padrões de qualidade, ou seja, oferecer aos professores subsídios teóricos e metodológicos na formação continuada para melhor desenvolver suas ações pedagógicas. Ao construir as bases para a formação dos professores, a SME estabeleceu diferentes critérios para o repensar das práticas no cotidiano dos CEIs e dos EMEIS que viabilizasse o trabalho pedagógico do professor com a criança. O currículo definiu diferentes ações pedagógicas, considerando a criança como sujeito participativo no processo pedagógico. Ela precisa ser reconhecida como protagonista nas ações pedagógicas. O reconhecimento da criança como sujeito de direito está garantido na lei, contudo a história mostra diferentes concepções de infância convivendo em um mesmo tempo e espaço pedagógicos. O interesse deste trabalho acadêmico foi verificar o resultado desse processo na concepção de infância que permeou e fundamentou o documento de Orientações Curriculares de 2007, em São Paulo. A proposta aqui consiste em estudar e analisar esse documento para saber se estavam presentes nele as diferentes concepções existentes naquele momento.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa qualitativa documental tem como objetivo responder a seguinte questão: Qual a concepção de infância está apresentada no documento Curricular de Educação Infantil, Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas, organizado pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2007? Conhecer a concepção de infância, implícita no documento curricular de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação nos anos de 2005 a 2012, pode ser de grande ajuda para a compreensão da visão de educação que as propostas apresentam. Muitos documentos são elaborados para servir de orientações e práticas educativas em escolas e, em especial, de educação infantil. Em geral, são documentos técnicos que pretendem instrumentar os docentes e outros agentes educacionais para o desenvolvimento de um trabalho com resultados positivos. No entanto, ficaram ocultas ou pouco discutidas muitas das concepções que fundamentam essas propostas técnicas.

Para efeito deste trabalho, a concepção de infância é um desses conteúdos implícitos. Isto se deve ao fato de esta concepção ter sido naturalizada em seu processo de constituição, fazendo com que se pense a infância como universal, deixando de haver a necessidade de explicitá-la. No caso do documento em questão, há um esforço para dar visibilidade a uma concepção de infância que tome a criança como ser ativo e social, de acordo com o que já foi analisado anteriormente. No entanto, consideramos importante a reflexão e a pesquisa sobre a concepção subjacente, na medida em que se realizava, naquele momento, o esforço de superação de uma visão “naturalizadora” da criança e da infância. Ou seja, não se havia superado essa visão, podendo o documento refletir a coexistência de duas concepções.

A escolha do documento se deu, pelo fato de que, no momento da realização deste estudo, apesar da mudança de governo, ainda não havia um novo documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação com orientação curricular, portanto, ele era o último documento oferecido aos educadores de educação infantil. Em 03 de dezembro de 2013, foram publicadas no Diário Oficial as Orientações Normativas nº 1 em 02/12/2013, que definiram as diretrizes para a estruturação de uma nova³ proposta curricular que foi implementada em 2015.

³ A Secretaria Municipal de São Paulo implementou em 2015, o “Currículo Integrador da Infância Paulistana”, proposta anunciada no Programa de Reorientação Curricular “Mais Educação São Paulo” – Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da rede Municipal de Ensino de São Paulo e a Orientações Normativas nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares. O Currículo Integrador da Infância Paulistana envolve a Educação Infantil e o Ensino Fundamental da rede Municipal de Ensino em São Paulo. Os bebês e as crianças de zero a 12 anos, constituem o eixo que justifica a construção de

A análise qualitativa documental escolhida como metodologia desta pesquisa, possibilita acessar o documento e empreender uma interpretação coerente com a temática e seus questionamentos que nesta pesquisa, refere-se à utilização do documento curricular de educação Infantil (CELLARD, 2012). Este documento torna-se relevante por se tratar de uma construção envolvendo diferentes especialistas, gestores e grupos de trabalho, com propósito de subsidiar o exercício pedagógico das instituições da rede municipal de educação infantil, articulando e buscando “subsidiar a prática e a reflexão de todos os envolvidos com a pedagogia para a infância na construção de um novo paradigma para a educação infantil” (SÃO PAULO, 2007, p. 5). Cellard deixa claro que os documentos são escritos com um propósito e compete ao pesquisador entendê-los como meio de comunicação.

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo o pesquisador nas ciências sociais. Ele é evidentemente insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente ele permanece como único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2012, p. 295).

Com objetivo de analisar a concepção de infância apresentada no documento, torna-se importante descrever o contexto e os argumentos apresentados pelos autores para identificar neste cenário, pessoas, grupos sociais e locais. “O corpus do documento, ao ser construído, obedece a uma avaliação preliminar como uma orientação de análise: o contexto, os autores, a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto e, em seguida, a análise do documento” (CELLARD, 2012, p.303).

Os estudos de documentos seguem etapas que permeiam todo processo da escolha e da coleta até sua análise. Após uma escolha preliminar realizou-se a síntese e a contextualização dos fatos que constituíram o cenário da construção do documento. A segunda etapa refere-se à análise do conteúdo do documento. Segundo André e Lüdke, “análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 41). Nesta segunda etapa, em um primeiro momento optamos pela unidade de registro, buscando nas palavras a quantificação e o significado no documento, contudo

um currículo integrador que supere modelos curriculares fragmentados e descontínuos e considere bebês e crianças na sua integralidade (e não como pessoas a quem falta algo). Sugere como prática pedagógica, a *documentação*, processo que possibilita a valorização profissional e dá sentido aos tempos de formação coletiva como meio de reflexão sobre a prática que subsidia a avaliação e o planejamento das ações educativas (SÃO PAULO, 2015, p. 8,9 e 66).

observamos também que o contexto das palavras nos direcionou a um aprofundamento maior para a análise.

Já a fase seguinte conduziu para a formação preliminar das categorias que, segundo Guba e Lincoln, citados por Sá-Silva (2009) devem refletir o objeto da pesquisa, em que se optou pela categoria criança e construção de temas de significação que serviram de suporte para análises. No estágio inicial, foram identificadas palavras e frases que conduzissem a conceitos e definições que fossem relevantes para identificar a concepção de infância no documento. Com base no suporte teórico, os temas de significados selecionados foram: Criança, Práticas Pedagógicas, Instituição, Política, Currículo, Interação e Educação, que necessitam de um embasamento teórico com base nas técnicas de análise de conteúdo. Alguns critérios precisaram ficar evidentes: homogeneidade interna, inclusividade, coerência e plausibilidade. Para esses autores, se uma categoria abrange um único conceito, todos os itens dessa categoria devem ser homogêneos, ou seja, devem estar coerentemente integrados.

Além do mais, as categorias devem ser mutuamente exclusivas de modo que as diferenças entre elas fiquem bem claras. Tendo a concepção de infância como o tema investigado, buscou-se também subsídio em outros documentos produzidos pela SME que foram os cadernos da Rede: Formação Continuada na Educação Infantil e Percursos de Aprendizagens, para compor o corpus desta pesquisa. Concluiu-se, durante a pré-análise, que o conteúdo desses cadernos agrega diferentes reflexões dos professores participantes e enfatiza as práticas dos projetos desenvolvidos pelos docentes no cotidiano do trabalho infantil a partir das orientações curriculares. O objetivo do caderno, além de abordar a concepção de diferentes atividades, registrou a atuação dos docentes em suas experiências com as crianças na exploração das diferentes linguagens.

3.1 O documento de análise

O Caderno de Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil foi implantado em 2007 no governo de Gilberto Kassab. A proposta político-pedagógica de educação visava garantir os conhecimentos indispensáveis à inserção das crianças e jovens para o pleno exercício da cidadania e, como metas, atingir os alunos em cada área do conhecimento, assim como em cada ano dos ciclos I e II do ensino fundamental. A organização e elaboração curricular da Educação Infantil recebeu o apoio da equipe de orientação técnica da Secretaria Municipal de Educação, tendo como consultora

pedagógica a professora Zilma de Oliveira. Nesse período, a rede disponibilizava como subsídio pedagógico aos docentes os cadernos Tempos e Espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, nas Creches e nas EMEIs da cidade de São Paulo e o São Paulo é uma escola - Manual de brincadeiras, documentos estes que nortearam a construção das orientações curriculares.

A equipe responsável⁴ pela organização do caderno de orientação curricular baseou-se na proposta Tempos e Espaços para a Infância que aborda o educar e o cuidar como conceitos integrados, a aprendizagem e o desenvolvimento, o tempo e o espaço para viver, crescer e aprender, a infância, a cultura e a brincadeira. Como as diferentes linguagens podem ser trabalhadas na educação infantil? Como primeira fase na construção do caderno, o texto preliminar passou pela avaliação das unidades de ensino da rede diretas e conveniadas. Após a análise crítica dos gestores e dos educadores, o caderno foi concluído e entregue a cada docente das unidades de ensino. A SME, por meio da legislação interna, ratificou o documento pela Portaria: 4507/07 SME, que institui na rede municipal de ensino o programa: Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil e Ensino Fundamental e deu outras providências.

Art. - 1º Fica instituído Programa: Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede Municipal de Ensino Municipal de São Paulo.

Art. 3º - Os princípios norteadores do programa de que trata esta portaria tem como focos:

No Ensino Fundamental:

a dimensão disciplinar;

b. o ensino da leitura e escrita como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento

c. o uso das tecnologias da informação e comunicação – TICs;

d. a relevância social e a importância do conhecimento na formação do aluno para o exercício pleno da cidadania; e

e. a acessibilidade e adequação e aos interesses e necessidades de cada faixa etária.

⁴ Responsáveis pela Orientação Curricular: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas: DOT: Regina Célia Lico Suzuki (Diretora e Coordenadora Geral do programa); DOT/EI: Yara Maria Mattioli (Diretora). Consultoria Pedagógica e elaboração: Zilma de M. R. de Oliveira (Coord. Geral) e a Equipe responsável pela Elaboração das Orientações Curriculares: Débora Rana, Ieda Abbud, Luciana Hubner, Maria Paula Vignola Zurawski, Mara Priscila Bacellar Monteiro e Silvana Augusto. Os colaboradores da SME/DOT: Educação Especial: Mônica Leone Garcia Frederico; Informática educativa: Denise Mortari Gomes Del Grandi, Lia Cristina Lotito Paraventi; Projetos Especiais: Grupo de Educação para a Diversidade Étnico Cultural – Rosana de Souza e Saúde do escolar – Luz Marina Moreira Corrêa de Toledo, Maria Silva Cavasin Matano, (São Paulo, 2007).

II. Na Educação Infantil, a Organização Curricular considerando a brincadeira infantil como campo privilegiado de experiências reúne as expectativas de aprendizagens em experiências de: exploração do mundo e do conhecimento de si, exploração da comunicação e exploração da expressividade.

Parágrafo único – As expectativas de aprendizagens referidas no inciso II deste artigo são organizadas nos seguintes agrupamentos:

Berçários I e II;

Mini-Grupo e Primeiro estágio;

Segundo e Terceiros Estágios.

Art. 4º - O Programa Orientação Curricular: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas orientará a reelaboração do Projeto Pedagógico de cada Unidade Educacional, considerando o registro de sua trajetória histórica dados sobre a comunidade em que insere avaliações diagnósticas dos resultados de anos anteriores, o processo de ensino e aprendizagem que configuram a realidade em que a escola se encontra, para confrontá-la com o que já foi conquistado e o que ainda precisa ser construído [...].

Art. 6º- Competirá:

I- À Diretoria de Orientação Técnica/SME: Publicar, até 31/12/07, os documentos orientadores e referenciais discriminados no artigo 5º desta portaria; implantar e implementar as diretrizes estabelecidas nos documentos orientadores e referenciais; produzir orientações didáticas que possibilitem o alcance das expectativas e referenciais; realizar formação específica voltada às necessidades do programa; avaliar as expectativas de aprendizagens, readequando-as se necessário; acompanhar e avaliar a implementação do programa.

II. As Coordenadoras de Educação: Implementar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Programa em parceria com a DOT/SME (SÃO PAULO, 2007).

O conteúdo do caderno curricular foi dividido em cinco partes, sendo que a primeira delas descreve os princípios norteadores do currículo, enfatizando o compromisso dos CEIs, das Creches e das EMEIS em garantir as crianças o direito de viver em um ambiente acolhedor, seguro e agradável, possibilitando se apropriar de diferentes linguagens e saberes. Assim descreve a carta do Secretário Municipal de Educação (SME), Alexandre Schneider, e também uma apresentação da diretoria de orientação técnica,

[...] na tarefa de levantar as expectativas em relação a aprendizagens que as crianças podem efetivar nas unidades de educação infantil municipais, fez-se necessário explicitar esperanças, acreditar no avanço, no desenvolvimento das crianças e trabalhar para que elas obtenham o que lhes é de direito: serem educadas e cuidadas em um ambiente que as acolha, apoie suas iniciativas e as estimule em sua aventura de significar o mundo e a si mesma (SÃO PAULO, 2007, p. 6).

Com isso, a equipe organizadora sinalizou que o caderno curricular tem a finalidade servir de referência para o trabalho dos professores e lhes suscitar uma atitude reflexiva enquanto planejadores dos ambientes de aprendizagem das crianças.

Subsidiar cada professor na estruturação de um programa de atividades para as crianças de sua turma. Apoiar cada equipe no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação de seu projeto pedagógico, instrumento que define os conteúdos e as aprendizagens que eles buscam mediar com suas crianças. Intensificar as articulações dos CEIs, das Creches, das EMEIs e das EMEEs, hoje integrados na rede municipal, em torno de diretrizes comuns e de um conjunto de aprendizagens que podem ser promovidas com cada grupo de crianças, de modo a dar continuidade às experiências das crianças em seu processo educacional. Criar um recurso de comunicação que informe as famílias das crianças matriculadas nas instituições de educação infantil da rede municipal de ensino sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que estão sendo discutidas nas unidades (SÃO PAULO, 2007 b, p. 7).

Na introdução, o caderno apresenta uma síntese da história da educação infantil em São Paulo, com destaque ao movimento social nas décadas de 1970 e 1980 e, como ponto de partida, a transcrição das Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, destacando a prática cultural do professor a partir do projeto pedagógico, como estimulador do desenvolvimento da criança e enfatiza alguns princípios básicos para o compromisso do educador:

O desenvolvimento da criança é um processo conjunto e recíproco;
Educar e cuidar são dimensões indissociáveis de toda ação educacional;
Todos são iguais, apesar de diferentes: a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais;
O adulto educador é o mediador da criança em sua aprendizagem;
A parceria com as famílias das crianças é fundamental (SÃO PAULO, 2007, p.16).

Partindo dos princípios básicos, a criança está na condição de protagonista na relação pedagógica do professor, assim como o educar e o cuidar devem ser concebidos como ações conjuntas e indissociáveis. Destaca a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena como referência para o trabalho educativo e se apropria das concepções abordadas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil que enfatiza as práticas culturais como norteadoras do projeto pedagógico da unidade. A construção do currículo para a educação infantil, ao considerar a prática cultural como ações que devem ser vivenciadas no cotidiano

das instituições como estimuladoras para o desenvolvimento da criança, apresenta a criança como um pensar criativo e autônomo.

Na segunda parte do documento, são descritas as diferentes aprendizagens que podem ser promovidas na Educação Infantil, envolvendo diferentes “campos de experiências” em que a criança cria significações sobre o mundo. As experiências visam alimentar a iniciativa e a curiosidade infantil de diferentes formas: conhecer e cuidar de si, do outro e do ambiente; brincar e imaginar; explorar a linguagem verbal, a natureza e a cultura; apropriar-se do conhecimento matemático e se expressar-se pelas linguagens artísticas.

Já na terceira parte do documento, apresenta-se o embasamento teórico das experiências de exploração da linguagem, como citam Vygotsky e Emília Ferreiro. Nas orientações didáticas, recomenda-se a organização da roda de conversa como atividade diária entre as crianças, pois o desenvolvimento da expressividade verbal depende da familiaridade que a criança constrói com seus pares nesse tipo de situação. Sugerem-se ainda diferentes motivos para conversar com a criança: informar e discutir pontos de vista sobre assunto qualquer; tratar diferentes assuntos de interesse da criança; indicar e comentar programa cultural; falar sobre o que se aprendeu nos projetos de ciências, artes e outros, além de discutir procedimentos de uma produção individual ou coletiva e como organizar a vida em grupo.

Por fim, na quarta parte, são abordadas as experiências de exploração da natureza e da cultura, apropriação do conhecimento matemático e a expressividade das linguagens artísticas. Nas orientações didáticas, a função do professor é estruturar situações nas quais as crianças, a partir de suas experiências anteriores, interajam com o conhecimento socialmente construído. Na última parte da orientação curricular, com o tema concluindo e recomeçando, o documento sugere novas expectativas de aprendizagem que poderão ser construídas à medida que o professor considerar importante e desafiador para as crianças: “Espera-se que as expectativas de aprendizagens aqui destacadas possam apontar caminhos para o traçado de objetivos de ensino e de aprendizagem e as condições em que eles podem ser trabalhados, contribuindo para o planejamento de propostas mais claras para os professores e mais desafiadoras para as crianças” (São Paulo, 2007, p.140).

3.2 Sistematização dos dados

Buscando elementos para subsidiar a análise do documento, construiu-se o corpus do texto considerando as concepções teóricas abordados no caderno. A construção dos temas de significação baseou-se na contextualização da estrutura do currículo, levando em consideração o objeto da pesquisa que é a concepção de infância no documento. Para a identificação preliminar dos temas, utilizou-se inicialmente o programa Atlas TI, uma ferramenta para identificar e quantificar as palavras-chave. O programa Atlas TI, foi desenvolvido entre os anos de 1989 e 1992 e efetivado comercialmente em 1993. O idealizador foi o psicólogo cientista da computação Thomas Muhr, que organizou um software para a análise qualitativa em computação. Essa ferramenta oferece a relação quantitativa das palavras-chave que ajuda mapear o corpus do texto, possibilitando a estruturação das categorias.

O uso desse software aponta a possibilidade de uma organização contínua na base de dados, proporcionando mecanismos de procura rápida e flexível em momentos de se encontrar um determinado documento, permite estabelecer palavras-chave ou rótulos a segmentos de texto com objetivo de encontrar automaticamente ou de permitir uma recuperação posterior ao trabalho, também autoriza atrelar segmentos de dados uns aos outros, com objetivo de estabelecer categorias, teias ou redes de informação para utilização a curto, médio e longo prazo além de diagramas que facilitam a visualização de resultados ou teorias (POCRIFKA, 2012, p. 72).

Após a organização do corpus do caderno curricular, ele foi introduzido no software Atlas TI com objetivo de aprofundar a análise dos dados por meio de mecanismos de procura rápida em rede, facilitando o resultado mais preciso das palavras-chave.

**Quadro 1- Caderno de Orientações Curriculares:
Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas-2007**

Palavras-Chave	Quantidade no texto do Corpus
Crianças/criança	392/172
Professor/professores	144/28
Educação/educadores	91/21
Atividades	90
Infantil/Infantis	79
Aprender	65
Brincadeiras	56
Aprendizagens/aprendizagem	49/37
Cuidar/cuidado	45/15
Desenvolvimento	42
Experiências	35
Interações	30
Conhecimento	29
Autonomia	23
Bebês	21

Fonte: a autora

A organização do corpus para a análise considerou as palavras-chave do texto como um indicativo para a construção de temas de significação⁵, entendidos aqui como temas que reúnem partes do texto em torno de um objeto ou assunto que consideramos dar acesso, a partir de sua análise, à concepção de infância, objetivo desta pesquisa, relacionando-a. Os temas de significação que subsidiaram o campo de análise, foram coerentes com o problema da pesquisa, como indicam Guba e Lincoln (apud Lüdke e André, 1986), que buscaram a concepção de infância no currículo de educação infantil. Neste trabalho acadêmico, para facilitar a compreensão da análise realizada, construímos quadros a partir de cada tema de significação. Estes estão apresentados de forma que refletem a organização do próprio documento analisado. Assim, cada tema de significação possui dois quadros, um com os trechos do texto que são dos princípios básicos e o outro com os trechos das orientações didáticas.

⁵ O termo temas de significação foi criado por nós, na pesquisa, fazendo analogia aos núcleos de significação com os quais temos trabalhado na abordagem sócio-histórica em pesquisa. Os núcleos têm a referência em Aguiar e Ozella (2006).

Os temas de significação construídos são: Criança, Práticas Pedagógicas, Instituição, Política, Currículo, Interação e Educação. Em seguida aos quadros, trazemos partes do texto do documento que apresentam as expectativas de aprendizagem. Não estão organizadas a partir dos temas de significação, porque consideramos que não permitiam esta mesma sistematização. As expectativas se referem às possibilidades das crianças, das tarefas e das atividades que podem ser desenvolvidas com elas, buscando garantir a aplicação dos princípios básicos e as orientações pedagógicas que nortearam o documento. As expectativas de aprendizagem foram incorporadas a análise como aspecto para a verificação da coerência das concepções até ali estudadas, e também para responder a uma inquietação da autora desta pesquisa sobre um possível papel inibidor das expectativas, dificultando a consolidação da concepção defendida pelo próprio documento.

3.3 Etapas da Análise

As argumentações teóricas conduzem a uma metodologia interpretativa para a estruturação de pesquisas. Thompson descreveu um referencial teórico metodológico denominado de Hermenêutica de Profundidade (HP) que, baseado na análise das formas simbólicas e interpretativas, articula a construção de intencionalidades. Ele define as formas simbólicas como “expressões de um sujeito que, ao produzir e empregar tais formas, está buscando certos objetivos e propósitos e, tentando expressar aquilo que ele “quer dizer” ou tenciona nas e pelas formas assim produzidas” (THOMPSON, 1995, p. 183). As formas simbólicas são construções humanas que traduzem diferentes objetivos e intencionalidades.

Thompson esclarece também que a HP possibilita desenvolver o processo de interpretação dos diferentes significados das formas simbólicas que “são construções significativas que exigem uma interpretação, podendo ser ações, falas, textos que, por serem construções significativas, podem ser compreendidas” (THOMPSON, 1995, p. 357). Para tanto, o campo interpretativo da pesquisa precisa ser coerente com a proposta do campo-objeto, tornando-se um processo central e inserido em contextos sociais e históricos.

Considerando que o objeto desta pesquisa busca investigar a concepção de infância, o processo interpretativo está inserido em um contexto sócio-histórico construído por sujeitos no campo da investigação e da reinterpretação. As formas simbólicas podem ser interpretadas

utilizando o cotidiano ou uma interpretação da doxa que são as compreensões constituídas no mundo social. Na análise da pesquisa sócio-histórica, o contexto da vida cotidiana torna-se uma condição importante para interpretar e compreender as formas simbólicas. O referencial metodológico do enfoque HP pode ser descrito em três fases que são as análises: sócio-histórica, formal ou discursiva e a interpretativa. A análise sócio-histórica consiste na reconstrução do contexto em que foi escrito o documento, isto é, “reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas” (THOMPSON, 1995, p. 366).

Neste trabalho, na análise sócio-histórica, será enfocada pela história da produção por meio da política e das normatizações direcionadas à infância, à circulação e à recepção que terão, como suporte, as pesquisas bibliográficas que abordam a concepção de infância, nas ações pedagógicas, como resultado da implementação do currículo na educação infantil. Integram a investigação alguns temas extraídos do corpus do texto que servirão de suporte para analisar a infância. Segundo Thomson (1995), a reconstrução dessas condições identifica quatro aspectos básicos dos contextos sociais. O primeiro refere-se às situações espaço-temporais, ou seja, o ambiente em que são produzidas e construídas as formas simbólicas. O segundo aspecto abrange as interações, a relação entre as pessoas e as estratégias utilizadas. O terceiro aspecto a ser considerado na análise sócio-histórica refere-se às instituições que constituem o campo de interação. “É reconstruir os conjuntos de regras, recursos e relações que as constituem, é traçar seu desenvolvimento através do tempo e examinar as práticas e atitudes das pessoas que agem a seu favor e dentro delas” (THOMPSON, 1995, p. 367). Já o quarto aspecto relevante das formas simbólicas são os meios técnicos de construção de mensagens e de transmissão. Eles estão inseridos em diferentes meios de comunicação em que codificam e decodificam as mensagens entre as pessoas.

A segunda fase descrita pelo autor consiste na análise formal ou discursiva que tem como objetivo estudar as formas simbólicas que circulam nos meios sociais. O objetivo dessa análise é estabelecer bases para a organização interna das formas simbólicas, seus padrões e relações (THOMPSON, 1989). O autor apresenta outros procedimentos que podem conduzir a análise formal ou discursiva como análise semiótica, análise simbólica ou o signo. Nesta tese, optou-se pela análise de conteúdo, que é definida por Ludke e André, (1978) baseado em Krippendorff, como uma técnica para fazer referências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto. André esclarece que a “análise de conteúdo pode caracterizar-se como análise

de investigação do conteúdo simbólico das mensagens”. Essas mensagens, diz ele, podem ser “abordadas de diferentes formas e sob vários ângulos.” Para esta pesquisa, foram selecionados a categoria criança e os temas de significação (KRIPPENDORFF apud ANDRÉ, 1986, p.41).

A terceira fase da HP destina-se à interpretação e à reinterpretação que, mediando a primeira e a segunda fase, resulta em um movimento dos resultados da análise sócio-histórica, Thompson acrescenta que,

[...] por mais rigorosos e sistemáticos que os métodos da análise formal ou discursiva possam ser, eles não podem abolir a necessidade de uma construção criativa do significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que está representado ou do que é dito (THOMPSON,1985, p. 375).

A construção da interpretação é considerada pelo autor como “aspecto referencial”, uma vez que o significado localizado em um contexto sócio-histórico articulado pelas formas simbólicas deve ser entendido, interpretado e posteriormente reinterpretado. Esse processo de construção criativa vai projetar diferentes possibilidades de reinterpretação do campo objeto. As formas simbólicas do campo objeto desta pesquisa que tem como foco a concepção de infância no currículo de educação infantil.

4 ANÁLISE

4.1 Análise do Contexto Sócio-Histórico

Este capítulo tem por objetivo analisar o contexto sócio-histórico da produção, da circulação e da recepção do documento de orientação curricular para a educação infantil, da prefeitura de São Paulo. O documento foi produzido no contexto das políticas educacionais, e a circulação do material e a recepção ficaram restritas aos profissionais que trabalham com as crianças no cotidiano dos Centros de Educação Infantil. A primeira parte destaca como o documento foi produzido e o contexto das políticas de currículo para a educação infantil na prefeitura, a segunda abordagem, como repercutiu a circulação do documento entre os profissionais que trabalhavam com as crianças de zero a seis anos. Na terceira parte, analisou-se a recepção do documento no âmbito dos professores, utilizando-se de pesquisa bibliográfica.

As políticas para a infância ainda estão associadas à educação ou à pedagogia para a criança. O reconhecimento dos direitos da criança como cidadã só foi regulamentado mediante a Constituição de 1988, quando a educação infantil foi instituída como primeira etapa da educação básica. Rosemberg, citando Villalobos, afirma que durante o período entre a Constituição de 1988 até a aprovação da LDB, em 1996, houve uma mudança de contexto social e político. O modelo de social democracia e Estado do bem Estar social e político são abalados pela nova ordem econômica mundial e a nova administração deu ênfase: “à eficiência, à redução do papel do Estado, ao aumento do papel da iniciativa privada, do mercado e do subsídio para a demanda” (ROSEMBERG, 2002, p. 64- 65).

No campo da política da Educação infantil, uma das mudanças foi à entrada do Banco Mundial que deliberou prioridades, estratégias e modelos de concepção de educação com fundamentos desenvolvimentistas. “A implementação dessas novas medidas e programas remete à discussão da assistência e à educação no campo da educação infantil no Brasil” (ROSEMBERG, 2002, p. 67). A transição da assistência para educação vem em processo de proposta desde os anos de 1990 pelos documentos oficiais que preconizavam a superação dessa tendência e a proposta de uma concepção de educação infantil com intencionalidade diferente do ensino fundamental, contudo, enfatizando as relações educativas. Cerisara (2004) complementa, afirmando que:

Um dos aspectos que merecem nossa atenção na construção da pedagogia da Educação Infantil diz respeito à concepção de infância. Ou seja, a escola tradicionalmente tem trabalhado com uma concepção de infância homogênea, cuja delimitação tem sido feita pela imaturidade, pela falta em relação ao adulto. Na Educação Infantil – um tema multidisciplinar, objeto de diferentes campos disciplinares tal como a Sociologia, a Antropologia, História, Psicologia – a infância tem que ser vista não apenas na sua dimensão biológica, mas como fato social e, que por refletir as variações da cultura humana é heterogênea (CERISARA, 2004, p. 9).

Já Moss (2002) destaca que a política pedagógica para a infância precisa estar atenta à diversidade de crianças que constituem as instituições, considerando que a “pedagogia para a infância precisa reconhecer a diversidade cultural, os diferentes campos que concebem a criança como competente, inteligente, co-construtora, cidadã, agente e membro do grupo com capacidade das crianças enquanto sujeitos ativos” (MOSS, 2002, p. 244). Marquez (2006, p. 180) enfatiza que o objetivo do financiamento do Banco Mundial para o desenvolvimento da primeira infância, particularmente nos países em desenvolvimento, é o da “prevenção do impacto da desigualdade econômica, especialmente na prevenção do fracasso escola como uma estratégia para o aumento da eficiência”, evitando, dessa maneira, o desperdício de custos financeiros com investimentos em repetência, evasão e fracasso escolar. As pesquisas ainda confirmam que os discursos norteadores para a política da primeira infância nos países em desenvolvimento concebem os programas de educação e cuidado infantil como uma maneira de intervenção social para a superação da desigualdade, enquanto que, nos países desenvolvidos, o discurso visa contribuir para o desenvolvimento da criança, do acesso aos bens culturais e do reconhecimento dos seus direitos (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON, SILVA, 2002). Os autores concluem sua crítica afirmando que,

[...] nos países em desenvolvimento, embora pareçam fundamentar-se no direito da criança e da família, quando o alvo é a população pobre, negra e de zona rural, essas políticas se concentram em discurso da necessidade, assentando no lema “atender pobremente a pobreza” que transparece nos documentos do Banco Mundial, maior agência internacional que orienta e subsidia programas para infância (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON, SILVA, 2002, p. 69).

A política que o Banco Mundial estabelecida para a primeira infância tem como objetivo investir nas crianças para que possam se inserir no mercado de trabalho quando adultas e produzir satisfatoriamente. Segundo Penn:

[...] a teoria do capital social sustenta grande parte da atenção recente no Banco Mundial ao tema do bem-estar social: aumentar o capital social de uma pessoa, sua capacidade de vincular-se a redes sociais e compartilhar riscos levaria a maior competitividade e produtividade (IDS, 2000). As metáforas econômicas e tecnocráticas da teoria do capital social são usadas para explicar e justificar o interesse do Banco Mundial pelas crianças e pela infância. Para o Banco, o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o capital humano do futuro (PENN, 2002, p. 13).

A política do Banco Mundial para a infância tem repercussão nas propostas de educação para as secretarias de educação. A logística entre a intencionalidade das políticas públicas e a relação com Banco Mundial deixam claro o que significa a formação das crianças:

Os referidos estudos centram-se em três eixos principais: a) a vinculação entre educação e crescimento econômico, saúde, fertilidade e redução da pobreza; b) os fatores que contribuem para melhorar a qualidade da educação; e c) o impacto da educação pré-escolar sobre o rendimento escolar (TORRES, 2000, p. 143).

A qualidade da educação está associada à participação e à ampliação da escolarização universal, assegurando que a população tenha acesso à educação. Enguita (1995) afirma que:

O consumo de escolarização passou já pela primeira etapa e se encontra agora na segunda. A ampliação da escolarização universal e as reformas compreensivas de maior ou menor alcance asseguram à totalidade da população o acesso a níveis do ensino até então reservados a uma minoria e abriram potencialmente as portas para o acesso a níveis superiores (ENGUIITA, 1995, p. 97).

O autor também faz uma comparação da política dos anos de 1960 e 1970, em que a palavra de ordem “qualidade” trazia em seu contexto ideológico a ideia de “igualdade de oportunidades”, pois havia a acessibilidade no ponto de partida, mas a seleção qualitativa na chegada enfatizava a diferença. Os programas de educação para as crianças de zero a seis vêm historicamente trazendo um crescimento na desigualdade social. Rosemberg declara que “a baixa prioridade que a criança pequena recebe nas políticas econômicas e sociais se manifesta em suas condições de vida e morte” (ROSEMBERG, 2006, p. 13). Nesse sentido, as políticas para as crianças de zero a seis anos ainda estão fragmentadas e dispersas entre os órgãos

federais, estaduais, municipais e de bem-estar social e de direitos da criança. (CAMPOS et al, 1992 apud ROSEMBERG, 2006).

O processo de regulamentação e de implementação da educação para a infância apresenta-se em dificuldades e até mesmo enfrentando a rejeição de incorporação de creches ao sistema de ensino, como ocorreu na primeira proposta da Lei nº 11.494, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação (FUNDEB) e o estabelecimento de metas inferiores para a expansão de ofertas projetadas pelos dois Planos Nacionais de Educação, (BARBOSA et al, 2012).

O PNE⁶ (2001-2010) apontou que, em 2010, a frequência à creche/escola para crianças de zero a três anos foi de 23,5% inferior aos 50% estabelecidos no planejamento, o que confirma a discriminação das metas e os objetivos para essa faixa-etária. É necessário, portanto, ampliar mudanças estruturais para o reconhecimento social das crianças de zero a três (BARBOSA et al, 2012). Ainda de acordo com a legislação vigente, a educação infantil no Brasil, primeira etapa da educação básica, integra-se ao sistema de ensino desde 1996 e compreende as creches para as crianças de até três anos e onze meses de idade e as pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos e 11 meses. Em 2006, a educação infantil mudou a idade prevista para o término da pré-escola, que passou de seis para cinco anos, de acordo com a Lei nº 11.114/2005, art. 32 da LDB. Outra alteração proposta pela Emenda Constitucional 59, de 2009, tornou obrigatória a matrícula e a frequência na pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos, determinação que deveria ser implementada em sua totalidade até 2016.

Diante da normatização que torna a obrigatoriedade da pré-escola, as políticas sociais para as crianças são marcadas por algumas tensões diante de uma legislação que reconhece o dever do Estado nos direitos da criança e outro cenário das desigualdades de acesso, dificultando colocar em prática o direito de cidadania das crianças de zero a seis anos (ROSEMBERG e ARTES, 2012, p. 16).

⁶ Com a Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional da Educação, que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) para uma exigência Constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-la como referência. O plano passou a ser o articulador do Sistema Nacional de Educação com previsão e percentual do Plano Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução (BRASIL, 2014, p. 1).

A aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009 introduziu algumas mudanças importantes na gestão da educação básica para a educação infantil. Ao tornar a educação da pré-escola obrigatória, essa medida infringiu o direito de a família matricular ou não a criança nesta faixa etária e também ampliou a responsabilidade dos municípios em oferecer um atendimento de qualidade condizente à criança. Outro agravante está relacionado ao movimento político-educacional para atender a oferta de vagas na pré-escola, pois muitos municípios vão optar em diminuir o número de vagas das crianças de zero a três anos para suprir a obrigatoriedade das crianças de quatro e cinco anos. O grande desafio para a educação infantil está em “garantir o acesso e a permanência com qualidade de todas as crianças de zero a cinco anos” (CAMPOS e CAMPOS, 2012, p. 15).

Uma das questões da educação infantil para o século XXI, segundo Nascimento (2012), é dar visibilidade às crianças pequenas que ocupam o espaço da educação infantil, e acrescenta que a interação e a brincadeira são eixos dessa etapa da educação, questionando também, a obrigatoriedade da educação a partir dos quatro anos, que pode levar a fragmentar a primeira infância. Como o sistema de ensino no município de São Paulo para atendimento às crianças de zero a cinco anos tem uma demanda muito grande, as instituições de ensino têm um papel importante no acolhimento das crianças, da mesma forma que na concepção de uma política de educação para a infância. A LDB e o Plano Nacional de Educação apresentam o direito à educação e reiteram que a educação infantil pode representar duas modalidades. Segundo Rosemberg (2002):

[...] a busca na educação infantil (e não apenas por meio da ou pela educação) de igualdade de oportunidades para as crianças; isto é, espera-se, deseja-se, luta-se para que a EI não produza ou reforce desigualdades (econômicas, raciais, de gênero); a adoção de uma concepção ampla de educação, aberta, indo além dos modelos que aqui conhecemos, de educação escolar; isto é, uma concepção de educação em acordo com a nova maneira de olhar a criança pequena que se está construindo no Brasil, como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais, e não apenas futuras (ROSEMBERG, 2002 p. 77).

A política de educação infantil pode oferecer oportunidades para a criança ser reconhecida como sujeito ativo e produtor de cultura ou reforçar as desigualdades sociais. Para entender o papel político das instituições de ensino no município de São Paulo, serão analisados os quadros abaixo, que descrevem a relação das instituições e a demanda de matrículas no município. O aspecto importante a ser analisado no (quadro 1) refere-se à

demanda de crianças na faixa etária de zero a três anos. Existe uma relação de 79.231 crianças aguardando vagas para atendimento nos Centros de Educação Infantil. O (quadro 2) apresenta o número de crianças matriculadas em 2007, que soma um total de 407.876, enquanto 154.547 crianças estão sem atendimento, aguardando na lista de demanda da SME.

Quadro 1- Relação das crianças aguardando vaga na lista de demanda

Tipos	Demanda
Creches	79.231
EMEIIs	75.316

Fonte: (SME. São Paulo, 31/12/2007)

Quadro 2 - Crianças Matriculadas em 2007

Tipo	Total de Crianças atendidas
Creches	83.364
Pré-escolas	324.512

Fonte: (SME. São Paulo, 31/12/2007)

Em 2007, as instituições de Educação Infantil no município de São Paulo atenderam 83.364 crianças em creches e 324.512 em escolas de educação infantil. Contudo, ficaram aguardando na lista de demandas um total de 79.231 crianças que não conseguiram vagas em creches e 75.316 crianças em pré-escolas. Esse número de instituições não foi suficiente para atender à demanda de crianças.

Vale destacar que a educação infantil exige um padrão de qualidade que atenda os princípios da LDB, como a primeira etapa da educação básica e, ao mesmo tempo, a adequação ao PNE que apresenta a meta para a educação infantil 2001-2010. As metas tinham como objetivo ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, 30% da população de até três anos de idade e 60% da população de quatro a seis anos (ou quatro e cinco anos). Até o final da década, esperava-se alcançar a meta de 50% das crianças de zero a três anos e 80% das de quatro a cinco anos. Segundo Aquino e Vasconcellos (2012) houve crescimento nas matrículas, porém muito distante da meta. Segundo os “dados da Pesquisa

Nacional (PNAD) dos anos 1995 e 2008 (IBGE, 1995-2008) a frequência à creche cresceu de 7,6% para 18,1% da população de zero a três anos de idade, em relação à pré-escola, passou de 47,8% para 64,6% da taxa de frequência da população de quatro a seis anos de idade” (AQUINO e VASCONCELLOS, P. 70). Também existia a expectativa de elaborar, no prazo de um ano, os padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades dos processos educativos, somente admitir novos profissionais para educação infantil que possuam a titulação mínima na modalidade normal, priorizando a formação em ensino superior.

A prefeitura de São Paulo, diante da mudança da política para a infância implementou o currículo de educação infantil, tomando como eixo norteador Tempos e Espaços para enfatizar o cuidar e o educar como ações indissociáveis. A dissertação de Franco (2009) aborda o período de transição e o percurso das creches no município de São Paulo no período de 2001 a 2004. Sua pesquisa buscou compreender o processo político administrativo em que a prefeitura incorporou a institucionalização das creches na educação. A conclusão revela que a mudança da Secretaria de Assistência para a Secretaria de Educação trouxe modificações quanto ao atendimento das crianças na creche, à organização da demanda, à gestão do sistema e de unidades e à formação de professores.

A SME, na segunda edição dos Cadernos Temáticos, apresentou a visão de criança como o centro, consolidando o movimento que teve início em 2001, com a incorporação dos Centros de Educação Infantil à Secretaria de Educação, assumindo uma nova postura na construção da história da educação infantil do município. Postula-se que as crianças, desde pequeninas, são portadoras de história e construtoras de cultura, sendo consideradas como protagonistas de suas aprendizagens. Os textos apresentados nesse Caderno Temático pretendem suscitar uma discussão sobre a prática pedagógica desenvolvida nas unidades educacionais: CEI e EMEI, com a comunidade educativa, procurando trazer à tona questões que ajudem os educadores a refletir sobre os seus fazeres cotidianos. Essas discussões e reflexões inspiradas na Pedagogia da Infância têm como pano de fundo a construção da Rede de Proteção Social e a constituição de São Paulo como Cidade Educadora São Paulo (2004).

Cerisara (2004) em seu texto *Desafios e Perspectivas para os Professores* propõe uma pedagogia para a educação infantil no contexto da pedagogia como ciência da educação, em

que a prática esteja voltada para a educação e não para o ensino, pois, segundo a autora, as crianças devem continuar sendo tratadas como crianças e não alunos.

Ou seja, a escola tradicionalmente tem trabalhado com uma concepção de infância homogênea, cuja delimitação tem sido feita pela imaturidade, pela falta em relação ao adulto. Na Educação Infantil – um tema multidisciplinar, objeto de diferentes campos disciplinares tal como a sociologia, a Antropologia, História, Psicologia – a infância tem que ser vista não apenas na sua dimensão biológica, mas como fato social, e que, por refletir as variações da cultura humana, é heterogênea (CERISARA, 2004, p. 9).

A pedagogia da infância precisa contextualizar as diversidades que compõem o grupo de crianças com suas individualidades, competências e possibilidades e desconstruir alguns mitos da infância:

[...] das crianças como seres em déficit, simples objetos passivos e meros receptáculos de uma ação de socialização; - da socialização como um processo vertical e unívoco, conduzido exclusivamente pelos adultos que o conduzem de acordo com objetivos claramente definidos e em prol da reprodução social; - do brincar como ação natural e espontânea das crianças, credo único e emblema das atividades da infância; - do grupo de pares como forma de organização heterônima e genuína e, como tal, um dado imediato, adquirido, de cuja suposta homogeneidade estão isentas relações sociais e desiguais (FERREIRA apud CERISARA, 2004, p. 10).

A discussão em torno da prática pedagógica para atender a concepção de infância levou a SME a construir estratégias de treinamento dos gestores para melhorar o atendimento da criança de zero a seis anos. Em primeiro lugar, a SME ofereceu a formação inicial das ADIs, que, após a certificação, tornaram-se professoras. No segmento das ações políticas pedagógicas, foi implementada a formação continuada da (fase 1) do Programa “A rede em rede: a formação continuada na educação Infantil”. A proposta dessa formação resultou em um documento que descreve as experiências e os conhecimentos dos profissionais de 13 coordenadorias. Foram 30 formadoras que atenderam 800 coordenadores pedagógicos numa rede de multiplicadores em que o alvo foi alcançar 314 mil crianças de zero a seis anos matriculadas na rede (SÃO PAULO, 2007, p.6).

O projeto de formação continuada do coordenador pedagógico visava construir estratégias para a formação dos professores com objetivo de estimular e renovar os novos saberes em ambiente de aprendizagem coletiva. A formação baseou-se em algumas expectativas básicas do trabalho do coordenador pedagógico, e trouxe como temática a

organização do tempo e do espaço nas UEs, buscando recuperar o sentido da socialização no desenvolvimento da criança, particularmente pela apropriação por ela de diferentes linguagens presentes na cultura. A proposta desenvolvida tinha como temática o olhar da criança em seu desenvolvimento. Para isso, o coordenador necessitava de instrumentos metodológicos para a formação dos professores, como a observação, a problematização, as práticas culturais, portanto, educativas, as relações entre o cuidar e educar, o bate papo de cada dia e práticas culturais e educativas (SÃO PAULO, 2006).

Essas estratégias faziam parte do projeto que resultou nas orientações curriculares, implementado em 2007. O documento foi construído sob a supervisão das consultoras pedagógicas, as professoras Zilma de Oliveira e Silvana de Oliveira Augusto e sob a orientação técnica da professora Yara Maria Matioli. Para a divulgação da proposta, a SME organizou os cursos de formação continuada e produziu vídeos para subsidiar a formação em parceria com a TV Cultura. Todos os professores dos CEIs e das EMEIs da rede direta receberam um exemplar do currículo. Aguiar (2011) em seu artigo, A proposta de política pública educacional no Município de São Paulo: a (des) construção de uma escola pública popular, democrática e com qualidade, faz uma abordagem do contexto histórico das políticas de educação infantil no município de São Paulo e da implementação da orientação curricular. Segundo a autora:

Os documentos de orientações curriculares foram elaborados, ao longo do ano de 2007, com base nas experiências, consideradas bem-sucedidas, de alguns professores da rede. Como estratégia, foram organizados grupos referências de professores para a discussão curricular que, juntamente com a assessoria externa, contratada pela SME, de pesquisadores e colaboradores, elaboraram a proposta curricular para cada área do conhecimento para toda a rede municipal. Para divulgação e apropriação das orientações curriculares, pelos professores da rede municipal, a SME organizou cursos de formação continuada; produziu vídeos de apoio para formação, elaborados em parceria com a TV Cultura; e distribuiu os documentos a todos os professores e profissionais da educação (AGUIAR, 2011, p. 11).

A proposta de orientação curricular ou projeto pedagógico exerce influência na prática pedagógica do professor, quando reflete o resultado de um diagnóstico da realidade social na qual foi implementada. Abuchaim (2015) em sua pesquisa discute a relação da construção do currículo de educação infantil no município de São Paulo e como foi transposto para o

planejamento do professor. Seu estudo reuniu diferentes depoimentos de quatro EMEIs, de professores, diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores da diretoria regional de ensino. Segundo os depoimentos, o currículo é um documento que reflete uma mudança de concepção de educação infantil. A autora assim se posiciona,

[...] um documento que não parte de um diagnóstico da realidade da rede, não só em termos de atendimento, mas das concepções pedagógicas que estão norteando o trabalho das escolas, e que não é previamente discutido com as mesmas, tende a não ter maior impacto nas unidades. Também, se não há um trabalho intenso de formação que estimule a reflexão acerca do mesmo, ele tende a ser, como muito ouvi nas entrevistas: “mais um documento da rede” (ABUCHAIM, 2015, p.13).

O resultado das entrevistas sobre a formação continuada dos gestores e dos professores recebeu algumas críticas quanto à descontextualização da proposta de formação e a realidade encontradas nas EMEIs e a não flexibilidade das pautas das reuniões. Na pesquisa da Aguiar (2011), foi feito um balanço da proposta política da SME de educação sobre o resultado da orientação curricular e as expectativas de aprendizagens, o resultado da investigação concluiu que organizou-se diferentes projetos na tentativa de melhorar a qualidade da educação quanto ao fluxo escolar para eliminar a repetência. Outra iniciativa foi à adequação das expectativas de aprendizagem a cada ano para regularizar as distorções do conhecimento e as séries. A autora reitera afirmando:

No entanto, pode-se constatar que até então, a secretaria ainda não ousou efetivar em todo sistema de ensino uma reforma estrutural para a educação infantil e para o ensino fundamental, e que os projetos e programas implementados pouco contribuíram para combater o quadro de baixo rendimento dos alunos da rede municipal (AGUIAR, 2011, p. 12)

A conclusão da pesquisa revelou que a construção de um documento curricular, ao longo das políticas, sofrera evoluções nos objetivos e conceitos, contudo, a leitura de um documento curricular não muda a prática, e sim os fatores que fazem sentido no cotidiano do professor, das suas reflexões e saberes como fruto de sua trajetória profissional e vivência na história da rede municipal. Ficou evidente pelos depoimentos que havia um sentimento de identidade profissional e que as marcas e influências desses currículos estão presentes nos afazeres dos professores e na maneira como entendem o processo pedagógico em suas

instituições. Segundo Thompson (1998), a reconstrução dessas condições identifica quatro aspectos básicos dos contextos sociais. O primeiro refere-se às situações espaço-temporais, o ambiente em que são produzidas e construídas as formas simbólicas. O segundo aspecto abrange as interações, a relação entre as pessoas e as estratégias utilizadas. Já o terceiro aspecto a ser considerado na análise sócio-histórica refere-se às instituições que constituem o campo de interação.

O contexto sócio-histórico, aqui descrito apresentou a produção, circulação e recepção da política da SME na construção das Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Segundo Thompson (1998), abrange as interações e as relações entre todos os envolvidos e as estratégias utilizadas. O período político está em um contexto de transição da educação infantil da Secretaria de Assistência para a Secretaria de Educação. A mudança de secretaria refletiu na concepção de educação e infância que, partindo da Constituição de 1988 e da LDB/1996, conferiu à criança o direito à educação como primeira etapa da educação básica. A fase seguinte diz respeito à distribuição dos cadernos aos professores e à formação continuada dos gestores que receberam suportes pedagógicos com objetivo de formar gestores multiplicadores da formação junto ao seu corpo docente.

No final de 2008 durante o ano de 2009, a formação continuada estendeu-se aos professores, o que resultou na elaboração de outro documento que descrevia as experiências dos professores na prática. Como estratégia para avaliar a repercussão do documento de Orientação Curricular, buscou-se nas pesquisas bibliográficas a sua repercussão em meio aos professores. As pesquisas ratificaram que o documento foi um grande avanço na política da infância, principalmente, nas concepções de currículo, educação e criança. O grupo que foi pesquisado não representou as professoras de CEI (crianças de zero a três anos), mas as que trabalhavam com a pré-escola, professoras das EMEIs que fizeram críticas quanto às expectativas de aprendizagem. Segundo Abuchaim (2015) ao descrever as expectativas, o documento limitou o trabalho do professor e reduziu a ação pedagógica, fazendo com que a formação ficasse descolada do contexto social das crianças. Isso mostra que um currículo prescritivo limita as possibilidades de trabalho a partir dos contextos, dos interesses e das necessidades específicas das crianças.

4.2 Análise de Conteúdo e Interpretação

Este trecho do capítulo está estruturado em duas partes, a descrição do corpus que foi organizado a partir da categoria infância e os temas de significação para a análise interpretativa, segundo Thompson.

4.2.1 Criança

Princípios básicos:

“O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a **criança** é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com parceiros de seu meio, em atividades socioculturais concretas, as **crianças** mobilizam seus saberes e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas), ao mesmo tempo em que os modificam” (p.17).

“Nascida em uma cultura historicamente constituída, a **criança** é um ser simbólico e de linguagem. Sua experiência nessa e em outras culturas vai lhe exigir e possibilitar a apropriação de múltiplos signos criados pelos homens para dar sentido a suas relações com o mundo da natureza e o da cultura, que incluem o mundo da técnica, da ciência, da política e das artes, dentre outras áreas de produção humana, e a si mesma. Isso coloca a questão da aprendizagem no centro das preocupações dos educadores” (p.17).

“Em decorrência disso, espera-se que as situações criadas cotidianamente nas instituições de educação infantil ampliem as possibilidades das **crianças** viverem a **infância** de modo a: conviver, brincar e desenvolver projetos em grupo, cuidar de si, de outros e do ambiente, expressar-se, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens, compreender suas emoções e sentimentos e organizar seus pensamentos, ter iniciativa e buscar soluções para problemas e conflitos, conhecer suas necessidades, preferências e desejos ligados à construção do conhecimento e de relacionamentos interpessoais, e formular um sentido de si mesmo que oriente as ações da **criança**” (p.16).

“O desenvolvimento da **criança**: processo conjunto e recíproco: observar um móvel, bater as mãos na água, engatinhar em busca de uma bola, examinar diferentes objetos reunidos em uma caixa, consolar outra **criança** que chora, contar histórias, ouvir poemas, observar e conversar sobre o crescimento de alguns animais, colecionar objetos e separá-los em caixas, brincar com cantigas de roda dramatizando seus personagens, brincar de faz-de-conta de casinha ou de ir ao supermercado, calcular quantas bolas há em uma cesta, preparar um bolo seguindo uma receita, arremessar bola em um cesto, cuidar de sua higiene e de sua organização pessoal são algumas das muitas formas de ação que a **criança** passa a fazer em um meio cultural concreto, produtos de processos de aprendizagem muito variados que nele ocorreram” (p.17).

“A **criança**, desde o nascimento, interage com parceiros diversos que lhe ajudam a significar o mundo e a si mesma, realizar um número crescente de diferentes aprendizagens e constituir-se

como um ser histórico singular” (p.23).

“Tais ações do professor junto à **criança** são cultural e historicamente constituídas e se baseiam, em especial, na representação que ele faz do seu papel e na concepção de **criança** e de educação infantil que ele tem. Por exemplo, se ele não acredita que os bebês são capazes de interagir com companheiros, ele os coloca em locais separados e os atende individualmente. Por sua vez, se o professor se fundamenta na ideia que eles podem, desde pequenos, interagir, trocar objetos com os companheiros, imitar os gestos, expressões e vocalizações de outro bebê, ele busca organizar na sala dos bebês no CEI áreas acolhedoras e estimulantes que eles podem explorar em duplas, trios etc.” (p.24).

É possível observar que a concepção de infância proposta no currículo norteia o planejamento do professor que, a partir de uma fundamentação teórica, conduz a uma prática pedagógica. Portanto, é na relação com a criança que o adulto desenvolve suas práticas pedagógicas. Os saberes pedagógicos podem colaborar com essa prática que exige ação e reflexão do professor no seu cotidiano com a criança. Contudo, o eixo central de todo o processo educativo é o respeito à criança, a sua origem social, cultural, aos vínculos afetivos e às necessidades. Nesse sentido, a infância foi legitimada pela LDB/1996, enquanto primeira etapa da educação básica e reconhecida como sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento, capaz de interagir com parceiros e mobilizar os seus saberes. “Nascida em uma cultura historicamente construída, a criança é um ser simbólico e de linguagem” pelo RCNEI (BRASIL, 1998 p. 16-17).

Oliveira (2010) ratificou que o processo de mudança de conceito da criança interfere na postura do professor quanto ao foco de suas ações pedagógicas.

Face a essa visão de criança, o desafio que se coloca para a elaboração curricular e para sua efetivação cotidiana é transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Nesse contexto, o planejamento do professor precisa considerar a criança como a protagonista das atividades. De acordo com a Resolução de nº 5, de 17 de dezembro de 2009, em seu art. 4º, a criança é o “centro do planejamento curricular”, ou seja, a construção das ações pedagógicas devem priorizar as vivências infantis, suas experiências, seus saberes e suas dificuldades. A ênfase deve girar em torno do processo, dos relacionamentos construídos, das atitudes e manifestações das crianças, da sua vivência. Segundo as Diretrizes, o currículo “não é o que se define a priori, mas aquele que é vivenciado pela criança” (BRASIL, 2009).

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).

A Orientação Curricular da SME conceitua a criança como, “um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com parceiros de seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam seus saberes e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas), ao mesmo tempo em que os modificam” (SÃO PAULO, 2007, p.17). A concepção de criança como “sujeito competente e ativo, em interações com parceiros em atividades sócio-culturais” precisa estar coerente com as orientações didáticas que consideram as atividades uma maneira das crianças ampliarem seus saberes.

Em decorrência disso, espera-se que as situações criadas cotidianamente nas instituições de educação infantil ampliem as possibilidades das crianças viverem a infância de modo a: conviver, brincar e desenvolver projetos em grupo, cuidar de si, de outros e do ambiente, expressar-se, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens, compreender suas emoções e sentimentos e organizar seus pensamentos, ter iniciativa e buscar soluções para problemas e conflitos, conhecer suas necessidades, preferências e desejos ligados à construção do conhecimento e de relacionamentos interpessoais, e formular um sentido de si mesmo que oriente as ações da criança (SÃO PAULO, 2007, p. 16).

A concepção de infância, portanto, norteia e amplia as possibilidades das vivências das crianças em todo o segmento do cotidiano do CEI. A forma como o professor concebe a infância torna-se o fator determinante na construção de ambientes pedagógicos.

Orientações didáticas

“Tal reflexão poderá considerar que o desejo de exploração do mundo e de si mesma que toda criança vai construindo desde o nascimento, estimulada pelo meio humano em que se insere, requer a organização pelo professor de atividades significativas que a estimule a construir novas formas de ação, novos significados” (p.27).

“As crianças, desde bebês, constroem relações afetivas com os adultos que lhes cuidam, chamadas de relações de apego, a partir das quais distinguem algumas pessoas de seu entorno e reagem de modo diferente às conhecidas e às desconhecidas. Essa relação foi inicialmente

descrita envolvendo o bebê e sua mãe, mas depois ela começou a ser pensada como incluindo outras figuras familiares: pai, avós, irmãos mais velhos, empregados e, mais recentemente, os educadores da infância” (p.30).

“Pensar no tempo como elemento integrante do processo de aprendizagem requer de o professor considerar que as crianças trazem para o cotidiano do CEI, creche ou EMEI as marcas de sua época, suas histórias pessoais e os anseios hoje vividos por suas comunidades em relação a seus filhos. Ao levar em consideração que o que corre nas situações traz marcas da história passada e abre perspectivas para ações futuras, o professor pode refletir sobre quais aprendizagens devem ser esperadas e qual sequência de situações pode ajudar a efetivá-las” (p.34).

“Parte-se do reconhecimento de que a curiosidade infantil pode ser dirigida a compreender seu entorno. Nele, cultura e natureza provocam instigantes questões às crianças, e as diferentes linguagens artísticas que existem podem ser trabalhadas como rupturas em relação às formas estereotipadas de olhar a realidade que foram historicamente produzidas. Com isso novas sensibilidades podem ser delineadas, novos modos da criança se relacionar com os outros e consigo mesma podem ser por ela reinventados, criando novos desafios para as práticas educativas” (p.38).

“Ademais, tem-se que reconhecer que cada vez mais as crianças têm, desde pequenas, contato com recursos como gravadores, aparelhos de som, filmadoras, projetores, computadores, além de TVs, DVDs e outros produtos da tecnologia do nosso tempo. Tais recursos se utilizam de diferentes linguagens, as linguagens midiáticas, cujo uso pedagógico dá à criança que se apropria delas a possibilidade de inclusão no mundo digital e de exploração de outras formas de interagir, brincar, pesquisar, descobrir, ler, escrever, comunicar-se de modo criativo, participativo e divertido” (p.38).

“As crianças podem aprender a lidar com tais linguagens através de diferentes experiências conforme as equipes de educadores as estimulam a gravar canções ou histórias, a fotografar situações interessantes, a usar o computador para experimentar letras, formas, cores e se apropriar de elementos básicos do processo de criar e transformar imagens digitais, ampliando suas possibilidades de expressão e comunicação. Com as crianças menores, é possível observar nas brincadeiras de faz de conta a presença de celulares e cartões bancários, dentre outros. Nessas experiências se entrecruzam diferentes formas de significar e aprender que os professores serão cada vez mais convidados a partilhar e conhecer, transformando-se eles próprios em mediadores da relação das crianças pequenas com o mundo tecnológico” (p.39).

A prática pedagógica do professor no cotidiano de um CEI é o resultado das discussões em reunião coletiva a partir das concepções do currículo no contexto institucional. A atuação das crianças nas atividades e situações criadas no cotidiano possibilita uma vida infantil por intermédio das brincadeiras, dos cuidados, das diferentes linguagens, da construção de novos conhecimentos e da interação com novos parceiros.

As orientações didáticas enfatizam que a criança pode aprender com diferentes materiais midiáticos, explorando os objetos que fazem parte do seu cotidiano. A orientação da prática pedagógica está relacionada ao planejamento coletivo que proporciona ao professor a

autonomia no seu planejamento individual na organização de seu roteiro de atividades e o modo de estruturar o ambiente de aprendizagem. Para o desenvolvimento das atividades organizadas pelo professor, a coordenação deverá oferecer apoio no planejamento e nas ações pedagógicas. Portanto, compete ao professor criar situações que despertem o interesse da criança no sentido de explorar os desafios das atividades, considerando as suas preferências. Como as atitudes do professor com a criança interferem na experiência de aprendizagem, é importante conhecer os hábitos para ajudá-la no acolhimento e na formação do apego.

As crianças menores podem também interagir com as diferentes linguagens midiáticas nas brincadeiras de faz-de-conta, reproduzindo as atitudes do cotidiano com celulares, computadores, cartões bancários etc. As experiências são maneiras que o professor pode partilhar como mediadores de aprendizagem. A parceria com a família também proporciona uma relação de trocas e de relacionamentos de confiança e aprendizado para o professor relacionar-se com a criança. Quando o currículo delimita o espaço de criação da criança na relação com a sua aprendizagem, o resultado torna-se limitado. As orientações didáticas definem que “ao levar em consideração que o que corre nas situações traz marcas da história passada e abre perspectivas para ações futuras, o professor pode refletir sobre quais aprendizagens devem ser esperadas e qual a sequência de situações pode ajudar a efetivá-las” (SÃO PAULO, p. 34).

O professor, quando planeja ações que são previamente definidas como as “aprendizagens esperadas” tem implícito, uma concepção de criança passiva e não ativa. Corsaro (2002), utilizando a teoria de Geertz, defende que, por meio da reprodução interpretativa, a criança inova, não se limitando apenas à imitação ou à reprodução. Dessa forma, as crianças quebram o controle que os adultos têm sobre elas, envolvendo-se na criação e na participação em todo o processo de transformação. Apropriando-se do conhecimento do mundo adulto, constroem ativamente por intermédio da produção e das mudanças culturais. A pesquisa de Corsaro “oferece uma nova versão analítica, onde as crianças deixam de ocupar o lugar de sujeitos passivos na sua introdução ao mundo social, para serem designadas como interlocutores culturais, que não apenas constroem suas próprias culturas, mas também contribuem para a produção dos mundos adultos” (BARBOSA, 2009, p.179).

4.2.2 Práticas Pedagógicas

Princípios básicos

“Por sua vez, se o professor se fundamenta na ideia que eles podem, desde pequenos, interagir, trocar objetos com os companheiros, imitar os gestos, as expressões e as vocalizações de outro bebê, ele busca organizar nas salas dos bebês no CEI áreas acolhedoras e estimulantes que eles podem explorar em duplas, trios etc.” (p.24).

Dada a importância dessas ações e representações, elas devem constituir foco de seu trabalho reflexivo sobre suas práticas junto às crianças, como forma de pesquisar modos mais sensíveis de cuidar-lhes e educar-lhes. Ao longo de seu trabalho, conforme o professor busca conhecer cada uma das crianças de seu grupo, ele pode aperfeiçoar suas observações sobre elas e discutir o seu olhar sobre as situações cotidianas em momentos de formação continuada na unidade (p.24). Em função desses pontos, algumas práticas culturais que podem orientar o planejamento dos ambientes de aprendizagem das crianças nos CEIs, nas creches e nos Emeis, definidos pelas intenções do projeto pedagógico de cada unidade educacional, são:

Brincar com companheiros,

Investigar aspectos do ambiente que instigam sua curiosidade,

Cuidar de si e valorizar atitudes que contribuem para uma vida saudável,

Apropriar-se das linguagens que circulam em seu meio sociocultural,

Apreciar uma apresentação musical,

Realizar um desenho,

Participar da recontagem de contos de fada, da tradição africana, indígena e outras,

Encenar uma história cujo enredo foi criado pelas crianças apoiadas pelo professor,

Antecipar formas de escrita, e muitas outras.

“Explorar recursos tecnológicos e midiáticos: gravadores, projetores, computador, e muitos outros” (p.18).

O professor cuida e educa uma criança com necessidades educacionais especiais quando ele:

Acredita que ela pode aprender e que sua vivência no CEI ou EMEI lhe será benéfica. As atitudes do professor em relação a ela servirão de referência para as demais crianças também se relacionarem com ela;

Estrutura os ambientes de aprendizagens de modo a proporcionar-lhe condições para participar de todas as propostas para as demais crianças garantindo-lhe condições para interagir com os companheiros e com ele, professor;

Prepara cuidadosamente as atividades que propõe. Atividades com maior grau de dificuldade e que não apresentam uma função social imediata e clara tendem a desmotivar as crianças para realizá-las;

Organiza atividades diversificadas em sequências que possibilitem a retomada de passos já dados; (p.21)

“Por exemplo, no caso da criança cega ou com baixa visão. É preciso compreender que a visão reina soberana na hierarquia dos sentidos, ocupando uma posição proeminente no que se refere à percepção e à integração das formas, dos contornos, dos tamanhos, das cores e das imagens que estruturam a composição de uma paisagem ou um ambiente”. “Quando falta a visão, a criança recorre às informações táteis, auditivas, sinestésicas e olfativas com mais frequência para decodificar e guardar informações na memória. O professor, compreendendo como a criança percebe, pode rever e construir suas práticas conforme a necessidade apresentada” (BRASIL, Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado MEC/SEESP 2007, p.13).

“Prepara o espaço físico de modo que ele seja funcional, possibilite locomoções e explorações; qualquer mudança no espaço físico necessita ser comunicada e vivenciada pela criança que não enxerga para que ela possa reelaborar seu mapa mental do ambiente”;

“Cuida para que as crianças com necessidades educacionais especiais possam ser ajudadas da forma mais conveniente no aprendizado de cuidar de si, o que inclui a aquisição de autonomia e o aprendizado de formas de assegurar sua segurança pessoal”;

“Estabelece rotinas diárias e regras claras para melhor orientar as crianças”;

“Estimula sua participação em atividades que envolvam diferentes linguagens e habilidades, como dança, canto, trabalhos manuais, desenho, etc., e promove-lhe variadas formas de contato com o meio externo. Quando trabalhamos com crianças surdas, devemos considerar que sua memória é principalmente visual, o que significa que elas terão maior facilidade de guardar elementos visuais. Portanto, se lhe oferecemos um objeto novo, devemos mostrá-lo e nomeá-lo, auxiliando-a a compreender seu significado” (p.22).

“Dá-lhe a oportunidade de ter condições instrucionais diversificadas: trabalho em grupo, aprendizado cooperativo, uso de tecnologias, diferentes metodologias e diferentes estilos de aprendizagem. É comum que crianças com deficiência mental não atribuam importância a um texto escrito, outras o notam, mas não atribuem sentido à leitura. O uso de ilustrações como apoio às produções escritas pode ajudar nessas situações desaparecendo à medida que o interesse pela língua escrita é estabelecido. Quando uma criança com deficiência física se encontrar na fase de construção da escrita, as linhas das folhas deverão ser feitas com pincel atômico e com espaço entre linhas, de acordo com o tamanho da letra que ela produz. À medida que adquire maior compreensão do espaço para a escrita e maior segurança no traçado, o espaço entre as linhas poderá ser diminuído”; (p.22).

“Oferece-lhe, sempre que necessário, um material adaptado para ela ter um melhor desempenho. Algumas crianças com deficiência motora necessitam de adaptações no uso de lápis, pincéis, ou para fazer uso do teclado do computador. Recursos tecnológicos, equipamentos e jogos pedagógicos contribuem para que as situações de aprendizagem sejam mais agradáveis e motivadoras em um ambiente de cooperação e reconhecimento de

diferenças. Por exemplo, para crianças com deficiência visual, utiliza-se o sorobã para trabalhar cálculo e operações matemáticas. Defende-se ainda que a criança cega, desde os quatro anos, tenha acesso à máquina braile e inicie sua familiaridade com esse instrumento de escrita de modo prazeroso” (p.22).

“Garante o tempo que ela necessita para realizar cada atividade, recorrendo às tarefas concretas e funcionais por meio de metodologias de ensino mais flexíveis e individualizadas, embora não especialmente diferentes das que são utilizadas com as outras crianças” (p.22).

“Realiza uma avaliação processual que acompanhe sua aprendizagem com base em suas capacidades e habilidades, e não em suas limitações, assim como para qualquer criança. Crianças com deficiência visual devem desenvolver a formação de hábitos e de postura, destreza tátil, sentido de orientação e reconhecimento de desenhos, dentre outras habilidades. As situações em que estas aquisições ocorrem devem valorizar o comportamento exploratório, a estimulação dos sentidos e a participação ativa” (p. 22-23);

“Estabelece contato frequente com as famílias para melhor coordenação de condutas, troca de experiências e de informações” (p. 23);

“A mediação do professor se faz à medida que suas ações buscam familiarizar a criança com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e compreender as situações e os elementos do mundo. Ele age de uma forma indireta, pelo arranjo do contexto de aprendizagem das crianças: os espaços, os objetos, os horários, os agrupamentos infantis. O professor atua de modo direto conforme interage com as crianças e lhes apresenta modelos, responde ao que elas perguntam, faz perguntas para conhecer suas respostas, pega-as no colo quando se emociona e, por vezes, opõe-se ao que elas estabelecem para ajudá-las a ampliar seu olhar, ensinar as regras sociais de seu grupo social ou aperfeiçoar seu modo de sentir as situações” (p.23);

“Um ponto inicial de trabalho integrado da instituição de educação infantil com as famílias pode ocorrer no período inicial de adaptação e acolhimento dos novatos. Isso se fará de modo mais produtivo, se nesse período os professores dão oportunidade para os pais descreverem seus filhos e as expectativas que têm em relação ao atendimento no CEI, creche ou EMEI enquanto lhes informam e com eles discutem os objetivos propostos pelo projeto pedagógico da unidade e os meios organizados para atingi-los. Em função disso, as equipes daquelas unidades necessitam incluir visitas, sugestões e observações dos familiares como formas de ampliar a qualidade do seu trabalho” (p.25);

“Eventuais preocupações dos professores sobre a forma como algumas crianças parecem ser tratadas em casa – descuido, violência, discriminação, superproteção e outras devem ser discutidas com a direção ou a coordenação pedagógica de cada unidade para que formas produtivas de esclarecimento e encaminhamento possam ser pensadas” (p. 26);

“Tudo isso vai requerer do professor habilidade para captar o ponto de vista dos pais e, ao mesmo tempo, lidar com suas próprias emoções e valores. É algo desafiante sem dúvida, mas um valioso aprendizado para cada professor ser um parceiro mais sensível às formas de estar em família numa sociedade plena de conflitos. Com certeza, o grande beneficiado dessa relação de apoio e estímulo é a criança” (p.26).

As práticas pedagógicas do professor descritas no caderno apresentam a reflexão como eixo norteador de sua ação no cotidiano. Elas enfatizam a prática cultural na orientação da aprendizagem condicionada à intencionalidade do projeto pedagógico. Sendo assim, o papel do professor é destacado nas observações, na intencionalidade, e na organização dos ambientes de aprendizagem, descrevendo a importância do acolhimento e das ações pedagógicas diferenciadas às crianças portadoras de necessidades especiais. Também devem estimular a parceria com a família, com objetivo de melhor conhecer as crianças e a família com suas expectativas em relação à atuação do CEI favorecendo e ampliando a qualidade do trabalho pedagógico.

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacional de Educação Infantil (DCNEI) como suporte para definir a prática pedagógica do professor, os eixos norteadores são as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009). Enquanto isso, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) tem como objetivo ampliar a possibilidade de concretização das intenções educativas, uma vez que as capacidades se expressam por meio de diversos comportamentos e as aprendizagens que convergem para ela podem ser de naturezas diversas. “Destacam-se as ações de cuidar e de educar como indissociáveis, a brincadeira como articulação entre a imaginação, a imitação da realidade e a interação social como uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção da aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 47).

A prática docente resulta em saberes pedagógicos que o professor constrói no seu cotidiano para o desenvolvimento de seu trabalho com a criança. O professor precisa dominar o conteúdo, pesquisar diferentes fundamentações teóricas e metodológicas, observar e interagir com as crianças. Existe uma diferença entre o saber pedagógico e o conhecimento pedagógico que Pimenta esclarece:

Ao usar a expressão “saber pedagógico” para designar o saber, construído pelo professor no cotidiano de seu trabalho, estamos diferenciando-o do conhecimento pedagógico, elaborado por pesquisadores e teóricos da educação. Não estamos, no entanto, reforçando ou mesmo estabelecendo a separação entre os que pensam e os que executam o ensino e/ou educação. Ao contrário, o que pretendemos é justamente mostrar que o professor, muitas vezes considerado um simples executor de tarefas, é alguém que também pensa o processo de ensino. Este pensar reflete o professor enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua (PIMENTA, 2012, p. 50).

A prática do professor de educação infantil, a partir do currículo, sugere que o trabalho seja conduzido pela reflexão e pela observação das práticas junto às crianças. Professores reflexivos são seres pensantes que, com sua autonomia intelectual, tornam-se capazes de gerir ações profissionais (ALARCÃO, 2011, p. 49). O texto curricular assim orienta,

[...] dada a importância dessas ações e representações, elas devem constituir foco de seu trabalho reflexivo sobre suas práticas junto às crianças, como forma de pesquisar modos mais sensíveis de cuidá-las e de educá-las. Ao longo de seu trabalho, conforme o professor busca conhecer cada uma das crianças de seu grupo, ele pode aperfeiçoar suas observações sobre elas e discutir o seu olhar sobre as situações cotidianas em momentos de formação continuada na unidade (ALARCÃO, 2011, p. 24).

Para se posicionar como professor reflexivo, a escola precisa ser também reflexiva, envolvida em pesquisa e ação, contribuindo para mudanças, pelo caráter participativo e democrático (ALARCÃO, 2011, p. 50). Para colocar em prática a proposta do currículo, o professor precisa estar inserido em uma instituição em que a escuta e o diálogo com a criança sejam praticados. A orientação curricular enfatiza a importância do professor como mediador com a criança. A interação social entre o adulto e a criança em diferentes situações é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção da aprendizagem. A relação entre o professor e a criança proporciona diferentes situações de brincadeiras, conversas, maneiras de agir, pensar, sentir. “Contudo, é necessário um ambiente pedagógico que ofereça suportes teóricos, critérios para reflexão e discussão de situações de interação (BRASIL, 1998, p. 31).

É necessário que a interação seja praticada em um campo dialógico e democrático entre o professor e a criança. A pedagogia da participação é: a observação, a escuta e a negociação. É preciso dar voz à criança, aos seus interesses, às suas motivações, às suas relações, aos seus saberes, às suas intenções e aos seus desejos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 29).

Orientações didáticas

“A partir do projeto pedagógico e do currículo elaborado, os professores realizam sua programação didática, que inclui o roteiro de atividades a serem desenvolvidas em cada turma de crianças e o modo de estruturar o ambiente de vivência e aprendizagem para melhor realizá-las” (p.27).

“Embora a programação deva ser produto de decisões tomadas no coletivo, sua execução fica sob a responsabilidade de cada professor, que tem que especificar os horários, locais e

materiais que necessitará bem como coordenar as atividades selecionadas e as temáticas de interesse das crianças que podem ser nelas trabalhadas” (p.27).

“São decisões sensíveis e que têm que ser constantemente reavaliadas em um clima de apoio por parte da coordenação pedagógica da unidade e dos colegas” (p.27).

“Isso requer a criação de situações que despertem o interesse delas perante o inexplorado, ao desconhecido, ajudando-as a descobrir o desejo contido na investigação, o que irá incluir sugestões, explicações, perguntas, apoios emocionais, motivos, saberes e habilidades” (p.27).

“Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado à realização dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas” (p.29).

“A forma como o professor desempenha seu papel é particularmente importante na experiência de aprendizagem das **crianças** que com frequência o imitam na interação com companheiros, fazendo-lhes perguntas, dando-lhes explicações ou orientações, elogiando-os ou advertindo-os, por exemplo” (p.30).

“Daí a importância de se planejar os momentos de ingresso de crianças nos CEI, creche ou EMEI, e de que o professor se constitua como uma figura de apego para ela” (p.30).

“É importante pensar formas produtivas de lidar com a questão do apego e que facilitem a formação de vínculos entre o professor e a criança no CEI, creche ou EMEI. Para tanto, maior conhecimento dos hábitos de cada criança e de sua história familiar é básico, em especial no CEI ou creche, que atendem bebês muito novos, que sofrem mais com a separação do ambiente familiar” (p.30).

“Nesse aspecto, as entrevistas com as mães, pais, familiares e/ou responsáveis cujas crianças estão entrando no CEI ou creche servem de fonte preciosa de dados iniciais para a instituição. E, para a família, funcionam como recurso para tranquilizar a ansiedade em relação a deixar o filho no novo ambiente” (p.31).

“Inserir a criança em atividades interessantes, estimulá-la a manipular objetos, senti-los, significá-los, a observar os companheiros e a interagir com eles” (p.31).

“Organizar o ambiente (com objetos e locais mais livres para a locomoção), para facilitar que o bebê ou a criança pequena brinque com outras crianças sem perder de vista o professor” (p.31).

“Essas e outras formas de organizar seu trabalho possibilitam ao professor ajudar as crianças que estão chegando a conhecer o novo ambiente, que ainda lhes é tão estranho: muitas crianças e adultos, diferentes rotinas, sons e cheiros não familiares” (p.31).

“O professor pode ajudar a criança nesse período ao acolhê-la, dando-lhe colo quando necessário e buscar compreender suas reações de choro, inapetência, sono excessivo ou falta de sono ou, por vezes, um adocimento, que são sinais de que a criança percebeu que houve a introdução de algo significativo, embora estranho, em sua vida” (p.31).

“A oportunidade de brincar ou realizar projetos em grupo possibilita às crianças criar argumentos, expressar seus sentimentos, conversar e negociar significados, resolver conflitos e se posicionar em relação a contradições existentes na cultura e a injustiças que percebe no cotidiano. Daí a importância das crianças de mesma idade e de idades diferentes interagirem tanto nos CEIs ou creches quanto nas EMEIs” (p.32).

“O professor cria oportunidades para as crianças aprenderem a conviver em grupos, o que vai lhes requerer aprender regras que orientem suas ações e interações. Também a forma como ele exerce seu papel de liderança serve como um modelo para as crianças, que costumam imitá-lo na relação com os amigos e se envolvem em reproduzir suas ações em seu faz-de-conta” (p.32).

“Muitos professores cerceiam essas interações por temerem a ocorrência de brigas, ciúmes e mordidas entre as crianças”. Diferenças de perspectivas, motivos e opiniões movem os grupos

infantis. Para que as trocas entre as crianças possam ocorrer de forma produtiva em clima que lhes assegure segurança afetiva, é necessário que:

“os integrantes do grupo infantil observem as regras combinadas para o melhor andamento das atividades do grupo, o que lhes possibilita a formação de hábitos de trabalho” (p.32).

“o professor repense a rotina de atividades e a forma como ela se organiza, crie incentivos, observe as crianças e as ajude a expressar seus sentimentos de um modo mais adequado” (p.32).

“Cada professor pode organizar um ambiente mais produtivo para as crianças interagirem se compreender a movimentação das crianças, explicar-lhes certas proibições, estabelecer limites e trabalhar com elas regras orientadoras da convivência, ajudá-las a fazer acordos e lembrá-las desses acordos sempre que necessário. Mas pode, mais ainda, auxiliá-las na desafiante tarefa de fazer e consolidar amizades e parcerias, e de aprender a resolver os conflitos com os colegas” (p. 32).

“Um arranjo cuidadoso do espaço favorece as interações e as aprendizagens de todas as crianças. Contudo, ele é particularmente importante para as crianças com alguma deficiência. A ordem nos equipamentos, suas permanências em determinadas posições nos locais, por exemplo, dão sentido de continuidade às crianças cegas que se localizam por coordenadas ambientais muito sutis e variadas. Em contrapartida, é importante que periodicamente o espaço apresente algumas novidades e que as crianças sejam preparadas para incluí-las em suas ações” (p.33).

“Assim, seriam organizadas em cada sala do CEI ou EMEI áreas de biblioteca, de faz-de-conta, de pintura, de construção, de música, de teatro, de atividades (jogos) na mesa, de informática (nas unidades que contam com computadores nas salas). A justificativa para tal arranjo é que o mesmo favorece mais as interações dos grupos de crianças e melhor as orienta ao redor de um foco, permitindo a elas oportunidades de escolha. Esses cantinhos podem ser fixos ou arrumados a cada dia, segundo a programação do professor ou as sugestões das crianças” (p.34).

“A sala de convivência necessita ser organizada para ter uma área onde possam ocorrer “rodas de conversa”, contação e leitura de histórias com as crianças sentadas ao redor do professor, assembleias diárias, dramatizações, bailados. Áreas de descanso ao longo do dia também devem ser pensadas, em especial para os pequenos. Caso as atividades de artes plásticas nela ocorram faz-se necessário um bom preparo do ambiente com a organização funcional das tintas, dos papéis e outros suportes, da argila, enfim, dos materiais, de um modo que ensine a criança como trabalhar organizadamente, sem prejudicar sua criatividade. Nesta sala podem funcionar uma pequena biblioteca cujo acervo seja constantemente modificado, bem como um arquivo de CDs e DVDs ou um pequeno museu de coleções de objetos reunidos pelas crianças” (p.34).

“Ainda, para que as crianças tenham familiaridade com um espaço que reconheçam como seu, é recomendável que elas tenham nos CEIs, Creches e EMEISs locais para guardar seu material pessoal, para expor suas produções, ou seja, suas ‘marcas” (p.34).

“As atividades propostas às crianças podem se efetivar em diferentes locais e se estender à rua, ao bairro e à cidade. À medida que as atividades vão sendo realizadas, os espaços organizados para a realização das mesmas vão sendo reestruturados” (p.34).

“Na organização do tempo nos CEIs e EMEIs, é importante que o professor:

Organize roteiros de atividades diárias que contenham momentos: de atividades coletivas (entrada, saída, pátio, celebrações e grandes festas),/de cuidado físico (higiene, alimentação, repouso),/destinados à realização de atividades diversificadas, brincadeiras e explorações realizadas em pequenos grupos ou individualmente, com supervisão do professor,/que privilegiam atividades coordenadas pelo professor (a roda de conversa, a hora da história, passeios, visitas, oficinas de artes, etc.)/onde as crianças podem participar livremente em

atividades que elas mesmas iniciam (no parque e outras)” (p.35).

“Garanta a variedade e a regularidade das atividades ao longo do tempo, criando oportunidades para as crianças adquirirem maior familiaridade com algumas delas” (p.35).

“Organize as atividades ao longo da jornada diária, da semana, do ano, considerando diferentes modalidades como elas podem ocorrer: de maneira permanente (diário), de modo eventual, como sequências de atividades ou como projetos” (p.35).

“As decisões do professor sobre a tarefa de estruturar o roteiro diário de atividades podem considerar que:

1. começar o dia do grupo com a realização de um período relativamente curto de atividades diversificadas possibilita que cada criança chegue à instituição de educação infantil e vá se entrosando na turma, e que eventuais atrasos sejam mais facilmente contornados. Isso requer de o professor colocar à disposição das crianças nesse período materiais sugestivos de atividades que já foram ou estão sendo trabalhadas com o grupo (brinquedos, livros, papéis, recursos tecnológicos, etc.) de modo que ele possa ter maior oportunidade para acolher convenientemente as que chegam.

2. a escolha do horário de realização das atividades pode favorecer uma melhor organização das mesmas, o que torna a participação das crianças mais tranquila.

3. o uso do espaço externo deve ser planejado para evitar acidentes e brigas, eliminando as áreas críticas para o uso e o trânsito das crianças, que podem se envolver em diferentes atividades seguindo regras claras e acordadas coletivamente.

4. o horário de saída pode ser precedido de um momento de envolver as crianças em guardar os objetos utilizados (para tanto o local de colocação das estantes, caixas, etc. é fundamental) e na avaliação do dia.

5. a espera dos familiares deve ser um período de atividades igualmente planejado, quer isso ocorra em salas ou no pátio. “Isso não significa um período necessariamente dirigido, mas os professores podem pensar situações interessantes para as crianças se envolverem enquanto esperam” (p.36).

“Além da organização de ambientes confortáveis e orientadores das ações infantis, cabe ao professor oferecer os materiais necessários à participação das crianças em suas brincadeiras, à expressão das mesmas nas diferentes linguagens e ao trabalho delas em diferentes projetos de investigação e aprendizado” (p.37).

“O tipo, o número e a variedade dos objetos – brinquedos diversificados e em número suficiente, livros, CDs, vestimentas etc. – e a forma com que eles e outros materiais são dispostos no ambiente, são recursos que possibilitam ações diversas e auxiliam (conforme o professor coloca os livros em estantes acessíveis às crianças e seleciona objetos de fácil manuseio para elas explorarem) ou dificultam (se as ações como as expostas não ocorram) o desenvolvimento da autonomia das crianças na realização das atividades” (p.37).

“Na seleção e na organização dos objetos e materiais colocados à disposição das crianças é importante que o professor, em conjunto com o coordenador pedagógico e toda a equipe da unidade, busque estabelecer um equilíbrio entre oferta de brinquedos convencionais e de materiais menos estruturados, além de considerar as necessidades de crianças com deficiências visuais, auditivas, físicas. O mesmo vale para a seleção e organização dos objetos e materiais oferecidos em áreas externas, onde podem ocorrer atividades com movimentos mais amplos” (p.37).

“Como cada objeto pode criar oportunidades diversas para as crianças agirem, é importante que o professor analise se ele seleciona objetos que tenham diferentes sonoridades (quando a criança está sendo estimulada a trabalhar sons), diferentes pesos, formas, cores (quando ela está em situações de explorar o conjunto de objetos presentes em um espaço e estabelecer relações entre eles), ou objetos que as crianças usam como parte de um enredo, ou como adereço no faz-de-conta infantil” (p.37).

“Criar ambientes de aprendizagens que possibilitem às crianças brincar frente ao computador e usar diferentes artefatos tecnológicos: microfones, gravadores, filmadoras, máquinas fotográficas, projetores e aparelhos de som” (p.39).

O professor é o responsável pela sua programação didática que, a partir do projeto pedagógico, organiza e estrutura suas atividades. A organização dos ambientes de aprendizagem deverá considerar a faixa etária, as diferentes brincadeiras e as regras de convivência infantil para evitar os conflitos com os colegas e as interações sociais. Os espaços externos e internos precisam ser organizados para atender as diferentes atividades: roda de conversa, “contação” e leitura de histórias, assembleias, dramatizações, artes plásticas, bibliotecas, CDs, DVDs, e coleções de objetos.

Dessa maneira, compete ao professor organizar o tempo das atividades, considerando três momentos: o coletivo, o cuidado físico e as atividades diversificadas. Ele deve oferecer os materiais necessários à participação das crianças em suas brincadeiras atentando para as crianças portadoras de necessidades especiais. Os critérios na escolha dos brinquedos precisam considerar a sonoridade, o peso, as formas e cores para a exploração das atividades infantis. Quando o professor cria os ambientes de aprendizagem precisa ter clareza que a organização do tempo e espaço exige que os objetivos sejam coerentes ao criar um ambiente acolhedor em que cuida e educa e não apenas reproduzir as práticas rotineiras.

Barbosa (2006) deixa claro que a própria arquitetura das instituições de educação infantil reflete a proposta política e pedagógica e a concepção de criança, quando se organizam os espaços e os tempos em que se respeita o horário de sono, a alimentação de cada criança. Sabe-se que, na realidade, o que ocorre de forma institucional são, a priori, os horários previamente estabelecidos. Essa preocupação em atender às necessidades básicas de cada criança está condicionada a uma concepção que reflete a proposta do trabalho coletivo da unidade e não a individual, do professor.

A autora enfatiza que a organização do ambiente pode ou não contribuir para o desenvolvimento da criança, permitindo emancipá-la ou dominá-la. A organização dessa rotina traduz a maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel do professor nesse processo. O autor sugere uma flexibilidade nas rotinas, respeitando os horários de cada criança, evitando assim a homogeneização das práticas e valorizando as particularidades e a singularidade de cada indivíduo. Pode-se considerar a rotina como um

espaço de identidade social, que considera a criança como participante na elaboração dos espaços e tempos no CEI.

4.2.3 Instituição

Princípios básicos

“CEIs, Creches e EMEIs têm, dentre outros, o compromisso de garantir às crianças nelas matriculadas o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados por seu valor formativo em relação aos objetivos exposto” (p.16).

“As pré-escolas e as creches paulistanas têm tido importante papel na história da educação infantil em nosso País, por sua extensão numérica e por sua história de elaboração de documentos de orientação técnica que constituíram marcos importantes na área. Essa história traz desafios e responsabilidades para todos os seus atores quando se pensa na elaboração de orientações curriculares e nas expectativas de aprendizagens para as crianças nelas matriculadas nesse período de integração de CEIs¹, de Creches e de Emeis no sistema municipal de ensino de São Paulo” (p.12).

“Em todo o país, creches e pré-escolas tiveram, ao longo dos anos, que repensar suas funções e seu papel político em relação às crianças filhas de famílias de baixa renda por elas atendidas. Como instituições nascidas para prover esse atendimento, elas tiveram que superar posições assistencialistas [...]” (p.12).

“A pré-escola, mesmo nas instituições mantidas por entidades privadas, passou a ter o ensino fundamental como sua principal fonte de inspiração, sem se livrar de distorções e inadequações por ele historicamente acumuladas: ideia de seriação, foco no ensino sistemático de disciplinas acadêmicas com metodologias que reconheciam pouco a atividade da criança” (p.13).

“Já o atendimento de crianças pequenas em instituições diferentes do ambiente doméstico a partir do século XX, levou à organização de creches e pré-escolas que, ao longo da história de luta por uma sociedade mais justa vivida em nosso país, tiveram que superar a histórica perspectiva de pensar o cuidar como atividade apenas ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar apenas experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados” (p.19).

Os parâmetros de qualidade para educação infantil (2006) definem a instituição da seguinte maneira:

Todas as instituições de Educação Infantil localizadas em um município, sejam públicas ou privadas, compõem, juntamente com as instituições de Ensino Fundamental e Médio, mantidas pelo poder público, e os órgãos de educação, o sistema de ensino correspondente (municipal ou estadual). As instituições públicas de Educação Infantil no Brasil são gratuitas, laicas e apolíticas, ou seja, não professam credo religioso e político-partidário. De acordo com o artigo 20 da LDB, as instituições privadas podem ou não ter finalidade lucrativa e se enquadram nas seguintes categorias: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas (BRASIL, 2006, p. 27).

As instituições de Educação Infantil são espaços de direito das crianças para serem acolhidas de maneira segura. “CEIs, Creches e EMEIs têm, dentre outros, o compromisso de garantir às crianças nelas matriculadas o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis e desafiadoras, que lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes” (BRASIL, 2016 p. 16). Esse conceito aborda a superação das concepções políticas do atendimento assistencialista aos pobres e a educação intelectual ao grupo social privilegiado, enfatizando ainda a integração das CEIs, e Creches e EMEIS no sistema municipal de ensino.

A superação do assistencialismo na educação infantil evidencia a instituição como “Centro de Educação” como o espaço de reconhecimento da infância. Sarmento (1997), citando Gimeno Sacristán (2006) alerta que:

[...] a criança é investida de uma condição institucional e ganha uma dimensão “pública”. De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural. (SARMENTO, 1997, p. 588).

A instituição, com suas regras pedagógicas centradas no desenvolvimento, se apropriam de uma administração simbólica de infância. A criança mesmo sendo reconhecida como sujeito de direito, sujeito ativo e participativa dos projetos pedagógicos, torna-se refém das regras institucionalizadas, organizadas pelo adulto que direciona as ações a partir de uma rotina pedagógica que, muitas vezes, se mantém inflexível às necessidades dela.

Orientações didáticas

“CEIs, Creches e EMEIS devem se caracterizar como ambientes que possibilitem à criança ampliar suas experiências e se desenvolver em todas as dimensões humanas: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa, expressiva, linguística”. (TEMPOS E ESPAÇOS, p. 23) (p.38).

“A definição do projeto pedagógico parte de uma reflexão sobre como as funções de cuidar e educar atribuídas aos CEIs, às creches e às EMEIS podem ser consideradas de um modo mais integrado, e como o coletivo dessas instituições pode explicitar seu projeto político de formação humana, especificando de modo claro para seus integrantes em que direção se espera avançar em relação às aprendizagens das crianças, ao tipo de cidadão que se pretende contribuir para formar” (p.27).

As instituições CEIs, Creches e Emeis têm a responsabilidade de construir ambientes seguros que ofereçam condições da criança expandir suas experiências em todas as “dimensões humanas: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa, expressiva e linguística” (TEMPOS E ESPAÇOS, 2006, p. 23). As orientações pedagógicas construíram um lugar para a criança em que lhe possibilita “ampliar as experiências” e, por outro viés, enfatiza a “formação do cidadão”. Arroyo deixa claro que o tempo da criança tem identidade própria.

Cada idade não está em função da outra idade. Cada idade tem em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade. Isto tem revolucionado incrivelmente a concepção de infância. Então vem daquela concepção que dominou, de que Infância é tempo para, passarmos a considerar a Infância como tempo em si, como vivência em si (ARROYO, 1994, p. 90).

A etapa de vida na infância precisa ser reconhecida, ter uma identidade própria e não a preparação para a fase que ainda virá o tempo que ainda não aconteceu. Cada fase da vida tem sua identidade própria; quando se opta por esperar uma fase que ainda estar por vir, sacrifica-se e se anula a infância do presente.

4.2.4 Política

Princípios básicos

“Uma renovação, todavia, começou a se esboçar impulsionada em especial pela promulgação da nova Constituição de 1988 que incluiu a creche no sistema de ensino colocando-a com a pré-escola, no nível denominado educação infantil. Tal renovação foi influenciada por contribuições dos estudos da psicologia do desenvolvimento, da psicolinguística, da sociologia da infância, das neurociências e outras áreas do conhecimento acerca da construção da inteligência, da linguagem, da construção do conhecimento por crianças pequenas” (p.13).

“[...] e criar condições para colocar a educação de crianças de até 6 anos como um direito constitucional em uma luta que teve ativa participação dos movimentos operários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do País, além, evidentemente, das lutas dos próprios educadores” (p.12).

“Na década de 1980, no quadro das preocupações com a abertura política e com a redemocratização do país, na luta pela construção de uma sociedade brasileira menos desigual, um conjunto de pesquisas voltou-se para compreender os fatores que impediam a efetivação de uma educação infantil de qualidade como direito de toda criança. Com isso, a elaboração de diagnósticos institucionais, o levantamento de dados estatísticos, a avaliação de programas, a análise de legislações, a realização de estudos de caso e de pesquisas-ação formaram um cenário no qual teorias, concepções e políticas públicas puderam ser reavaliadas” (p.12).

“Naquele momento, era apontado que, sem modelos adequados para servir como referência para o trabalho pedagógico e com a ausência de uma política de formação específica para o profissional de educação infantil”, a expansão do atendimento às crianças em creches e pré-escolas nas décadas de 1970 e 1980 acabou gerando no país um modelo de atendimento pobre para a pobreza, um cuidado custodial e uma educação de baixa qualidade, no sentido de propiciar poucas mudanças nas capacidades infantis. (p.12)

“No estabelecimento de uma política direcionada a aperfeiçoar a qualidade do atendimento na educação infantil, foi publicado pelo MEC/SEF/COEDI, 1995, documento denominado “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, elaborado por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas. Outra medida do COEDI foi realizar um projeto para conhecer as propostas pedagógico-curriculares em curso nas diversas unidades da Federação no início da década de 1990. O estudo, publicado em 1996, demonstrou a fragilidade e inconsistência de grande parte das propostas pedagógicas em vigor, e possibilitou aprofundar a compreensão a respeito da multiplicidade e da heterogeneidade de propostas e de práticas em educação infantil no país” (p.13).

“Iniciada com o pioneirismo de Mário de Andrade há mais de setenta anos, as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) de São Paulo uniram-se aos Centros de Educação Infantil (CEIs) e as creches até então sob a responsabilidade do órgão

incumbido da assistência social no município formando o nível de educação infantil da rede municipal. Reuniram-se os profissionais e também as histórias dessas instituições marcadas pela produção de documentos técnicos que ao longo dos anos pavimentaram um percurso formador muito estimulante na área” (p.14).

“Alguns princípios básicos podem guiar a efetivação do compromisso apresentado:

O desenvolvimento da criança é um processo conjunto e recíproco.

Educar e cuidar são dimensões indissociáveis de toda ação educacional.

Todos são iguais, apesar de diferentes: a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

O adulto educador é mediador da criança em sua aprendizagem.

A parceria com as famílias das crianças é fundamental” (p.16).

Todos iguais, apesar de diferentes: a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

Tem sido uma conquista muito grande em nossa sociedade modificar a forma como as crianças com algum tipo de deficiência ou problema de desenvolvimento vinham sendo educadas. Cada vez mais se entende que a medida correta para se lutar por uma sociedade mais igualitária é assegurar a todas as crianças com necessidades educacionais especiais condições de acesso e permanência nos CEIs, creches e EMEIs onde podem ter contato com diversas experiências e conteúdo que lhes favoreçam sua aprendizagem e seu desenvolvimento. (p.20).

“É fundamental que a inclusão escolar de todas as crianças tenha início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, ludicidade, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança” (Versão Preliminar: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, MEC/SSESP, 2007.p. 16)”.

“As necessidades decorrentes de limitações não devem ser ignoradas, negligenciadas, ou confundidas com concessões ou necessidades fictícias. Para que isso não ocorra, devemos ficar atentos em relação aos nossos conceitos, preconceitos, gestos, atitudes e posturas com abertura e disposição para rever as práticas convencionais, reconhecer e aceitar as diferenças como desafios positivos e expressão natural das potencialidades humanas. Dessa forma, será possível criar, descobrir e reinventar estratégias e atividades pedagógicas condizentes com as necessidades gerais e específicas de todos os alunos e de cada um dos alunos” (p.21).

A política para a infância é descrita desde a promulgação da Constituinte de 1988, quando as creches e a pré-escolas foram incluídas no sistema de ensino como primeira etapa da educação básica. Ela descreve a redemocratização do país, as lutas e os movimentos sociais e a preocupação com a educação de qualidade para a faixa etária de zero a seis anos. O documento escrito por Rosemberg e Campos (2009) ressalta os “critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, ao descreve uma

política de creche que respeita a criança, o seu bem-estar e o seu desenvolvimento, reconhecendo que elas têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, e que as crianças têm direito à higiene e à saúde, a uma alimentação saudável, à brincadeira e à ampliação dos seus conhecimentos no contato com a natureza. O grupo de pesquisadores e educadores estruturam os princípios básicos em que o desenvolvimento da criança é um processo conjunto e recíproco, pois o educar e cuidar devem ser indissociáveis, assim como a inclusão de crianças com necessidades especiais. Nesse contexto, o adulto passa a ser o mediador da criança em sua aprendizagem e a parceria com a família é fundamental.

Se os direitos da criança, reconhecidos pela Constituição Federal de 1988, LDB de 1996, e o ECA se tornarem uma prática, os critérios escritos pelas professoras Rosemberg e Malta (2009) apenas vão ratificar os direitos fundamentais da infância.

Orientações didáticas

“A definição do projeto pedagógico parte de uma reflexão sobre como as funções de cuidar e educar atribuídas aos CEIs, às creches e às EMEIS podem ser consideradas de um modo mais integrado, e como o coletivo dessas instituições pode explicitar seu projeto político de formação humana, especificando de modo claro para seus integrantes em que direção se espera avançar em relação às aprendizagens das crianças, ao tipo de cidadão que se pretende contribuir para formar” (p.27).

A política definida no projeto pedagógico se apoia nas funções de cuidar e de educar atribuídas às instituições de ensino que podem ser ratificadas no projeto político de formação humana. A condução do trabalho pedagógico transcorre de acordo com as concepções de aprendizagem, de criança e de cidadania que se deseja construir. A política para a infância vem em seu contexto, organizada em um currículo com a proposta pedagógica como suporte aos professores de CEIs e de EMEIS para subsidiar o trabalho pedagógico com as crianças de zero a seis anos. A política para a educação infantil na proposta de 2005 definiu as seguintes ações: gestão pedagógica: otimização dos tempos e espaços de aprendizagem na educação infantil; a hora e a vez da equipe de apoio à ação educativa: a educação infantil construída de mão em mão; nutrir e educar: alimentando ideias; formação inicial para as ADIs e Educadores

dos CECIs e dos grupos de trabalho para educação infantil; socialização: documentação e práticas de registro.

O programa foi pautado no cuidar e no educar e pela cultura da infância. Outras ações foram encaminhadas, favorecendo a formação dos diferentes segmentos das UEs e entendendo a cultura da infância, para propiciar situações de cuidados, de brincadeiras e de aprendizagem de forma integrada, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades infantis. (Proposta de Formação em DOT, São Paulo, 2005). Com a mudança de gestão, assumiram a Prefeitura, Gilberto Kassab, e a Secretaria de Educação Alexandre, Alves Schneider. Em 2006, os professores receberam o caderno Tempos e Espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, nas Creches e nas EMEIS da cidade de São Paulo. Em 2007, todos os professores da rede receberam as Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens.

Aguiar (2011) em sua pesquisa sobre a proposta política pública para o município de São Paulo analisa esse período político da educação como uma proposta neoliberal para educação. O neoliberalismo tem seu postulado no monopólio econômico-financeiro e corresponde ao monopólio da ciência e da técnica com elementos cruciais na luta intercapitalista e nas relações capital-trabalho (FRIGOTTO, 1989). Atualmente, o neoliberalismo se reconfigura como a teoria do capital humano conduzido pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (GENTILI, 1996, p. 51).

A teoria do capital humano defende uma concepção de educação como uma atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam a ação individual competitiva no mercado de trabalho (GIRON, 2008). Nesse contexto, a política defendida pela SME traz a preocupação em diminuir o fracasso escolar e implementar um programa que tem como objetivo melhorar o rendimento dos alunos. Para isso, propõe diferentes medidas por meio de projetos para a mudança desse quadro. Na educação infantil, investe na formação do professor e oferece subsídios pedagógicos para o bom desempenho com a criança. Segundo Penn (2002), a teoria do capital social tem como objetivo investir na infância para torná-la um adulto plenamente produtivo. O contexto sócio-histórico da política para a educação infantil confirma que apesar do avanço das concepções de “criança” enquanto “ser ativo” registrado no documento das orientações curriculares, a política para a infância ainda apresenta uma concepção de infância como um vir a ser, ou seja, formar a criança para o futuro e não para o presente.

4.2.5 Currículo

Princípios básicos

“Na última década, diretrizes oficiais e referenciais de âmbito nacional foram estabelecidas para apoiar a elaboração da proposta pedagógica das instituições de educação infantil como forma de ajudá-las a responder à autonomia determinada pela LDB, que reconhece a riqueza e a diversidade das realidades brasileiras desde que respeitadas às normas comuns e as do seu sistema de ensino” (p.14).

“As ideias de pioneiros que marcaram a história mundial da educação infantil, Froebel, Montessori, principalmente – e que foram influentes na elaboração das primeiras propostas curriculares para a educação infantil no Brasil, tiveram uma adesão incompleta e muitas vezes distorcida, ou apenas pontual, e perderam sua força inovadora ao longo da expansão da educação pré-escolar no país na década de 1970, apoiada em teorias de privação cultural e na ideia de educação compensatória” (p.13).

“Normas comuns foram definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil – DCNEI, instituídas em 1999 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Elas reforçam princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, de acordo com princípios éticos (da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum), políticos (dos direitos e deveres de cidadania, do exercício do pensamento crítico e do respeito à ordem democrática) e estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais)” (p.14).

“Além de reforçar a faixa etária de 0 a 6 anos como um todo, tais diretrizes enfatizam que as propostas pedagógicas devem promover práticas de educação e cuidado que tratem de modo integrado os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da **criança**, entendendo-a como um ser integral. Elas orientam que as propostas pedagógicas busquem a interação das diversas áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã a partir de atividades ora estruturadas, ora espontâneas e livres, contribuindo com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores, dentro de orientações específicas de acordo com a faixa etária” (p.14).

“Outro documento foi elaborado pelo MEC em 1998 para orientar a elaboração dos currículos das instituições de educação infantil: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Diferentemente das Diretrizes, ele não é um documento normativo, mas, obedecendo à exigência imposta pela LDB, aponta algumas metas de qualidade para garantir o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo que seu direito à infância é parte de seus direitos de cidadania” (p.14).

“Os conhecimentos atualmente disponíveis sobre as formas de aprendizado e desenvolvimento da criança pequena têm sido importantes referenciais no trabalho

realizado em CEIs, em Creches e em EMEIS. Eles legitimam a importância do trabalho educativo e do professor no planejamento de situações de aprendizagens, sua realização e avaliação como parte integrante do projeto pedagógico de cada unidade educacional” (p.15).

“No esforço de avaliar os melhores caminhos para promover o desenvolvimento das **crianças** com as quais ele trabalha, as decisões pedagógicas de cada professor necessitam tomar como referências algumas diretrizes traçadas para articular o trabalho realizado em diferentes unidades, ponto que é fundamental quando se trata de uma rede de CEIs, creches e EMEIS, como é o caso da rede municipal paulistana” (p.15).

“Acompanhando o que propõem as Diretrizes Nacionais para a educação infantil (Parecer CNE/CEB 22/98), defende-se que as práticas culturais selecionadas pelos professores a partir do projeto pedagógico de sua unidade para serem vividas no cotidiano destas instituições sejam estimuladoras do desenvolvimento das crianças, acolhedoras de suas diversidades e promotoras de:” (p.15) [...].

A orientação das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil defende que “as práticas culturais selecionadas pelos professores a partir do projeto pedagógico de sua unidade para serem vividas no cotidiano destas instituições, sejam estimuladoras do desenvolvimento das crianças, acolhedoras de suas diversidades [...]” (p. 15). As Diretrizes também descrevem alguns teóricos pioneiros da história da educação infantil, como Froebel, Montessori e definem as normas sugeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) e os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RCNEI). Assim sendo, as propostas curriculares devem promover as práticas de educação e de cuidado, tratando de modo integrado os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendida como ser integral. Devem apontar ainda algumas metas de qualidades para garantir o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo que a criança tem direito à infância. O currículo não é neutro, pois traz diferentes conceitos e concepções que norteiam e subsidiam a prática do professor. Para entender o significado do currículo, Silva o define como:

[...] um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 23).

A relação entre o saber e o poder inserida no currículo pode conduzir à prática pedagógica numa relação de dominação e visão tecnocrática e acrítica que torna o professor um fazedor de tarefas. Gimeno Sacristán destaca que:

A tecnocracia dominante no mundo educativo prioriza este tratamento que evita em suas coordenadas os discursos filosófico, político, social e até pedagógico sobre o currículo. Este passa a ser manipulado tecnicamente, evitando elucidar aspectos controvertidos, sem discutir o valor e significado de seus conteúdos. Uma colocação que tem acompanhado toda uma tradição de pensamento e pesquisa psicológica acultural e acrítica (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 47).

Nesse sentido, professor precisa ter condição de tomar sua decisão quanto à sua prática, uma vez que os espaços de discussão que o ajudam nesse processo do saber precisam ser democráticos. Nas unidades de ensino, existem os Projetos Especiais de Ação (PEA) que oferecem condições para estudos e para construção de propostas de trabalho no coletivo. Esse processo democrático nos CEIs e nas EMEIs precisa ser melhor aproveitado. A proposta sugerida necessita ser analisada e avaliada no grupo.

No esforço de avaliar os melhores caminhos para promover o desenvolvimento das crianças com as quais ele trabalha, as decisões pedagógicas de cada professor necessitam tomar como referências algumas diretrizes traçadas para articular o trabalho realizado em diferentes unidades, ponto que é fundamental quando se trata de uma rede de CEIs, creches e EMEIs, como é o caso da rede municipal paulistana (SÃO PAULO, 2007, p. 15).

Orientações didáticas

“Orientações didáticas são parâmetros das ações educativas elaboradas para estimular a reflexão dos professores em seu processo de construir sua prática e o próprio currículo do CEI, creche ou EMEI. Elas buscam subsidiar os principais instrumentos das equipes de educadores destas unidades para orientar o trabalho com as crianças: o projeto pedagógico, o currículo, e as programações didáticas”. (p.26)

“O projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição elaborado pela equipe de educadores, com a participação dos pais e, à sua maneira, das crianças. Coordenado pela equipe pedagógica da unidade, o projeto pedagógico toma como ponto de partida uma concepção de criança, de aprendizagem e como ponto de chegada, as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados”. (p.26)

“O currículo é o conjunto de experiências, atividades e interações disponíveis no cotidiano da unidade educacional e que promovem as aprendizagens das crianças”

(p.26).

“Os três instrumentos são aperfeiçoados na prática cotidiana da instituição à medida que os professores e os demais integrantes da comunidade educativa refletem sobre aquela prática e buscam aperfeiçoá-la na direção proposta por seu projeto pedagógico”. (p.27)

“Em decorrência de seu projeto pedagógico, CEIs, creches e EMEIS organizam seu cotidiano para a realização de atividades diversas que mobilizem as crianças para brincar e explorar o entorno em parceria com outras crianças” (p.27).

“Isso requer a criação de situações que despertem o interesse delas perante o inexplorado, ao desconhecido, ajudando-as a descobrir o desejo contido na investigação, o que irá incluir sugestões, explicações, perguntas, apoios emocionais, motivos, saberes e habilidades”. (p.27)

“Considerar o espaço na elaboração do currículo da unidade de educação infantil dá ao professor a oportunidade de vê-lo como local de atividades com a função de ser um espaço de vida e de transformação que possa garantir continuidade ao que as crianças já sabem e apreciam, mas também de criação de novos conhecimentos e motivos”. (p.33)

“O planejamento das sequências de atividades visa garantir aprendizagens específicas que requerem aprimoramento com a experiência e pesquisa de materiais e resultados, e pode ser realizado em relação às diversas experiências que se quer promover: brincadeiras, atividades de exploração e conhecimento do entorno, de aprimoramento da linguagem visual, ou musical, ou da oralidade” (p.35).

“Já a ideia de projeto no campo educacional, ao longo dos anos, vem sofrendo ajustes diversos, de acordo com as diferentes concepções e os propósitos educativos. Projetar é planejar intencionalmente um conjunto de ações com vista a atingir um ou mais fins. Assim, projetos são orientadores básicos das atividades no mundo do trabalho. O trabalho com projetos na educação infantil caracteriza-se por ser uma investigação na ação que se desenvolve por um período de tempo. Ele possibilita às crianças pesquisar, avaliar, responder a situações-problema e apresentar os resultados desse processo a partir de sequências de ações que envolvem o uso de diversos saberes e habilidades e os promovem” (p.36).

O currículo elaborado pela equipe pedagógica precisa considerar a participação dos pais e desenvolver as metas condizentes com as concepções de criança e aprendizagem. A concepção de currículo, segundo as orientações, “é o conjunto de experiências, atividades e interações disponíveis no cotidiano da unidade educacional e que promovem as aprendizagens das crianças” (SÃO PAULO, 2007, p. 26). O planejamento e a organização dos espaços visam construir oportunidades de aprendizagens que exigem o aprimoramento exploratório e novas pesquisas. O trabalho com projetos possibilita ampliar o tempo de ação e responder às situações-problemas construídas pelo professor.

Gimeno Sacristán (2000) aponta alguns critérios importantes para a construção de um currículo:

O currículo deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis.

O currículo deve considerar o mundo real, ou seja, o contexto social que inclui os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico.

O currículo deve operar em um contexto de interações sociais e culturais, sobretudo porque o ambiente de aprendizagem é um ambiente social marcado pelas referências do grupo em que se insere a instituição educacional, na qual os sujeitos têm seu modo próprio de olhar e interferir na cultura, seja como consumidor ou produtor da mesma. O currículo deve assumir seu conteúdo como construção social. Nela os educandos se assumem como ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, incluindo, também, o saber dos professores.

Consequência do princípio anterior, o currículo deve assumir o seu processo de criação social e, como tal, é permeado de conflitos causados pelos diferentes sistemas de valores, de crenças e de ideias que sustentam ou servem de base ao sistema curricular (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 48-49).

Quando o currículo é resultado de ação conjunta do professor, da comunidade escolar e das famílias do CEI, o efeito é um processo de criação e não imposição. As interações sociais e culturais estarão inseridas no ambiente de aprendizagem. Malaguzzi defende a concepção de que a criança deve ser o centro da pedagogia, que a reconhece como ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa e aceitando desafios, sugere algumas mudanças no currículo.

Devemos parar de pensar em educar através de ensino e de currículos prontos. Devemos privilegiar a autoaprendizagem das crianças e encontrar com elas os currículos e os campos de experiência. E, tendo conosco nesta empreitada, as contribuições das famílias. Se nós, adultos, colaboramos discutindo, pensando e pesquisando fora de qualquer conformismo, então podemos oferecer às crianças um modelo de valor (AMBECK-MADSEN, apud FARIA, 2007, p. 281).

A criança, enquanto protagonista do currículo, cria e experimenta diferentes formas de aprendizagem. Por essa razão, o currículo tem sido um dos temas relevantes de muitos pesquisadores que buscam investigar a importância da construção para a educação infantil.

Pesquisando os critérios para o desenvolvimento de um Currículo na Suécia, os pesquisadores, Pramling; Sheridan e Williams, (2004), da Universidade Gotemburgo, organizaram um estudo para o desenvolvimento de um currículo para a pré-escola considerando: a individualidade da criança e os objetivos da sociedade em que está inserida; o que as crianças da próxima geração precisam aprender; qual a concepção de aprendizagem

que melhor se adapta às crianças na primeira infância; a competência dos profissionais e a questão da qualidade.

Fazendo uma síntese desses critérios, é possível concluir que um currículo nacional deve ter um algo em comum enquanto objetivo que se aplique a todas as crianças. Os países têm uma tendência de formular um currículo geral, cujos objetivos forneçam direcionamentos na aprendizagem baseados em valores e normas socialmente acordadas e aceitas. Os professores devem saber que os currículos são baseados em princípios por meio dos quais que as crianças deveriam decidir e desenvolver livremente seus projetos no ambiente de aprendizagem. Em muitos casos, isso os tem levado a acreditar que o conteúdo do currículo não pode ser planejado antecipadamente no texto curricular.

O currículo, portanto, existe com objetivo de fornecer os direcionamentos estruturais e educacionais aos professores na tarefa de dar suporte ao desenvolvimento das capacidades e habilidades e, ao mesmo tempo, respeitar as escolhas e os interesses naturais da criança. Na Suécia, o dilema entre o que seria o interesse da criança e os objetivos da aprendizagem, foi resolvido separando os objetivos gerais, dos quais que todos participam de forma coletiva, dos específicos, voltados para as práticas e para as individualidades de cada criança, seguindo suas experiências, tanto do menino quanto da menina. Por isso, desenvolver e elaborar um currículo para a primeira infância implica, conseqüentemente, o posicionamento entre o cruzamento dos objetivos sociais e das escolhas de cada criança. Uma das competências cruciais dos professores está na habilidade de alcançar simultaneamente as experiências individuais de cada criança e, ao mesmo tempo, direcioná-las ao aprendizado dentro dos objetivos propostos. Mas às crianças deve ser permitida a maior liberdade possível para o crescimento da aprendizagem.

Um ponto de controvérsia na elaboração de currículos da ECEC tem sido a oposição proposta entre o pensamento associativo (narrativo) e o pensamento lógico-analítico. Embora ambos os aspectos constantemente existam na vida cotidiana com as crianças, um ou outro muitas vezes se tornam mais visíveis em diferentes programas. Em ⁷High/Scope, por exemplo, o pensamento lógico-analítico é central, enquanto o pensamento associativo livre está mais em evidência em Te Whariki e em Reggio Emilia. O currículo sueco, seguindo

⁷“O Currículo do modelo High Scope para educação infantil é um sistema aberto de ideias e práticas educacionais baseado no desenvolvimento espontâneo das crianças proposto inicialmente por Weikart e colaboradores na década de 60” (LIMA, 2004, p. 227).

Bruner (1996), assume a posição de que as crianças se beneficiam mais dos currículos e das atividades que estimulam o pensamento narrativo e lógico-analítico. Como a criança precisa de ambos os modos de pensar, professores e pedagogos devem encorajar ambos os tipos de pensamento nos diferentes tópicos e nas tarefas que as crianças empreendem (PRAMLING; SHERIDAN & WILLIAMS, 2004).

A conclusão desses critérios aponta para uma reflexão do papel da criança e do professor no desenvolvimento do planejamento e na execução da proposta de um currículo. Os pesquisadores perceberam a necessidade de os professores exercerem uma competência e habilidade de trabalhar, simultaneamente, as experiências individuais de cada criança, respeitando seus interesses e, ao mesmo tempo, direcionando-a para os objetivos proposto no coletivo. A concepção de infância implícita nessa perspectiva considera a criança como um ser ativo e protagonista de sua própria atividade.

4.2.6 Interação

Princípios básicos

“Nesse sentido, as atitudes do professor podem ser chamadas de ações de ensino, ações que apontam significados que têm que interagir com as ações (e os significados) das crianças. Daí a importância de o professor centrar seu olhar na criança e vê-la como parceira ativa, dona de um modo próprio de significar o mundo e a si mesma. Esse ponto reformula certas concepções de ensino que o colocam como movimento que parte do professor e toma a criança como mero receptor de suas mensagens. A concepção adotada amplia o olhar para as diferentes fontes de ensino (adultos, crianças e situações) e, sobretudo, para a atividade da criança, que continuamente atribui sentidos aos signos que lhe são apontados” (p.24).

“Daí a importância de as crianças terem amplas oportunidades de trocar experiências e conhecimentos com outras crianças, seu professor e com os educadores da instituição, com quem passam a maior parte do tempo e que lhes propiciam a realização de atividades em que elas reorganizam o que existe e criam novos significados” (p.17).

“O desafio colocado ao professor das instituições de educação infantil é perceber cada criança com necessidades educacionais especiais para apoiá-la em suas especificidades, promovendo situações de interação com as outras crianças que favoreçam a transformação e ampliação do seu repertório cultural, maximizando suas aprendizagens. Seu planejamento deverá possibilitar o envolvimento dessas crianças e das demais em vários momentos e em diferentes atividades que podem ocorrer

simultaneamente em pequenos grupos” (p.20).

“O professor: mediador da criança em sua aprendizagem” [...].

“Nas instituições de educação infantil, um parceiro muito importante é o professor, que tem que responder à especificidade das necessidades de crianças tão pequenas e atuar como um mediador especial, como um recurso que elas dispõem para aprender” (p.23).

“No decorrer das interações que estabelece com elas o professor busca ser sensível a suas necessidades e desejos, fortalecer as relações que elas estabelecem entre si, envolvê-las em atividades significativamente variadas, mediar-lhes a realização das atividades e otimizar o uso pedagógico de diferentes recursos, dentre eles os tecnológicos e os éticos” (p.23).

“O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores trabalhem para compreendê-las e tê-las como parceiras. Para tanto é preciso reconhecer que não há um ideal de família, mas famílias concretas que constituem diferentes ambientes e papéis para seus membros, os quais estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma gama enorme de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. À medida que os professores entendem que as diferenças existentes na sociedade foram nela criadas e constituem desigualdades, eles podem acolher diferentes formas de arranjos familiares, respeitar o olhar delas sobre suas necessidades, opiniões e aspirações, como alguém que conhece seu filho e almeja certas aquisições para ele” (p.24-25).

“Cada família pode ver no professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões com ele sobre como a experiência no CEI, Creches ou EMEI se liga a este plano. Isso pode ser feito ao longo do ano, conforme o professor programe formas de conversar com as famílias individualmente ou em pequenos grupos” (p.25).

“Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças, e criar condições para que o contexto familiar de socialização da criança seja influenciado pela experiência da mesma na unidade de educação infantil” (p.25).

“Informar as famílias a programação que será trabalhada com as crianças e planejar com elas atitudes comuns é um caminho necessário de mediar as aprendizagens realizadas pelas crianças, que não podem se sentir confusas entre orientações antagônicas de condutas em relação a uma série de aspectos, em especial à formação de hábitos. Os momentos de ajudar as crianças a deixar as fraldas, a aprender a gostar de narrativas de histórias, as orientações relativas a formas de se cuidar de animais, a fortalecer sua autoimagem combatendo preconceitos são alguns exemplos de situações que exigem ações sintonizadas da instituição de educação infantil e da família” (p.25).

“Os familiares podem conhecer o dia-a-dia do CEI, Creche ou EMEI de seus filhos por meio de projeções de filmagens de uma atividade, de retrospectivas fotográficas, de exposições realizadas a partir de um projeto ou mesmo através da participação direta em alguns momentos com as crianças. Também a participação dos pais junto com os professores e demais educadores nos conselhos escolares e na organização de festas nas unidades possibilita agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança” (p.26).

“Eventuais preocupações dos professores sobre a forma como algumas crianças parecem ser tratadas em casa – descuido, violência, discriminação, superproteção e outras devem ser discutidas com a direção ou a coordenação pedagógica de cada unidade para que formas produtivas de esclarecimento e encaminhamento possam ser pensadas” (p.26).

“Tudo isso vai requerer do professor habilidade para captar o ponto de vista dos pais e, ao mesmo tempo, lidar com suas próprias emoções e valores. É algo desafiador, sem dúvida, mas um valioso aprendizado para cada professor ser um parceiro mais sensível às formas de estar em família numa sociedade plena de conflitos. Com certeza, o grande beneficiado dessa relação de apoio e estímulo é a criança” (p.26).

A análise do conteúdo das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil em seu art. 9 descreve como eixos norteadores da prática pedagógica as interações, a brincadeira e as diferentes experiências. Outro aspecto importante é a centralização da criança em todas as experiências. A interação nas relações enfatiza o papel do professor como mediador nas ações de ensino e a percepção das necessidades e desejos da criança. Aponta também a importância da interação no processo de trocas de experiências e o reconhecimento da criança como parceira ativa, capaz de significar o mundo e a si mesma.

As Diretrizes discordam, nesse aspecto, da postura passiva da criança e evidencia a importância da parceria com as outras crianças e toda a equipe pedagógica. Refere-se à interação como o meio para o desenvolvimento das atividades, ressaltando a importância da mediação do professor com a aprendizagem. Existe a preocupação da participação das famílias como canal de interação cultural, de socialização das experiências no cotidiano e da programação planejada nas instituições. A parceria com as famílias também constitui um aprendizado recíproco na relação entre o professor e a criança.

Orientações didáticas

“Quando bem encaminhadas, particularmente, quando vividas na interação com outras **crianças** e com apoio de materiais propícios ao desenvolvimento de sua criatividade e autonomia, as atividades coordenadas pelo professor são recursos para a criança desenvolver valores, conhecimentos, habilidades e construir uma imagem de si mesma. (p.27).

“A avaliação, além de ouvir os pais, deve gradativamente **incluir** a própria criança. Ela não tem

por finalidade apontar as crianças difíceis, as que não alcançam o nível dos colegas no mesmo período de tempo. Mas ela é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica” (p.28).

“O professor, especialmente o que trabalha nos berçários, mas também os que atuam com as demais faixas de idade, é uma figura de referência para a criança. Esta acompanha seus movimentos, aproxima-se dele em busca de apoio e segurança e reage a seu afastamento” (p.30).

“Nesse aspecto, as entrevistas com as mães, pais, familiares e/ou responsáveis cujas crianças estão entrando no CEI ou creche servem de fonte preciosa de dados iniciais para a instituição. E, para a família, funciona como recurso para tranquilizar a ansiedade em relação a deixar o filho no novo ambiente” (p.30).

“Permitir que algum familiar permaneça na unidade junto à criança durante os primeiros dias, diminuindo esse tempo de permanência gradativamente, enquanto o professor observa o modo como cada criança é atendida pela figura familiar”. (p.31)

“Relatar diariamente para a família alguma situação da qual criança participou com mais interesse, a fim de tranquilizar os familiares” (p.31).

“Providenciar para que, ao ocorrer o ingresso de mais de uma criança simultaneamente na unidade, outros professores possam ajudar o professor que será responsável por elas em algumas de suas tarefas, deixando-o mais livre para interagir com as novas crianças, fazer-se conhecido e conhecer suas reações diante do novo ambiente” (p.31).

“Mas a preocupação com o estabelecimento de vínculos com as crianças não deve ser objeto de atenção do professor apenas no período de ingresso delas na unidade educacional. Ao longo do processo educativo no CEI, creche ou EMEI, a forma como ele coordena as atividades, as orienta e avalia, o modo como responde às crianças é elemento fundamental” (p.31).

“As relações que o professor estabelece com as crianças são fortalecidas pela sua observação interessada e frequente das interações que elas constituem com seus companheiros. Por seu intermédio, ele pode investigar os objetos e as atividades mais apreciados, a ocorrência de episódios de cooperação ou de disputa e, pela escuta atenta das falas das crianças, conhecer as significações que elas expressam” (p.32).

“Valorizar as interações professor-criança (s) e criança-criança como recursos fundamentais nas aprendizagens” (p.39).

“Incluir as crianças com necessidades educacionais especiais nas atividades propostas para as demais crianças, providenciar para que elas tenham boas oportunidades para interagir com os companheiros e com o professor, e ter material adaptado para ter um melhor desempenho” (p.39).

As interações da criança com seus pares propiciam as condições para o desenvolvimento de valores, conhecimentos, habilidades e a imagem de si quando envolvidas em atividades coordenadas pelo professor. A contribuição das famílias, a atuação da criança no seu cotidiano como estratégia para a reflexão na ação pedagógica favorece a construção dos laços afetivos entre a criança e o professor mediante a participação da família na fase inicial de adaptação da criança ao CEI. A participação dos pais na vida escolar da criança precisa ser algo que saia do papel e se torne uma realidade no trabalho pedagógico.

O professor, ao planejar as suas atividades, precisa considerar a “observação interessada” com o propósito de “investigar as atividades mais apreciadas e pela escuta conhecer as significações que as crianças expressam” e incluir as crianças portadoras de necessidades especiais. Percebe-se que a participação dos pais, das crianças e dos professores na construção de um currículo para a infância reforça a ideia de que todos os envolvidos se tornam protagonistas no processo de aprendizagem (SÃO PAULO, 2007, p. 32 e 39).

4.2.7 Educação

Princípios básicos

“Compreende-se hoje que cuidar da criança é atender suas necessidades físicas oferecendo-lhe condições de se sentir confortável em relação ao sono, à fome, à sede, à higiene, à dor etc. Mas não apenas isto. Cuidar inclui acolher, garantir a segurança e alimentar a curiosidade e expressividade infantis. Nesse sentido, cuidar é educar, dar condições para as crianças explorarem o ambiente e construir sentidos pessoais, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de modo único das formas culturais de agir, sentir e pensar. Inclui ter sensibilidade e delicadeza, sempre que necessário, além de cuidados especiais conforme as necessidades de cada criança. Portanto, cuidar e educar são dimensões indissociáveis de todas as ações do educador” (p.19).

“A intensificação de intercâmbios com educadores de outros países com maior experiência na educação de crianças desde seu nascimento alimentou muitos debates em congressos e nos fóruns em defesa da educação infantil sobre o que seria uma educação de qualidade em creches e pré-escolas em nosso país. Novas perspectivas foram delineadas para o trabalho com bebês e as crianças pequenas, revelando a necessidade de a educação infantil superar a dicotomia entre cuidar e educar e construir uma cultura própria em um modelo que atenda às especificidades da faixa etária de zero a seis anos” (p.13).

“Um pensar criativo e autônomo, conforme a criança aprende a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito etc.”.

“Uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção de respostas singulares pelas crianças, em um mundo onde a reprodução em massa sufoca o olhar; e uma postura ética de solidariedade e justiça que possibilite à criança trabalhar com a diversidade de pessoas e de relações que caracteriza a comunidade humana, e a posicionar-se contra a desigualdade, o preconceito, a discriminação e a injustiça”.

“Em decorrência disso, espera-se que as situações criadas cotidianamente nas instituições de educação infantil ampliem as possibilidades de as crianças viverem a infância de modo a: [...]” (p.15).

“Com as novas configurações sociais historicamente criadas para promover a educação das novas gerações, tem sido apontado o valor da criança, desde bebê, poder frequentar ambientes de educação coletiva, como é o caso do CEI, creche e EMEI. Desde que nasce, e mesmo antes, na gestação, a criança está imersa nas práticas sociais de algum grupo de pessoas que atuam como seu ambiente de aprendizagem e desenvolvimento. Suas formas de agir, pensar, sentir, embora influenciadas por fatores inatos, não resultam apenas deles. Elas são construídas conforme as possibilidades de participação da criança em seu meio sociocultural em atividades onde interage com diferentes parceiros” (p.16).

“Tudo é tão fascinante que compreender a aventura que todo ser humano faz para aprender é algo que desafia todo educador. Isso é particularmente intrigante para os professores que trabalham mais diretamente com a criança pequena, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais investigadas” (p.17).

“Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído à maturação orgânica, mas à sua experiência. O aprendizado pode ser provocado por colaboração com diferentes parceiros na realização de determinadas tarefas, por observação e imitação, ou por transmissão social. Aprende-se, em especial, na relação com o outro, não só o professor, mas também com outras crianças. Além disso, aprende-se consigo mesmo, ou a partir de objetos e de outras produções culturais abstratas” (p.18).

“Educar e cuidar: dimensões indissociáveis de toda ação educacional”.

Os seres humanos sempre foram cuidados e educados pelos integrantes mais experientes de seu grupo. Essa tarefa atravessou os tempos, sempre adquirindo feições novas, ajustadas às características e demandas de cada época histórica. Com a evolução social provocada pela ação humana, foram criadas instituições especialmente responsáveis pela educação das gerações, as escolas, de início, voltadas para a formação de jovens e de crianças mais velhas, não assumindo função de cuidado em relação a elas (p.19).

“Assim, pode-se dizer que educar e cuidar da criança implica:

- Acolhê-la nos momentos difíceis, fazê-la sentir-se confortável e segura, orientá-la sempre que necessário e apresentar-lhe o mundo da natureza, da sociedade e da cultura, aqui incluindo as artes e a linguagem verbal;
- Garantir uma experiência bem-sucedida de aprendizagem a todas as crianças sem discriminar aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais ou que pertencem a determinadas etnias ou condições sociais e
- Trabalhar na perspectiva de que as próprias perguntas e respostas sobre o mundo e respeitem suas diferenças, promovendo-lhes autonomia” (p.19).

“A educação inclusiva só se efetiva se os ambientes de aprendizagem forem sensíveis às questões individuais e grupais, e onde as diferentes crianças possam ser atendidas em suas necessidades específicas de aprendizagens, sejam elas transitórias ou não, por meio da efetivação de respostas adequadas a cada situação” (p.23).

“A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários ao seu bem-estar e constrói suas

primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar o CEI, creche ou EMEI, faz-se necessário repensar a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos das famílias e das instituições de educação infantil” (p.24).

Educar as crianças a partir de uma pedagogia voltada à infância exige do professor uma concepção de educação que transforma o ambiente. (BARBOSA, 2012, p. 1) define a pedagogia para a infância “como um conjunto de fundamentos e de indicações de ação pedagógica, que tem como referência as crianças e as múltiplas infâncias em diferentes espaços educacionais” A autora considera a criança como portadora de história, capaz de múltiplas relações, e sujeito de direitos com base na Convenção dos Direitos da Criança (1989). A criança, nessa perspectiva, tem direito a uma pedagogia que a possibilite participar dos projetos educacionais fundamentados na democracia na diversidade e na participação social.

O texto destaca a educação da criança condicionada ao cuidado físico e também às condições para explorar e se apropriar das formas culturais. Sendo assim, a educação da infância deve superar a dualidade entre cuidar e educar e se relacionar a um pensar criativo e autônomo, valorizando o ato criador e se posicionando contra as desigualdades, o preconceito e a injustiça, com a possibilidade de a criança viver sua infância. A ampliação da criança no mundo infantil está condicionada às diferentes situações cotidianas criadas nas instituições de ensino. Para tanto, a educação está relacionada às atividades, ao ambiente de aprendizagem e ao desenvolvimento.

Vale destacar que a aprendizagem, nesse caso, é conceituada como “processo de modificação do modo de agir, de sentir e de pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído à maturação orgânica, mas sim à sua experiência”. O texto ressalta ainda a importância da família como primeiro espaço de educação e cuidado, uma vez que, a criança, desde o seu nascimento, está inserida nas práticas sociais. Portanto, sua forma de agir, de pensar e de sentir, além de receber dos fatores inatos, é constituída em seu meio sócio-cultural por intermédio da interação com diferentes parceiros.

Ainda na visão de Barbosa (2010), a educação para a primeira infância deve perseguir uma postura pedagógica cuja concepção de infância reflete nos fazeres do professor no cotidiano, incluindo a maneira como ele cuida e educa as crianças de zero a seis anos, que

expressa a sensibilidade à diversidade, à liberdade de pensamentos e à solidariedade. A pedagogia desenvolvida pelo professor, então, deve promover uma educação em que as concepções abominem a simples reprodução de modelos reducionistas e conservadores de educação/ensino.

Orientações Didáticas

“Pensar na construção de ambientes de aprendizagens levam à refletir sobre a historicidade humana, sobre o processo de constituição da criança que ocorre ao longo da vida e sobre o papel da experiência no CEI, na creche e na EMEI na trajetória de desenvolvimento de cada menino ou menina ocorrendo em uma cultura também em mudança. Tal reflexão poderá considerar que o desejo de exploração do mundo e de si mesma que toda criança vai construindo desde o nascimento, estimulada pelo meio humano em que se insere, requer a organização pelo professor de atividades significativas que a estimule a construir novas formas de ação, novos significados” (p.27).

“As crianças, desde bebês, constroem relações afetivas com os adultos que lhes cuidam, chamadas de relações de apego, a partir das quais distinguem algumas pessoas de seu entorno e reagem de modo diferente às conhecidas e às desconhecidas. Essa relação foi inicialmente descrita envolvendo o bebê e sua mãe, mas depois ela começou a ser pensada como incluindo outras figuras familiares: pai, avós, irmãos mais velhos, empregados e, mais recentemente, os educadores da infância” (p.30).

“Pensar no tempo como elemento integrante do processo de aprendizagem requer do professor considerar que as crianças trazem para o cotidiano do CEI, creche ou EMEI as marcas de sua época, suas histórias pessoais e os anseios hoje vividos por suas comunidades em relação a seus filhos. Ao levar em consideração que o que corre nas situações traz marcas da história passada e abre perspectivas para ações futuras, o professor pode refletir sobre quais aprendizagens devem ser esperadas e qual sequência de situações pode ajudar a efetivá-las” (p.34).

“Parte-se do reconhecimento de que a curiosidade infantil pode ser dirigida a compreender seu entorno. Nele, cultura e natureza provocam instigantes questões às crianças, e as diferentes linguagens artísticas que existem podem ser trabalhadas como rupturas em relação às formas estereotipadas de olhar a realidade que foram historicamente produzidas. Com isso novas sensibilidades podem ser delineadas, novos modos da criança se relacionar com os outros e consigo mesma podem ser por ela reinventados, criando novos desafios para as práticas educativas” (p.38).

“Ademais, tem-se que reconhecer que cada vez mais as crianças têm, desde pequenas, contato com recursos como gravadores, aparelhos de som, filmadoras, projetores, computadores, além de TVs, DVDs e outros produtos da tecnologia do nosso tempo. Tais recursos se utilizam de diferentes linguagens, as linguagens midiáticas, cujo uso pedagógico dá à criança que se apropria delas a possibilidade de inclusão no mundo digital e de exploração de outras formas de interagir, brincar, pesquisar, descobrir, ler, escrever, comunicar-se de modo criativo,

participativo e divertido” (p.38).

“As crianças podem aprender a lidar com tais linguagens através de diferentes experiências conforme as equipes de educadores as estimulam a gravar canções ou histórias, a fotografar situações interessantes, a usar o computador para experimentar letras, formas, cores e se apropriar de elementos básicos do processo de criar e transformar imagens digitais, ampliando suas possibilidades de expressão e comunicação. Com as crianças menores, é possível observar nas brincadeiras de faz de conta a presença de celulares e cartões bancários, dentre outros. Nessas experiências se entrecruzam diferentes formas de significar e aprender que os professores serão cada vez mais convidados a partilhar e conhecer, transformando-se eles próprios em mediadores da relação das crianças pequenas com o mundo tecnológico” (p.39).

As orientações didáticas, enquanto reflexo de uma concepção de educação democrática, devem construir ações em que a criança não seja apenas uma reprodutora, mas uma construtora de saberes. Loris Malaguzzi (1993 apud FARIA, 2007, p. 280) afirma que a pedagogia da infância deve integrar adultos e crianças com a intencionalidade educativa no quadro das estratégias educacionais com projetos, fazendo nascer uma pedagogia em que a concepção de criança é portadora de história, capaz de muitas relações e sujeito de direito. Na sequência, será examinado o quadro com as expectativas de aprendizagem, permitindo uma análise mais integral do documento.

4.2.8 Expectativas de Aprendizagens

Expectativas de Aprendizagens:

Aprendizagens que podem ser promovidas na Educação Infantil:

BERÇÁRIO 1 – Desde cedo as crianças podem aprender a brincar com as professoras de esconder e descobrir o rosto, a procurar e achar objetos que foram escondidos, a esconder-se em algum canto da sala e ser encontrado, a jogar bola. Podem aprender a encaixar peças de madeira ou empilhar cubos, e a participar com os companheiros de brincadeiras de roda, cirandas, imitando gestos e vocalizações do professor e dos colegas. Na interação com outros bebês, podem se envolver em turnos de troca de objeto, ritmar uma mesma ação. Por exemplo, bater com as mãos sobre uma superfície, entrar e sair de espaços pequenos.

BERÇÁRIO 2 – As formas de brincar já experimentadas podem prosseguir e novas aprendizagens podem ser estimuladas: brincar de roda ou de cirandas imitando gestos e cantos do professor e dos colegas; brincar de esconde-esconde, de jogar bola, de correr, com a supervisão do professor; imitar gestos e vocalizações de adultos, crianças ou animais, usar alguns objetos de um modo inusitado e em substituição de outros (por exemplo, fazer gesto de passar um toquinho de madeira no corpo como se ele fosse um

sabonete).

MINIGRUPO – As crianças podem aprender a participar de cirandas e brincadeiras de roda, cantando e fazendo os gestos esperados sem precisar ter o professor como modelo, a brincar de esconde-esconde e pega-pega, a jogar bola com supervisão do professor. Elas podem ampliar a imitação de gestos, posturas e vocalizações de modelos (adultos, crianças, animais ou personagens de histórias) na ausência deles e a imitação de objetos (o som do relógio, o movimento de um carro). Podem ser apoiadas a assumir papéis ao reproduzirem situações cotidianas no faz-de-conta mediado por objetos e indumentárias, ou a imitar as ações de um personagem de uma história lida (imitar o lobo da história, caminhar como os sete anões cantando na floresta). Podem aprender a brincar com marionetes reproduzindo falas simples de personagens que memorizaram ou que inventam. Elas podem ainda aprender a construir, com o auxílio do professor, brinquedos com sucatas a partir de modelos, casas ou castelos com areia, sucata, tocos de madeira e outros materiais.

PRIMEIRO ESTÁGIO – Algumas aprendizagens que podem fazer parte da experiência das crianças são: comunicar-se com os companheiros utilizando sons, musicais ou não, ou diferentes formas de gestos e expressões vocais e corporais, brincar com a sonoridade de palavras, com variações de um gesto, ou de uma postura corporal. Elas podem aprender a, cantar e fazer os gestos esperados ao participar de cirandas e brincadeiras de roda, a brincar de esconde-esconde, jogar bola, brincar de pique, de seguir o mestre, de lenço atrás, de caça ao tesouro etc. Podem aprender a montar um quebra-cabeça com ajuda e a explicar a um ou mais colegas como se participa de um jogo de regra usando suas palavras e a sua forma de entender o jogo e seu funcionamento. As crianças podem dramatizar um enredo usando bonecos como atores, dizer aos colegas ou ao professor quais devem ser os personagens, os objetos e adereços necessários ao faz-de-conta de um determinado tema, e recontar o enredo de um faz-de-conta que realizou com os colegas. Podem ser estimuladas a brincar de cantar, de dançar, de desenhar, de escrever, de jogar futebol, etc. e brincar com marionetes, com mais destreza na execução e mais prazer em sua realização. Outra aprendizagem que deve continuar a ser estimulada é a construção de brinquedos com sucatas sem necessariamente usar algum modelo, ou considerando as possibilidades de empilhá-los, encaixá-los, montá-los, movê-los, e a construção de casas e cidades com diferentes materiais.

SEGUNDO ESTÁGIO – As crianças podem aperfeiçoar suas maneiras de interagir com parceiros nas brincadeiras tradicionais, no jogo simbólico e nos jogos de regras. Elas podem criar com outras crianças novos jogos a partir de brincadeiras tradicionais: brincar de pula-cela, amarelinha, corda, pega-pega, sem esquecer as valiosas oportunidades de aprendizagem criadas pela participação em jogos de outras tradições culturais. Podem criar e dramatizar um enredo usando bonecos como atores, escolher indumentária para compor um personagem para si ou para um colega. Podem aprender a maquiarse ou a um colega para desempenhar certo papel, a criar a sonoplastia para uma encenação, a construir cenários para o faz-de-conta e a discutir as intenções dos personagens de um enredo encenado. Elas podem criar estratégias para participar de jogos de tabuleiro como: loto, damas, memória, dominó etc., explicar as regras de um jogo para outra criança, fazer brinquedos com

sucata, preferencialmente sem seguir modelo, construir casa/castelos de cartas, de cartolina de panos e outros materiais, fazer dobraduras simples, elaborar máscaras, fazer bonecas de pano, ou de espiga de milho, construir e empinar pipas com a ajuda do professor, de um pai ou de outra pessoa da comunidade. Podem aprimorar-se na descrição de seus sentimentos na participação nas brincadeiras, e ser estimuladas a verbalizar como fizeram para construir determinados brinquedos e a nomeá-los, como forma de atribuir um sentido pessoal a eles.

TERCEIRO ESTÁGIO – As crianças podem ser apoiadas a ampliar seus parceiros nas brincadeiras tradicionais, nos jogos de faz-de-conta e nos jogos de regras, a criar com outras crianças novos jogos a partir de brincadeiras tradicionais, a usar palavras, ideias e argumentos de modo não convencional na comunicação com os colegas ou o professor, a usar a mímica como forma de comunicar-se com os colegas. Elas podem sugerir modificações nos personagens, enredo ou regras de uma brincadeira, escolher a indumentária e a maquiagem para um personagem no faz-de-conta, assim como o cenário e a sonoplastia que deve ser posta em uma encenação. Podem criar com os companheiros novos enredos para o grupo representar, dramatizar enredos usando bonecos como atores, inserir informações já aprendidas na composição do enredo e/ou da fala dos personagens, descrever na roda de conversa o enredo de um faz-de-conta que assistiu e/ou participou, antecipar oralmente ações que devem ocorrer no jogo dramático e inferir as intenções dos personagens de um enredo encenado. As crianças podem ainda criar novas estratégias para participar de jogos de tabuleiro, cooperar com um colega em um jogo, explicar as regras de uma brincadeira para outra criança, criar novas regras para as brincadeiras conhecidas, planejar as tarefas para uma gincana e o modo de organizá-la, e apontar que alterações devem ser feitas em uma brincadeira para adaptá-la ao número de participantes, ao espaço e material disponíveis etc. Podem construir e consertar brinquedos (móviles, carrinhos, castelos com diferentes materiais, pipas, máscaras, ursos ou bonecas etc.), fazer dobraduras simples e participar de outras formas de brincar que podem ser observadas em nossa cultura.

As expectativas de aprendizagem nas orientações curriculares definem aquilo que o professor espera no processo de desenvolvimento para a autonomia da criança na construção de significações. Esse processo é denominado de “campos de experiência”, “conteúdos” ou “atividade exploratória”. As atividades exploratórias são definidas como “ações que permitem produzir informações sobre pessoas, costumes, materiais, objetos e fenômenos com os quais as crianças entram em contato” (SÃO PAULO, 2007, p. 42).

O termo expectativa, segundo o dicionário Aurélio, significa “ato ou efeito de esperar, esperança baseada em supostos ou promessas”. “Ação ou atitude de esperar algo ou por alguém, observando”. “Expectação”. “Esperança baseada em supostos direitos, probabilidades, pressupostos ou promessas”. Segundo o site de significados, a palavra expectativa vem do latim *expectare*, utilizada para designar a condição de alguém que tem

esperança em algo que foi baseado em promessas ou na visibilidade de se tornar realidade. O sentimento de expectativa só pode existir na ausência da realidade, ou seja, quando o objeto que motiva a expectativa ainda não se tornou viável e real, sendo apenas uma condição presente no desejo de posse do indivíduo, por exemplo. Outra característica necessária para que possa existir a expectativa é a previsão, informação ou condição que sustente esta esperança, caso contrário, a chamada “expectativa” não passaria de uma “ilusão” ou de uma utopia (grifos nossos).

Nesse sentido, é necessário entender a relação entre a expectativa e a concepção de aprendizagem infantil e qual a participação da criança neste processo. Souza (2011), citando, Vygotsky, enfatiza que o papel fundamental da atividade infantil na evolução do processo intelectual da criança é motivado pelas ações da criança; os objetos com que ela lida representam a realidade e a modelam os seus processos de pensamento. Já Nascimento, A. (2007), no seu artigo Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil, publicado na Revista Criança do Professor de Educação Infantil, descreve a importância da criança como o centro do processo pedagógico,

[...] o currículo não pode ser vivido como uma listagem de objetivos e de conteúdo a serem atingidos. O currículo é algo vivo e dinâmico. Ele está relacionado a todas as ações que envolvem a criança no seu dia-a-dia dentro das instituições de ensino, não só quando nós professores consideramos que as crianças estão aprendendo. O currículo deve prever espaço de interações entre as crianças sem a mediação direta do professor, e espaços de aprendizagem na interação com os adultos, nos quais as crianças sejam as protagonistas. Considerando que cada criança é única, nosso desafio está em desenvolver uma escuta atenta e um olhar sensível às produções infantis, que vão nos informar sobre seus conhecimentos, interesses e as hipóteses que levantam para a solução de problemas (NASCIMENTO, A. 2007, p. 16).

A criança, enquanto protagonista nesse processo de aprendizagem, precisa ser ouvida, ser observada e acolhida em suas hipóteses. Portanto, compete ao professor, frente às produções infantis, ter um olhar sensível às interações e à realidade sócio-cultural, assim como aos seus desejos e necessidades. Vygotsky acrescenta que o desenvolvimento humano ocorre em dois níveis: o primeiro no nível de desenvolvimento real, que compreende as atividades que podem ser desenvolvidas sem a ajuda de outras pessoas, por corresponderem a conceitos já internalizados pelo indivíduo, e o segundo, o nível de desenvolvimento potencial, inclui a realização de atividades com o auxílio de outras pessoas. A Zona de Desenvolvimento

Proximal (ZDP) corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. “A zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas estão presentes em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p. 97). Em seus estudos, sobre ZDP, Vygotsky observa, ainda, que tanto o adulto quanto outra pessoa mais experiente exercem um papel importante no desenvolvimento da criança, pois contribuem na resolução de problemas que ela não conseguiria solucionar sozinha.

Os pressupostos teóricos da sócio-histórica priorizam o papel da aprendizagem para o desenvolvimento, como um processo interativo do sujeito como o outro, tendo um mediador na relação de trocas do coletivo para o individual. O papel do mediador é observar o nível de desenvolvimento proximal em que se encontra a criança. O professor exerce o papel de colaborador, com objetivo de auxiliar no processo de aprendizagem, para que o conhecimento que está por acontecer (ZDP) ocorra. Portanto, a expectativa de um projeto curricular deve ser construída a partir da necessidade e do interesse da criança. Por essa razão, o professor pode optar em trabalhar com projetos ou com propostas de trabalho, considerando a possibilidade de mudanças. A concepção pedagógica, ao considerar a criança como a protagonista, flexibiliza suas ações, respeitando a mudança do rumo, porque a criança interfere com suas próprias expectativas e interesses. Nascimento conclui que:

[...] mesmo que o professor tenha um projeto previamente elaborado e objetivos pré-definidos a alcançar, é muito difícil que, na prática, o projeto não tome novos rumos e seja influenciado pelos interesses das crianças. Ter flexibilidade parece ser condição para a realização de práticas com projetos, porque o projeto não é do professor, ele é de todos os envolvidos (NASCIMENTO, A. 2007, p.16).

Quando o professor constrói seu projeto de trabalho coletivo e individual, ele exige pesquisa, parceria, reflexões e ações condizentes com o interesse da cultura e dos valores da criança, podendo ressignificar aspectos de suas convicções para atender à exigência de sua comunidade educativa. O professor precisa ter clareza da concepção de infância que adota na construção de seu trabalho e o seu planejamento deve ser conduzido para atender à realidade infantil. Sendo assim, seu trabalho requer ações em diferentes dimensões, na prática com a criança, na discussão coletiva e na fundamentação teórica que conduz a uma pedagogia para infância cujo princípio-chave está no desenvolvimento nas dimensões afetiva, cognitiva e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nessas reflexões, procurarei concluir este trabalho, trazendo um aspecto central produzido como questão na leitura e na pesquisa do documento de Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil, a relação entre uma concepção de infância como ser social, parceiro, e protagonista de seu processo de aprendizagem, expressa nos princípios básicos do documento referido, e as expectativas de aprendizagem arroladas ao final. As reflexões e o diálogo com os vários autores que aqui se fizeram presentes e necessária permitiu indicar os riscos de um engessamento da rotina, produzido pela intenção de cumprir as expectativas de aprendizagem. Tal perspectiva poderia ser evitada se a concepção de infância estivesse garantida, consolidada e acreditada pelos professores. No entanto, toda a literatura aqui apresentada indica que a noção universalizada e naturalizada de infância ainda coexiste entre os educadores.

É deste encontro entre concepções antigas e inovadoras e da vontade política de garantir as novas ideias que proporcionam o surgimento de ambivalências e de contradições nas concepções de infância. As expectativas de aprendizagem podem tirar a espontaneidade dos professores e da sua prática pedagógica, na medida em que centram sua atenção nas exigências e não na criança ou nas atividades que está desenvolvendo. É como, muitas vezes, acontece conosco, pesquisadores, que centramos a atenção nas perguntas e deixamos de acompanhar vivamente as respostas dos colaboradores, pois ficamos centrados na técnica e na tarefa de perguntar. As expectativas de aprendizagem podem levar a esse mesmo caminho ou vício. Nas expectativas de aprendizagem, definidas no documento estudado, a criança deixa de ser o centro das preocupações e atenções para dar lugar às tarefas e às atividades que devem ser cumpridas.

Considerando-se as avaliações realizadas na rede de ensino como “cobranças”, o professor estará propício a dar mais atenção às expectativas do que às concepções que estão postas em primeiro lugar. Se forem consideradas as políticas ditadas para a infância pelo Banco Mundial e pelos ministérios e secretarias, teremos, então, um cenário de “pressão”

sobre os professores, que dificultará o seu exercício autônomo, mesmo que ainda carregado de velhas concepções. Na verdade, são essas velhas concepções que estarão vigorando quando das práticas cristalizadas pelas expectativas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, ao não se superar as velhas concepções reconhecendo inclusive as dificuldades para isso, a afirmação das expectativas de aprendizagem levará inevitavelmente a um engessamento da rotina, a uma imposição de atividades e a uma quebra de uma possível espontaneidade do professor de educação infantil. É preciso dar subsídios aos educadores para a mudança de concepção sobre a infância, esta sim, garantia de uma prática inovadora e espontânea que toma a criança como parceiro social e protagonista de seu processo educacional.

Ao término desta pesquisa, retorna-se à questão inicial sobre qual a concepção da infância implícita no currículo de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação, no período de 2005 a 2012. Os estudos revelaram que, apesar do documento descrever a criança como sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento, no contexto das práticas pedagógicas, as ações são contraditórias na medida em que limitam o espaço potencial da criança nas expectativas de aprendizagem. A infância, ao ser legitimada pela LDB/1996 como a primeira etapa da educação básica, exige uma postura pedagógica que resgate a identidade e o papel da criança na sociedade, reconhecendo-a como sujeito de direitos pela Constituição Federal, ao ser legitimada como criança cidadã em tempo real e não um vir a ser.

Vale destacar que, quando o professor reconhece a infância em tempo real, sua reflexão pedagógica desconstrói o discurso dominante da naturalização e da imaturidade da criança como um estágio preparatório para a vida adulta e constrói uma pedagogia para a infância no momento presente em que a criança está vivenciando. Nessa linha de atuação, a educação para a infância precisa desconstruir a política de poder e de dominação adultocêntrica sobre a criança para uma possível educação, cuja prioridade seja significativa para uma melhoria objetiva nas condições nas quais cada criança vive sua infância. Sendo assim, é necessário definir critérios que subsidiem a construção de programas para a infância em que as necessidades das crianças sejam priorizadas acima de tudo.

Houve um grande avanço quanto à legalização do direito à primeira infância, porém, as políticas públicas de educação estão perdendo a oportunidade de transformar os espaços de assistência em espaços educacionais de qualidade. De acordo com pesquisas, esse direito pode

resultar em uma pedagogia da infância que reflita um espaço pedagógico capaz de promover atividades lúdicas como prioridades no desenvolvimento da aprendizagem. Portanto, as políticas públicas para a infância precisam considerar a pedagogia da infância como uma proposta de construção coletiva em que o discurso teórico seja resultado de uma pesquisa comum a todos, reconhecendo a infância como uma categoria social, histórica e cultural.

Ao admitir os direitos da criança, reconhecidos por lei, legitimam-se também as possibilidades da participação delas na construção dos projetos educacionais que reflitam suas potencialidades, suas dificuldades e também as suas responsabilidades. É necessário que, nessa perspectiva pedagógica, haja um consenso na construção de uma educação infantil em que a criança se torne mais visível, audível e participativa. Nesse contexto, ela atua como protagonista no processo pedagógico, o que significa ser reconhecida como personagem principal, ou seja, o centro da relação do cuidar e o do educar. A educação infantil, a partir da LDB de 1996, introduz um novo parâmetro para a infância, a indissociabilidade no cuidar e no educar que ressignificam diferentes posturas quanto à segurança, com atenção às suas necessidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais.

Para esse novo momento da educação infantil, exigiu-se, também, uma formação profissional capaz de compreender a criança com seus limites e potencialidades, desenvolvendo um olhar que permita eliminar práticas pedagógicas que ainda inibem nela os diferentes modos de agir e de se desenvolver. A proposta de formação de professor, além de uma pedagogia voltada para a infância, com o objetivo de nortear a postura do professor, necessita considerar os saberes teóricos adquiridos no seu cotidiano pedagógico. A capacidade de refletir e analisar criticamente estão relacionados à autonomia no agir, na construção de novas práticas pedagógicas, de um exercício prático-diário em termos de uma formação crítica do cotidiano.

Vale lembrar que a infância é uma construção social que se constituiu ao longo da história como campo de poder da sociedade que foi do total abandono, passando pela filantropia, compensatória, até chegar à Constituição Federal de 1988, conferindo-lhe como sujeito de direito. As pesquisas esclarecem que, apesar do reconhecimento da criança como sujeito de direito, um ser ativo histórico e social, falta a visibilidade da infância como categoria social no discurso do currículo pedagógico, já que as práticas pedagógicas ainda trazem em seu contexto desenvolvimentista a ideia de preparação para o futuro. Os estudos sobre a sociologia da infância têm contribuído para uma nova visão de infância que busca

uma pedagogia para tornar visível as ações da criança como participante ativa na cultura social, buscando adotar uma postura dialógica com as outras áreas das ciências sociais e contribuindo para uma ação interdisciplinar necessária em nível social.

Por todas as reflexões aqui apresentadas e discutidas, este trabalho de pesquisa teve como finalidade possibilitar a abertura de novas portas de investigação no âmbito acadêmico, a partir das análises desenvolvidas nos currículos de Educação Infantil. Dentre as inquietações sobre a prática pedagógica dos professores, considerou-se importante construir um diálogo entre a pesquisa acadêmica e a formação docente, no sentido de ampliar as diferentes abordagens no que se refere à relação ente a concepção de infância e a prática pedagógica do professor.

Para finalizar, este estudo procurou contribuir, através de todas essas reflexões, com uma concepção progressista de infância, presente nas Orientações Curriculares de Educação Infantil: Expectativas das Aprendizagens, mas também permitiu encontrar ali, na forma de expectativas de aprendizagem, um possível impedimento para a superação de visões naturalizadas e conservadoras de infância, na medida em que afirmou tarefas ou expectativas exigidas no processo de Educação Infantil. Fica clara, portanto, a necessidade e, talvez, as dificuldades de se afirmar uma concepção de infância em que as crianças sejam reconhecidas com capacidades de criar, imaginar de maneira autônoma, enquanto grupo social sem ditar expectativas, mas, hoje, ousamos afirmar que as novas concepções serão fruto de debates, experiências de reflexão e de formação, mais do que uma prática tomada como estabelecida, mesmo que embasada em concepções críticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A; WAJSKOP, G. Creches. Atividades para crianças de zero a 6 anos. São Paulo: Moderna, 1995.

_____. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.). Sociologia da Infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ABRAMOVICH, F. Quem educa quem? São Paulo: Ed. Summus, 1985.

ABUCHAIM, B. O. Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: Do prescrito-planejado ao experienciado-vivido. 2012. 320f. Tese (Doutorado em Educação e Currículo). Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 2012.

_____. A construção do currículo para educação infantil na rede municipal de São Paulo. Fundação Carlos Chagas. Currículos sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 252-273, jan. abr., 2015.

AGUIAR, D. R. C. Formação para gestores: a reconstrução do Projeto Pedagógico nas escolas municipais. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. São Paulo, 2011.

_____. A proposta de Política Pública Educacional no Município de São Paulo: A (des) construção de uma escola pública publica popular, democrática e com qualidade. In: XXV Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero Americano de Política e Administração da educação, 2011. São Paulo: Cadernos ANPAE, v. 11, p. 1-15, 2011.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2011.

AQUINO, L. M. M. L.; VASCONCELLOS, V. M. R. Orientação Curricular para a educação infantil. Referenciais Curriculares e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). Educação da infância: História e Política da Infância. Niterói: UFF, 2011.

ARIÈS, Philippe. História Social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, M. O significado da infância. Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BARBOSA, M. C. S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Pedagogia da Infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação.

_____. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). Teoria e Prática na pesquisa com crianças. Diálogo com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. (Org.). Oferta e demanda de educação infantil no Campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARBOZA, K. C. A.; VOLPINI, M. N. A organização dos Cantos Temáticos na Educação Infantil. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, n. 2, p. 13-24, 2015.

BENNETT, J. ECEC. Policies in European Countries. Paris: OECD, 2001.

BIANCHETTI, R. G. Modelo neoliberal e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BIDA, Gislene Lössnitz. O primeiro jardim de Infância no Brasil: Emília Erichsen. (Dissertação de Mestrado). Escola de Educação da Universidade estadual de Ponta Grossa-UEPG, 2006.

BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O.; WANDA, M. J. A. (Colab.) et al. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Rio de Janeiro: FAE, 1989.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: < <http://www.câmara.br/editora>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal/SEEP, 2005.

_____. Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC, 1996.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. V. 1 e 2. Secretaria de Educação Básica, Brasília DF: MEC, 2006.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Projeto de Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>> Acesso: 10 jan. 2017.

BUJES, M. I. E. Escola infantil, pra que te quero? In: CRAIDY, C. M. (Org.) Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergência entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. In: FARIA, A. L. G. e AQUINO, L. M. L. (Org.). Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CAMPOS, M. M.; PATTO, M. H. S.; MUCCI, C. A creche e a pré-escola. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 39, p. 35-42, nov. 1981.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CANGUSSU, L. C. P. Centros de Educacionais Unificados de São Paulo: implementação e continuidade numa nova gestão política. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

CDROOM, 2010. Disponível em: <<http://gestrado.net.br/pdf/312.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al (Org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 295-316.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil. Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. Educação e Sociedade, Campinas v. 23, n. 80 p. 326-345, set. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

_____. Por uma pedagogia da Educação Infantil: Desafios e perspectivas para as professoras. Caderno Temático de Formação, n. 2- Educação Infantil. Construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo, Jan. p. 6-12. SME/DOT, 2004.

_____. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional para a educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados-FE/Unicamp; São Carlos: Ed. UFSCAR; Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

CHARLOT, B. A mistificação pedagógica. Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

COLE, M.; COLE, S. “O desenvolvimento da criança e do adolescente”. In: PIZZINATO, A. Por uma perspectiva cultural do ser humano: considerações sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente. Aletheia, Canoas, n. 30, dez. 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>> Acesso em: 09 jan. 2017.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CORSARO, W. A. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças. Educação Sociedade & Culturas, Porto, n. 17, p.113-134, 2002.

_____. Sociologia da infância. Sociologia da infância. Revisão técnica: Maria Letícia Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DICIONÁRIO ONLINE. Significado de Infância. Disponível em: <www.significados.com.br/infancia>. Acesso em: 9 dez. 2016.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial e Continuada dos profissionais do magistério da educação básica; concepções e desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015.

DURIGUETTO, M. L. Questão social, sociedade civil e lutas sociais: desafios ao serviço social. Revista Conexão Geraes, CRESS-MG, 1º Semestre, 2014. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

DURKHEIM, E. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENGUITA, Mariano. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. Silva (Org.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

FARIA, A. L. G. Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.) Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA-ROSSETTI, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. Cadernos de Pesquisa, n. 115, mar. 2002.

FRANCO, D. S. A gestão de creches para além da Assistência Social-transição e percurso na prefeitura de São Paulo, 2001-2004. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Escola de Educação na Universidade de São Paulo, 2009.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo. Brasília – D.F.: CNTE, 1996.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? Revista de educação PUC, Campinas, n. 24, p. 17-26, junho de 2008.

HEYWOOD, Colin. Uma história da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. Privação Cultural e Educação Compensatória. Caderno de Pesquisa, n. 42, p. 54-62, ago., 1982.

_____. A política do pré-escolar no Brasil: arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN Jr., M. Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____. História da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 14, maio/jun./jul./ago., 2000.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S (1896-1934). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alexis N. Leontiev. São Paulo: Icone, 2012.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S (1896-1934). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alexis N. Leontiev. São Paulo: Icone, 2012.

LIMA, A. B. R. Aprendizagem ativa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens. Contrapontos, Itajaí, v. 4, n. 1, p. 227-232, jan./abr. 2004.
Disponível em: [https:// http://siaiap32.univali.br](https://http://siaiap32.univali.br). Acesso em: 12/05/2017

LÖSSNITZ, G. O primeiro Jardim de infância no Brasil: Emília Ericksen. In: LIMA, S. V. A educação infantil em Telêmaco Borba: uma história em construção. Telêmaco Borba, PR: 2008. Disponível em :<<http://fundamentoseducacaoinfantil.blogspot.com.br>> Acesso em: 20 jan. 2017.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VYGOTSKY, L.S (1896-1934). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alexis N. Leontiev. São Paulo: Ícone, 2012.

MARCÍLIO, MARIA Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil, 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, p. 51-76, 1997.

MARQUEZ, C. G. Banco Mundial e a educação infantil no Brasil. 2006. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2006.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Tradução Maria Aparecida Baptista. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

MULLER, F.; CARVALHO A. M. A. (Org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, A. M. Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, Brasília, n. 43, p. 14-17, ago. 2007.

NASCIMENTO, L. B. P. (Coord.) et al. Infância e sociologia da infância: entre a invisibilidade e a voz: relatório de pesquisa. São Paulo: FEUSP, 2013.

_____. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. Educação e Linguagem, v. 14, n. 23/23, p. 146-159, jan./ dez. 2011.

_____. Reconhecimento da Sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, Daniela (Org.) Sociologia da infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Prefácio. In: FARIA, A. L. G. e Aquino, L. M. L. (Org.). Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

NETO, E. S.; SILVA, M.R. Quebrando as armadilhas da “adulterez”: um diálogo sobre infância a partir de Giorgio Agamben e Paulo Freire. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 2, p. 111-123, jul./dez 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotekevirtual.org/revistas/Methodista>> Acesso em: 30 nov. 2016.

OLIVEIRA, Z M. R. (Org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Z M. R.; FERREIRA, M. C. R. História. Proposta para o atendimento em creches no município de São Paulo. Histórico de uma realidade. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 56, p. 39-65, fev. 1986.

ORNELAS, M. História da educação Infantil no Brasil na década de 80, 2011. Disponível em: <<http://educacaoinfantil-clarablogspot.com.br>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G.. História da educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista Histedbr Online, Campinas, n. 33, p. 78-95. 2009. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

PATTO, M. H. S. Temas de debate: o fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 65, p.72-77, maio de 1988.

PEN, H. Primeira infância: a visão do banco Mundial. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 7-24, mar. 2002.

PIMENTA, G. P. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In. PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Aspectos Gerais da Formação de Professores para a Educação Infantil nos Programas de Magistério - 2o Grau. In: MEC; SEF; COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: 1994, p. 43-50. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

POCRIFKA, D. H. Inclusão digital nas políticas públicas para a formação de professores em Pernambuco - Recife. 2012. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade federal de Pernambuco, 2012.

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotsky no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 296 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2010.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, p. 137-162, jul./dez., 2002.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago., 2010.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

REIS, A. C. A institucionalização da infância no Brasil Republicano. In: VASCONCELLOS, Vera (Org.). Educação na infância: história e política, 2011.

RIZZO, G. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSEMBERG, F. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVIEN, Ruben George; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo Marçal. (Org.). A Constituição de 1988 na vida brasileira. São Paulo: Hucitec, p. 296-334, 2008.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.). Diversidade Social e diversidade cultural na infância e na juventude. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças. In: BARBOSA, M.C.S. et al (Org.). Oferta e demanda de educação infantil no campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SACRISTÁN, J. G. Poderes instáveis em educação. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, A. R. J.; CASALI, A. M. D. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 12, p. 207-231, 2009. Disponível em: < <http://www.revistas2.uepg.br>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

SÃO PAULO. Coordenadoria do Bem Estar Social. Projeto Centros Infantis. Programação Psicopedagógica, 178f. São Paulo, 1978.

_____. Conselho Municipal de Educação. Indicação CME 04/1997.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Comissão de Integração de creches. SME. Parecer CME nº 18/01 – CEI – Aprovado em 06/12/2001. Plano de integração dos CEIs/Creches ao Sistema municipal de ensino. 2001

_____. Decreto nº 40.268 de 31 de janeiro de 2001. Dispõe sobre a efetivação de Diretrizes de integração das Creches ao Sistema Municipal de Ensino, SME: 2001.

_____. Conselho Municipal de Educação. Parecer CME Nº 05/02. Alteração do Projeto Especial de Curso Normal em nível médio de professores de educação infantil, aprovado pelo Parecer CME nº 01/02. SME, 2002.

_____. ADI-Magistério. Organização do trabalho Pedagógico. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo. SME/DOT. 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico e o Movimento da Reorientação Curricular. Diretoria de Orientações Técnicas – São Paulo: SME/DOT, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Comissão de Integração de creches. SME, 2001.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. EducAção, n. 01, SME, 2001.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. EducAção, n. 02, SME/DOT, 2001.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, EducAção, n. 03, SME/DOT, 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Cidade Educadora Inclusiva. Um sonho possível. Revista EducAção, n. 4, SME/DOT, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Cidade Educadora Inclusiva. Um sonho possível. DOT, Revista EducAção, n. 5, SME/DOT, 2003.

_____. ADI-Magistério. Organização do trabalho Pedagógico. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo. SME/DOT. 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico e o Movimento da Reorientação Curricular. Diretoria de Orientações Técnicas – São Paulo: SME/DOT, 2003.

_____. Orientação Normativa 1/04/2004. Construindo um Regimento da Infância. SME/DOT, 2004.

_____. ADI-Magistério-Manual de Orientação Docente. SME. São Paulo, 2004

_____. Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa, nº 1/04 ano São Paulo: SME/DOT, 2004.

_____. Orientação curricular: expectativas de aprendizagens para a educação infantil. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo. SME/DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Educação no Município de São Paulo. Uma proposta em discussão. Diário Oficial, nº 36, ano 50, São Paulo, 24/02/2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Normativas, n. 1 2/12/2013- Diretrizes para a proposta da implementação curricular.

_____. Portaria: 4507/07. Institui na Rede Municipal de Ensino, o programa “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” para a Educação infantil e Ensino Fundamental e dá outras providências. São Paulo: SME, 2007.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. & GUINDANI, J. P. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <www.rbhcs.com> Acesso em: 10 jan. 2017.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da criança, 1997.

_____. *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. In: SARMENTO, M. J. Sarmento; CERISARA, A B. (Org.). *Crianças e Miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

SHERIDAN, S.; WILLIAMS, P. Key issues in curriculum development for young children In: OECD. *Five curriculum outlines: chapter 2, key issues in curriculum development for young*, 2004.

SILVA, T. T. 1946. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SIRGADO. O cultural e o social na obra de Vygotsky. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p.31, mar. 2001.

SOUZA, M. C. B. R. *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*. 2007. 165f. Tese. (Doutorado em Educação). Escola de Educação da Universidade Estadual Paulista de Marília, 2007.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1998.

TORRES, M. R. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as Políticas educacionais*. São Paulo: 2000.

VALVERDE, S. L. *Introdução: Construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo*. Caderno Temático de Formação II Educação Infantil no Município de São Paulo. São Paulo, 2004.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1998.

VYGOTSKY, L.S. *Teoria e método em Psicologia - Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S (1896-1934). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Lev Semenovich Vygotski, Alexander Romanovich Luria, Alexis N. Leontiev. São Paulo: Ícone, 2012.

WARDE, M. J. (Org.). Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC-SP, 1998.

WERTSCH, J.V. (Org.). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós, 1988. In: REGO, T.C. Vygotsky: uma perspectiva Histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

XAVIER, L. N. Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 1998.