



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Cátia Cirlene Gomes de Oliveira

**Currículo para a educação infantil: que território é esse?**

Rio de Janeiro

2020

Cátia Cirlene Gomes de Oliveira

**Currículo para a educação infantil: que território é esse?**

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Área de concentração: Currículo, sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosanne Evangelista Dias

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

O48 Oliveira, Cátia Cirlene Gomes de.  
Currículo para a educação infantil: que território é esse? / Cátia Cirlene  
Gomes de Oliveira. - 2020.  
223 f.

Orientadora: Rosanne Evangelista Dias.  
Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade  
de Educação

1. Educação Infantil - Teses. 2. Currículos - Teses. 3. Antagonismo -  
Teses. I. Dias, Rosanne Evangelista. II. Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37.016

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,  
desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Cátia Cirlene Gomes de Oliveira

**Currículo para a educação infantil: que território é esse?**

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Área de concentração: Currículo, sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovada em: 16 de março de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosanne Evangelista Dias (Orientadora)

Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Verônica Borges

Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rita de Cássia P. Frangella

Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Raquel Salgado

Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)

Rio de Janeiro

2020

## DEDICATÓRIA

O mais difícil é a arte de desler.

*Mário Quintana*

Dedico este trabalho a todos os professores, pesquisadores e demais atores, que têm enfrentado a árdua luta em prol da infância e da educação infantil no Brasil.

## AGRADECIMENTOS

As coisas que realizamos nunca são tão belas quanto as que sonhamos. Mas, às vezes, nos acontecem coisas tão belas que nem pensamos em sonhá-las!

*Desconhecido*

À Professora/Orientadora, Rosanne Dias, fonte de inspiração, coragem, disciplina e otimismo, agradeço a orientação cuidadosa e a parceria ao longo desta jornada. Agradeço, ainda mais, pelo convívio, apoio, compreensão e amizade.

Às Professoras, Maria Fernanda Rezende Nunes, Verônica Borges e Raquel Salgado, pelas importantes contribuições no Exame de Qualificação deste trabalho.

À Professora, Patrícia Corsino, minha professora de longa data, que muito contribuiu com este trabalho, por meio de provocações instigantes e desafiadoras, mesmo em conversas informais.

A todos os professores do ProPEd, em especial, os da Linha “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, com os quais vivenciei aulas e debates muito importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento deste trabalho.

Aos companheiros de disciplinas e do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Docência, com quem dividi dúvidas, anseios, conquistas e, também, momentos de grande alegria.

Ao Luciano, meu marido e companheiro de longa data, pela compreensão e apoio ao longo desta dura jornada de estudos.

À minha família, na qual vou buscar as raízes de minha existência e com quem partilho as lutas e vitórias de minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Aos meus sobrinhos/filhos, Henrique e Helena, com quem vivo, a cada dia, as dores e as delícias da maternidade.

Às companheiras e amigas da GEI/SME e do EDI Aníbal Machado, pelo imenso apoio e parceria ao longo desta jornada, com as quais pude contar em todos os momentos de aflição pessoais, profissionais e acadêmicos. A todas, vocês, meu profundo respeito e admiração.

Aos meus mascotes inseparáveis, os caninos *Fred*, *Lindinha*, *Frida* e *João*, e o felino *Jurumim*, companheiros das horas solitárias de escrita e que me lembraram, constantemente, que passear pela rua, brincar, dar e receber carinho, é tão necessário quanto estudar e trabalhar!

A Deus, pela força que sustenta a minha fé nas pessoas!

## RESUMO

OLIVEIRA, C. C. G. *Currículo para a Educação Infantil: que território é esse?* 2020. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Nesta pesquisa, analiso as articulações e produções de sentido, presentes em textos políticos, destinados à Educação Infantil (EI), desde a LDB 9394/96, passando pelo RCNEI (1998a), as DCNEI (1999) até a BNCC (2017a), entre outros. Problematizo alguns aspectos relacionados às políticas curriculares dirigidas a ela para identificar e interpretar como, discursivamente, tem sido significado o currículo na EI. Analiso os textos com o intuito de perceber as significações de currículo que foram hegemônicas e fixadas, em determinado momento contextual, e os embates e articulações políticas que cercam essas significações, além dos antagonismos que elas carregam. A Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) orienta a investigação a partir de conceitos-chave, como antagonismo; articulação e demandas; equivalência e diferença, que permitem analisar a política curricular para a EI na sua relação com as demais etapas da Educação Básica (EB) e a compreensão das políticas de currículo como luta pela significação (LOPES; MACEDO, 2011). Defendo que a etapa da EI e seu currículo (que se desdobra a partir das concepções e das práticas) é um território sem demarcação fixada, que está em constante disputa desde as diferentes significações de seus elementos constituintes: criança, aprendizagem, desenvolvimento, objetivos, finalidades sociais, entre outros. Analiso pesquisas recentes do campo do currículo e da EI, buscando perceber como (e se) elas articulam o currículo e a EI. Os marcos legais que configuram a política curricular para a EI e seus desdobramentos atuais foram visitados, assim como as demandas, as articulações e as disputas percebidas nas comunidades epistêmicas de professores e pesquisadores, dos movimentos sociais e do 3º setor em torno da significação e das práticas que defendem como desejáveis à EI. Focalizo problematizações acerca da articulação (ou da impossibilidade de) entre as demandas da EI e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) frente às políticas curriculares atuais, situadas na centralização curricular e nas avaliações. Argumento que novos textos e políticas são propostos na tentativa de superar concepções, significações e práticas consideradas indesejáveis, mas esbarram na ausência de uma “identidade” própria da EI, dada à sua história e à sua recente incorporação à EB e carregam uma construção discursiva que enaltece os antagonismos entre EI e EF.

Palavras-chave: Políticas de currículo. Educação infantil. Textos políticos da educação infantil. Teoria do discurso. Antagonismo.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, C. C. G. *Curriculum to the Early Childhood Education: which territory is this?* 2020. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

In this research, I analyze the articulations and productions of meaning present in political texts aimed at Early Childhood Education (*EI*) since the LDB 9394/96, through RCNEI (1998a), DCNEI (1999) to BNCC (2017a), among others. I problematize some aspects related to curriculum policies addressed to it, to identify and interpret how, discursively, the curriculum has been meaningful in *EI*. I analyze the texts in order to understand the meanings of the curriculum, which were hegemonized and fixed at a given contextual moment, and the political clashes and articulations that surround these meanings, in addition to the antagonisms they carry. The Discursion Theory (LACLAU; MOUFFE, 2015) guides the investigation from key concepts such as antagonism; articulation and demands; equivalence and difference, which allow the analysis of the curriculum policy for the *EI* in its relationship with other stages of Basic Education (*EB*) and the understanding of curriculum policies as a struggle for meaning (LOPES; MACEDO, 2011). I defend that the stage of *EI* and its curriculum (which unfolds from the conceptions and practices) is a territory without fixed demarcation, which is in constant dispute from the different meanings of its constituent elements: child, learning, development, objectives, social purposes, among others. I analyze recent research in the field of curriculum and is seeking to understand how (and if) they articulate the curriculum and *EI*. The legal frameworks that configure the curriculum policy for *EI* and its current development were visited, as well as the demands, articulations and disputes perceived in the epistemic communities of teachers and researchers, social movements and the 3<sup>rd</sup> sector around the meaning and practices they defend as desirable to *EI*. I focus on problematizations about the articulation (or impossibility of) between the demands of *EI* and the initial years of Elementary School (*EF*) in relation to current curriculum policies, located in the centralization of curriculum and evaluations. I argue that new texts and policies are proposed in an attempt to overcome conceptions, meanings and practices considered undesirable, but they stumble in the absence of an “identity” proper to the *EI*, given its history and its recent incorporation into the *EB* and carry a discursive construction that exalts the antagonisms between *EI* and *EF*.

Keywords: Curriculum policies. Child education. Political texts of child education. Discursion theory. Antagonism.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das pessoas de 0 a 3 anos de idade por motivo de não frequência à escola .....	59
Gráfico 2 – Distribuição das pessoas de 4 e 5 anos de idade por motivo de não frequência à escola .....	60
Gráfico 3 – Porcentagem de concluintes em cada etapa da Educação Básica .....	64
Gráfico 4 – Estrutura do RCNEI .....	79
Gráfico 5 – Estrutura dos PCNs .....	80
Gráfico 6 – Projeto Alfalettar .....	123

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Metas do IDEB .....	62
Quadro 2 –	Avaliações em larga escala nacionais .....	74
Quadro 3 –	Pesquisa de teses e dissertações no Banco de Dados da CAPES .....	90
Quadro 4 –	Pesquisa da palavra-chave EDUCAÇÃO INFANTIL na biblioteca da ANPED .....	94
Quadro 5 –	Pesquisa da palavra-chave CURRÍCULO na biblioteca da ANPED.....	95
Quadro 6 –	Pesquisa da palavra-chave POLÍTICAS DE CURRÍCULO na biblioteca da ANPED .....	95
Quadro 7 –	Pesquisa da palavra-chave PROPOSTAS CURRICULARES na biblioteca da ANPED.....	96
Quadro 8 –	Pesquisa da palavra-chave ANÁLISE DE CURRÍCULO na biblioteca da ANPED .....	96
Quadro 9 –	Pesquisa da palavra-chave CRECHE na biblioteca da ANPED .....	96
Quadro 10 –	Pesquisa da palavra-chave PRÉ-ESCOLA na biblioteca da ANPED .....	96
Quadro 11 –	Revista Brasileira de Educação.....	100
Quadro 12 –	Revista e-Curriculum .....	101
Quadro 13 –	Revista Currículo sem Fronteiras.....	103
Quadro 14 –	Revista Espaço do Currículo.....	104

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASQ	<i>Ages &amp; Stages Questionnaires</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CONAE	Conselho Nacional de Educação
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GRUPECI	Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPIPS	Indicador Internacional de Desempenho em Escolas Primárias
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Projeto de Leitura e Escrita na Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação

MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NSE	Nova Sociologia da Educação
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação e a Cultura
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCEI	Proposta Curricular para a Educação Infantil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Professor de Educação Infantil
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RBE	Revista Brasileira de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
TD	Teoria do Discurso
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFP	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal do Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO: CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE TERRITÓRIO É ESSE? .....</b>	<b>13</b>
1	<b>PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO TERRITÓRIO DA EI .....</b>	<b>19</b>
1.1	<b>Antagonismo nas políticas.....</b>	<b>19</b>
1.2	<b>A normatização na TD .....</b>	<b>27</b>
1.3	<b>Sentidos do currículo.....</b>	<b>29</b>
1.4	<b>Significações de currículo nos textos políticos da EI .....</b>	<b>32</b>
1.5	<b>Significações da docência na EI.....</b>	<b>44</b>
2	<b>MAPEANDO O TERRITÓRIO: COMO VEM SE CONFIGURANDO O CURRÍCULO PARA A EI .....</b>	<b>55</b>
2.1	<b>Políticas curriculares para a EI.....</b>	<b>55</b>
2.1.1	<u>Demarcações importantes.....</u>	<b>56</b>
2.1.2	<u>Desdobramentos atuais .....</u>	<b>63</b>
2.2	<b>A avaliação na EI.....</b>	<b>67</b>
2.3	<b>A qualidade na EI.....</b>	<b>72</b>
2.4	<b>Os textos políticos legais.....</b>	<b>76</b>
2.5	<b>A BNCC e os direitos/objetivos de aprendizagem .....</b>	<b>80</b>
2.6	<b>Os textos políticos orientadores.....</b>	<b>83</b>
3	<b>UM TERRITÓRIO A DESBRAVAR: PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE CURRÍCULO NA EI .....</b>	<b>89</b>
3.1	<b>A Academia .....</b>	<b>89</b>
3.2	<b>A ANPED.....</b>	<b>93</b>
3.3	<b>Os artigos acadêmicos .....</b>	<b>99</b>
3.4	<b>As pesquisas sobre a infância.....</b>	<b>108</b>
4	<b>TERRITÓRIO EM DISPUTA: ARTICULAÇÕES E DEMANDAS .....</b>	<b>111</b>
4.1	<b>Comunidades de conhecimentos.....</b>	<b>111</b>
4.2	<b>Consensos e dissensos na disputa .....</b>	<b>114</b>
4.2.1	<u>Os movimentos sociais .....</u>	<b>114</b>
4.2.2	<u>A Academia .....</u>	<b>118</b>
4.2.3	<u>Instituições privadas – o 3º setor .....</u>	<b>124</b>
4.3	<b>De fora e de dentro: cada ângulo de visão incide na sua razão .....</b>	<b>128</b>
4.4	<b>O inimigo, agora, é outro? .....</b>	<b>139</b>

5	<b>AFINAL, QUE TERRITÓRIO É ESSE?</b> .....	143
5.1	<b>Hibridismo e ambivalência nas lutas pela significação</b> .....	143
5.2	<b>As palavras têm o dom de ter vários sentidos</b> .....	146
5.3	<b>É currículo ou não é?</b> .....	148
5.4	<b>O educar e o cuidar na EI: um discurso que se reafirma</b> .....	151
5.5	<b>Transição, Passagem, Travessia... entre a EI e o EF</b> .....	156
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	162
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	171
	<b>APÊNDICE A</b> – Textos Políticos.....	190
	<b>APÊNDICE B</b> – Revista Brasileira de Educação.....	192
	<b>APÊNDICE C</b> – Revista e-Curriculum .....	194
	<b>APÊNDICE D</b> – Revista Currículo sem Fronteiras.....	195
	<b>APÊNDICE E</b> – Revista Espaço do Currículo .....	196
	<b>APÊNDICE F</b> – Publicações da ANPED.....	198

## **INTRODUÇÃO: CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE TERRITÓRIO É ESSE?**

Pode-se falar de “educação infantil” em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena de 0 a 6 anos de idade

*Kuhlmann Jr., 2010, p. 469.*

A pergunta que dá título a esta investigação parte da compreensão de currículo como um espaço de significação a partir de múltiplas interpretações, compreensões e vivências, de diferentes pessoas, em diferentes espaços/tempos. Sendo assim, compreendo currículo como um processo de construção, que se dá pela articulação de diferentes sentidos oriundos dos textos políticos, das histórias de luta de diferentes atores do cenário educacional, com destaque aos docentes e aos discentes, às influências econômicas, sociais e políticas do mundo globalizado que, dentro do espaço institucional organizado, que é a escola, assume uma forma que se expressa por meio de práticas cotidianas concebidas ora *para* as crianças e comunidade escolar, ora *com* as crianças e comunidade escolar, num movimento que ora se interpreta como de fora para dentro da escola, ora como simultâneo: de fora e de dentro da escola.

A pergunta também se dá a partir da compreensão de território como um espaço concreto que, em um tempo determinado, possui limites e fronteiras estabelecidos. No entanto, numa compreensão do contexto cultural e social, tomo a ideia de fronteira como um alargamento da ideia de nação, ambas tomadas como construções discursivas e, portanto, com resultados simbólicos. Nessa direção, a fronteira se constrói a partir da diferença e se conforma pela alteridade na qual se determina. A fronteira, nessa compreensão, denuncia as tensões entre dois espaços: o dentro e o fora, o eu e o outro, ao mesmo tempo em que promove imbricações entre seus pares binários, o que resulta em uma zona híbrida onde ocorre o contato entre os polos separados, espaço em que são postos frente a frente.

Voltando à pergunta inicial, percebo que o currículo da educação infantil (EI) encontra-se num “entrelugar”, situado nas fronteiras entre a própria EI e todo o seu aparato legislativo e filosófico, que defende uma proposta voltada para os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e o Ensino Fundamental (EF), cujo foco está, atualmente, voltado

para os resultados da aprendizagem, assim como se situa, também, num entrelugar entre as suas próprias concepções definidas por meio dos textos políticos e as concepções a ela atribuídas por sua própria história, dentro e fora dos sistemas educacionais e as demandas de diferentes atores educacionais e sociais, por seus propósitos e práticas.

Transitarei nesse “território” e nos seus antagonismos sem, no entanto, ambicionar encontrar uma resposta a essa pergunta. Busco, ao contrário, nesta investigação, suscitar algumas questões que podem elucidar o porquê dessa pergunta não ter uma resposta que, ainda que provisoriamente fixada, permita à EI estabelecer os seus sentidos e finalidades que reflitam em suas práticas cotidianas, compreendendo, segundo a Teoria do Discurso (TD) (LACLAU; MOUFFE, 2015), que toda fixação é provisória e que reflete uma hegemonia contingente, mas que permite uma estabilidade, ainda que temporária.

Portanto, o meu foco de pesquisa estará nas disputas que se travam na tentativa de se estabelecer (ou não) essas fronteiras. Estará a EI na defensiva ou buscando rotas de escape para estabelecer seus próprios sentidos, metodologias e práticas pedagógicas e curriculares?

Nessa direção, a primeira defesa que faço, neste trabalho, é justamente a de que a etapa da EI possui, expresso em todos os textos políticos, sejam eles legais e/ou orientadores, um *a priori* que define a sua função: o “educar e cuidar”, que abarca uma gama muito grande de significações e assume, por vezes, sentidos dicotômicos nas práticas cotidianas vivenciadas no dia a dia da EI.

A Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96, constituem-se em importantes marcos legais para a EI brasileira. A partir do primeiro, o atendimento a crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas torna-se um direito assegurado constitucionalmente. A partir do segundo, passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica (EB) e, conseqüentemente, deixa de estar vinculada somente à política de assistência social, no caso do segmento creche, passando a integrar a Política Nacional de Educação. Cabe ressaltar que, ao integrar a EB, a EI “adentra” o campo das políticas educacionais de modo que a sua significação passa a ser um dos motes principais na arena de disputas que se travam nesse campo.

Desde, então, observa-se a preocupação do Ministério da Educação (MEC) em delinear as concepções e as práticas que devem reger o atendimento à primeira infância brasileira, principalmente, por meio da publicação de diferentes textos curriculares, legislativos e/ou orientadores, que visam a nortear as diferentes instâncias (federal, estaduais, municipais e privadas) na elaboração de suas propostas curriculares. Dentre esses, podemos destacar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998a, as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 1999, e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017a.

A despeito de tais documentos, que buscam demarcar a EI como espaço-tempo de desenvolvimento e aprendizagem e a criança como sujeito sócio-histórico-cultural, detentor de direitos, podemos observar que, atualmente, essa carrega, ainda, traços de sua história ambígua, fortemente marcada pelas vertentes assistencialista e/ou preparatória. Essas marcas históricas, aliadas às recentes políticas curriculares e de avaliação de larga escala, que consideram o desempenho dos estudantes o objetivo mais importante da educação escolar, a delimitam como um espaço que está sendo disputado por ela mesma, dentre uma gama de concepções, objetivos, metodologias e fins educacionais, e também pelo EF, mais especificamente, o Ciclo de Alfabetização.

Esta pesquisa transitará nessa arena de disputas, que envolve a EI. Buscarei analisar as articulações e produções de sentido, presentes nos textos políticos, para identificar e interpretar quais os sentidos que foram sendo fixados para o seu currículo e quais os pontos de articulação e/ou de oposição deste ao currículo que foi configurando-se ao longo de sua história e, também, ao currículo proposto para a alfabetização.

Esta tese propõe analisar as políticas curriculares e compreender variáveis e indefinições sobre diferentes sentidos sem, no entanto, fixá-los de forma permanente, de modo a abrir espaços para novas leituras dos diferentes contextos em que as políticas se constituem, questionando, assim, a existência de sentidos fixos que as políticas curriculares pretendem tornar hegemônicos. Nessa direção, buscarei identificar, ou não, os binarismos entre as ações (expressas nos textos políticos), que significam a EI, ora como espaço de cuidado, ora como espaço de educação, ora busca a indissociabilidade dessas significações e os antagonismos que esses binarismos produziram no *corpus* da política curricular destinada à EI.

Nessa investigação, opero com a compreensão de que há um deslizamento dos sentidos dos significantes “cuidar” e “educar” nos diferentes textos analisados e que eles são capazes de mobilizar diferentes conceitos e demandas nos textos políticos. Sendo assim, neste trabalho, não há a preocupação de analisar os textos de forma linear e sucessiva, uma vez que compreendo que os conceitos, sentidos e fixações expressas nos textos não significam, necessariamente, a superação, negação ou afirmação de outros conceitos e sentidos, mas que eles carregam “rastros” desses sentidos que se reconfiguram nos textos analisados. Alguns textos também são citados, mais de uma vez, em diferentes seções, pois sua análise se dá no seu caráter relacional de acordo com o aspecto a ser destacado.

A segunda defesa que faço é a de que a EI, aqui tomada enquanto espaço/tempo de vivência da primeira infância e representada por todos os atores que nela atuam, tem buscado no seu *a priori* (cuidar e educar) a definição da sua função, mas esbarra nos sentidos já consolidados pelas outras etapas da EB cujos resultados de sua ação educativa/educacional podem ser mensurados e recua, na minha compreensão, temendo, entre outros, o risco de se ver assolada pelas políticas de controle curricular e de avaliação. Essa busca tem se encorpado nas discussões atuais em torno do currículo da EI, nos movimentos organizados de professores que atuam nessa etapa, nos debates oriundos da academia, entre outros.

Para sustentar essas defesas, busco analisar os textos políticos, legais e orientadores, que compõem o *corpus* da política educacional voltada à EI brasileira, recorrendo, também, aos textos voltados aos anos iniciais do EF quando estes influenciam as propostas da EI. Teses, dissertações e artigos atuais, publicados em periódicos da área do currículo, também compõem a empiria desta pesquisa, com o objetivo de mapear/elucidar as demandas atuais e as fixações de sentidos em torno dessa etapa, assim como destacar como os pesquisadores das áreas do currículo e da infância têm percebido a relação currículo/EI.

Esta pesquisa orienta-se pela investigação dos processos de construção de demandas e de articulação de políticas, assim como pelo conceito de hegemonia e antagonismo, centrais na TD, na qual encontramos elementos que permitem perceber as articulações de demandas particulares de diferentes atores do cenário educacional atual que, hegemônicas em identidades que configuram o sentido da realidade, revelam a política curricular vivenciada na EI atual.

Numa perspectiva pós-estrutural, a TD possibilita perceber os processos de negociação de sentidos que acontecem nos diferentes contextos, os quais permitem que determinados discursos se tornem hegemônicos, ainda que provisoriamente, e a forma como as diferentes demandas se articulam em torno de significados comuns e aceitos por todos. Tal articulação se dá por meio do discurso que, para além da fala e da escrita, é um processo de significação, de ação, uma vez que, segundo Laclau e Mouffe (2015), ao contrário do que pregam as posições estruturalistas, as estruturas não são posições fixas e, sim, múltiplas e descentradas e modificam-se nas contingências.

Para a realização desta pesquisa, tomo como material empírico principal, textos políticos (APÊNDICE A) nos quais a leitura será focada nos conceitos e definições que eles trazem dos elementos centrais da EI como criança, infância, desenvolvimento, aprendizagem, proteção à criança, sala de aula, espaços educativos, prática pedagógica, avaliação, entre outros, que expressam as significações de currículo que foram hegemônicas e fixadas, em determinado

momento contextual, e os embates e articulações políticas que cercam essas significações, além dos antagonismos que eles carregam, ou seja, que significações eles buscam superar? Para essa análise, busco apoio no conceito de antagonismo da TD, que o concebe não como a luta entre identidades prontas, construídas antes da própria relação antagônica, mas como “condição de possibilidade para a formação de identidades políticas e não meramente um campo de batalha que se forma entre duas forças já prontas” (MENDONÇA, 2014, p. 152), e revelam a contingência e a provisoriedade de qualquer identidade, uma vez que esta está sempre ameaçada por algo externo a ela.

Também buscarei o processo de articulação política a partir da qual uma identidade particular passa a representar um conjunto de outras identidades, concebido pela TD como condição fundamental para a formação da hegemonia, desde a existência de uma relação antagônica entre a cadeia articulatória formada e um discurso que lhe é contrário. Um discurso que se hegemoniza é representativo de uma série de demandas particulares e evidencia que, em seu interior, habita uma heterogeneidade de demandas. Sempre há demandas heterogêneas e estas se articulam em torno de um mesmo significante cujo sentido deixa de ser literal e assume status de uma metáfora.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro, focalizo a produção de sentidos e as significações hegemonizadas acerca do currículo da/na/para a EI nos textos políticos que se constituem no *corpus* da política curricular para a EI, assim como as significações dos/sobre os professores acerca do currículo para essa etapa.

No segundo capítulo, busco mapear os elementos que constituem as recentes políticas de currículo para a EI e as suas normatizações com o objetivo de situar o currículo e as políticas curriculares para a EI no atual panorama educacional brasileiro.

No terceiro capítulo, procuro mapear as pesquisas que envolvem currículo e educação infantil no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) e em revistas educacionais, cujo foco esteja na área do currículo, e as pesquisas sobre a infância, preferencialmente dos últimos cinco anos, buscando perceber a abrangência (ou ausência) das pesquisas que priorizam a relação currículo e EI, e como elas percebem esta relação.

No quarto capítulo, busco destacar/compreender as influências de diferentes comunidades de conhecimento que estão disputando a significação do currículo para a EI e as suas articulações, tentando perceber o que a produção curricular está buscando superar e/ou disseminar enquanto normatividade de currículo para a educação infantil. Neste capítulo, o foco

estará nos antagonismos e na disputas que cercam o currículo na EI: infância, ensino-aprendizagem, docência, conteúdos, entre outros. Procurarei ampliar as discussões acerca dos conteúdos de aprendizagem para a EI, expressos nos documentos a serem analisados, e identificar a que se antagoniza a produção curricular para a EI.

No quinto capítulo, retomo as discussões que julgo serem mais incipientes ao longo do trabalho, operando com os conceitos de hibridismo e de ambivalência para compreender a própria EI como um discurso que luta por se hegemonizar e enfrenta conflitos e tensões em si mesma e na relação com as outras etapas da EB.

Por fim, apresentarei algumas conclusões possíveis a partir da investigação realizada.

## 1 PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO TERRITÓRIO DA EI

Mas, o que quer dizer este poema? – perguntou-me alarmada a boa senhora.

E o que quer dizer uma nuvem? – respondi triunfante.

Uma nuvem – disse ela – umas vezes quer dizer chuva, outras vezes bom tempo...

*Mário Quintana*

Neste capítulo, focalizo a produção de sentidos e as significações hegemonizadas acerca do currículo da/na/para a EI nos textos políticos que se constituem no *corpus* da política curricular para a EI, assim como as significações dos/sobre os professores acerca do currículo para esta etapa. Aqui, apresento uma descrição de tais textos e documentos. Início com um breve apanhado sobre os conceitos da TD, que subsidiarão a compreensão acerca dessa produção de sentidos.

### 1.1 Antagonismo nas políticas

Ernesto Laclau (1935-2014) foi um filósofo argentino, pesquisador e professor de Teoria Política, na Universidade de Essex (Inglaterra). Seu foco de estudos esteve centrado na Ciência Política. Criou um modelo explicativo para o social, de matriz filosófica pós-estrutural<sup>1</sup> e pós-fundacional<sup>2</sup>, cujos pressupostos recorrem à constante interrogação das figuras metafísicas fundacionais, como totalidade, universalidade, essência e fundamentos, e rejeitam a ideia de um fundamento último como centro organizador das relações humanas. Tais posicionamentos não negam que haja estruturas que deem sentido de ordem ao social; rejeitam, sim, a ideia de que as estruturas existam desde sempre, que sejam imutáveis, impelindo ao social a mera repetição, como no caso do marxismo, fundamentado no capital e no trabalho como estruturas essenciais. Na perspectiva pós-estrutural, as estruturas são sedimentações precárias, construídas historicamente e, portanto, contingentes.

<sup>1</sup> Conjunto de autores e teorias que intentam suceder o paradigma estruturalista, no qual o sujeito está submetido a estruturas que totalizam e conservam um centro organizador e seus fundamentos.

<sup>2</sup> Busca superar as teorias epistemológicas que se baseiam no conceito de crenças básicas, ou fundamentos, para a construção do conhecimento.

Sua teoria teve influências dos pensadores pós-estruturalistas franceses, Michel Foucault, Jacques Lacan, Jacques Derrida, entre outros. Segundo Mendonça (2009), a partir de noções advindas das áreas desses autores, Laclau:

[...] constrói um aparato teórico original, inserido numa matriz contemporânea, pós-estruturalista, que contempla a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social (MENDONÇA, 2009, p. 154).

A TD compreende o discurso como um complexo de elementos dados a partir de um conjunto de relações, pelas possibilidades de polissemia dos significados. Discurso é o terreno primário no qual a realidade se constitui. Sendo a linguagem constituidora da realidade, só existe dentro de um discurso, pois “fora do discurso há existência, porém não há significação” (OLIVEIRA, 2009, p. 64). É necessária uma lógica de articulação com outros elementos para que haja significação e esta é atribuída nessa articulação.

Trago, a título de exemplificação, uma situação vivenciada na escola em que trabalho, num encontro de professores para estudo e planejamento, quando comentávamos uma notícia veiculada no dia anterior, de que a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) anunciou a “descoberta”, no estado do Rio de Janeiro, do vírus Mayaro<sup>3</sup>, a qual uma colega comentou: “É só eles descobrirem, que começa a infectar todo mundo; antes de descobrirem, não pega ninguém”. Ou seja, o novo vírus, uma vez “descoberto” (nomeado), para nós, passa a ter a sua existência reconhecida e significada dentro da lógica de articulação com outros significados que já possuímos. Dessa forma, esse novo elemento, que já existia fisicamente, passa a existir, também, simbolicamente para nós, uma vez que foi nomeado e articulado à nossa cadeia de significação.

Nesse jogo de linguagem e de significação, um discurso surge, também, como representativo de demandas, como pode ser observado nos significantes cuidar/educar, muito presentes nos textos políticos destinados à EI, quando este assume, pelo menos, duas significações distintas: o objetivo central da educação infantil ou os meios pelos quais devem desenvolver-se as práticas cotidianas na EI de acordo com o projeto político que defendem.

Nesse caso, o significado é, portanto, o resultado pela disputa de projetos antagônicos, um complexo de elementos dados a partir de um conjunto de relações. Representa demandas particulares e evidencia que, em seu interior, habita uma heterogeneidade de demandas que se

---

<sup>3</sup> “O vírus é uma espécie de ‘primo’ da chikungunya e provoca as mesmas reações nos pacientes: febres e intensas dores musculares e articulares que podem se prologar por muitos meses. De forma semelhante ao que transmite a febre amarela, o mayaro é um vírus que, pelo menos até agora, existia apenas em áreas silvestres amazônicas”. Fonte: <https://g1.globo.com/tj-rio-de-janeiro/noticia/2019/05/16/pesquisadores-da-ufrj-anunciar-que-descobriram-virus-mayaro-no-estado-rio.shtml>. Acesso em: 16/05/2019.

ampliam e criam uma rede de equivalências na qual demandas heterogêneas são identificadas num mesmo significado. Aqui, o sentido deixa de ser literal e assume o status de metáfora, ou de “significantes vazios”, símbolos, linguagens ou outros elementos que podem ser apropriados com sentidos diversos e que permitem que diferentes demandas, de diferentes sujeitos, se tornem, ainda que provisoriamente, equivalentes ou hegemônicas. O binômio cuidar/educar, mesmo trazendo significações diferentes, constitui-se como um discurso que expressa variadas demandas de diferentes atores da EI, como espaço de cuidado, de suporte às famílias que trabalham, como espaço de desenvolvimento das crianças e como etapa de apoio ao EF, entre outras, que é aceito por todos e impossível de ser rechaçado, pois não há quem discorde de que o papel da EI seja o de cuidar e o de educar as crianças pequenas. Ou seja, todas essas demandas se agregam em torno do discurso cuidar/educar na EI. Dessa forma, o discurso se amplia e cria uma rede de equivalências, mas que não chegam a apagar as diferenças.

Esse mecanismo de equivalência permite superar a oposição entre identidades particulares, formando uma cadeia articulatória na qual as diferenças se aglomeram na tentativa de universalizar-se ou hegemônizar-se. Não significa, no entanto, que ao se universalizar, um discurso forme, diretamente, uma totalização. O universal, dessa forma, não tem um conteúdo próprio, em si: ele surge do particular e outras demandas continuam a coexistir. Cabe ressaltar que a equivalência só é possível porque há uma heterogeneidade de demandas. Cada uma das demandas tem a sua particularidade que as diferencia, mas elas se equivalem em oposição a algo. Desse modo, a cadeia de equivalência depende de uma fronteira antagônica.

Nessa direção, a equivalência é capaz de subverter a diferença, num processo em que as identidades são construídas a partir da tensão entre lógica da diferença e lógica da equivalência. A lógica da diferença trata da complexidade do social enquanto a lógica da equivalência conduz à sua simplificação. Ambas são indissociáveis e constitutivas do social, pois a lógica da equivalência só existe a partir da existência de um efeito discursivo, decorrente da lógica da diferença.

A cadeia de equivalência se constitui a partir de uma demanda particular que assume uma significação capaz de sustentá-la. Nesse processo, um ponto nodal aglomera diferentes elementos do discurso que, abandonando suas diferenças, tentam universalizar-se. Esse é expresso por um significante capaz de aglutinar e sistematizar diferentes discursos que representam diferentes demandas. Esse significante, pela sua abundância de significações, pela polissemia que carrega, esvazia-se de um sentido único, tornando-se um “significante vazio”, cuja totalidade, de certa forma, faz parte de cada ato individual de significação. Ou seja: significantes vazios constituem-se em uma cadeia de discursos articulados entre si que, embora

sejam distintos uns dos outros, unem-se, em um determinado momento, formando uma totalidade hegemônica. O significante vazio aglutina determinadas demandas, mas sua sustentação se dá no terreno precário e contingente das articulações políticas.

Dessa forma, a cadeia de equivalência tende a proporcionar certa estabilidade às demandas uma vez que uma demanda, ou um grupo delas, assume, sem abandonar sua particularidade por completo, a função de representar toda a cadeia de equivalência frente a um exterior que lhes constitui por se antagonizarem a ele. Tal processo permite, a um discurso, a sua fixação e a sua hegemonização.

Quando a fronteira antagonônica, à qual as demandas se dirigem, embora sem desaparecer, mostra-se imprecisa ou ainda quando um discurso pode deslocar-se entre duas cadeias de equivalência opostas, mesmo que se antagonizem a algo comum, os sentidos tornam-se divididos, flutuantes, não sendo possível a sua articulação em torno de um ponto nodal. Dessa forma, o discurso não se hegemoniza.

Um significante vazio se vincula à construção de uma identidade mais ampla enquanto um significante flutuante se remete à lógica do deslocamento contingente e permanente da fronteira constituinte de um significante vazio. Apesar das distinções entre tais conceitos, Laclau (2013) argumenta que, em grande medida, eles se superpõem.

Laclau insiste na não fixidez como condição de toda identidade social, visando desconstruir as identidades fixas e generalizadas uma vez que toda fixação, apesar de imprimir certa estabilidade, nunca chega a ser total, pois sempre se depara ou com sua impossibilidade constitutiva da pluralidade de discursos que constituem o social, o que lhe imputa um caráter aberto, ou pelo excesso de sentidos que subvertem todo discurso.

Dessa forma, “a possibilidade de ação de qualquer identidade deve ser entendida em sentido relacional, pois [...] uma identidade busca impor suas vontades na concorrência com outras, visando, com isso, universalizar seus conteúdos particulares” (MENDONÇA, 2007, p. 250). No entanto, o caráter aberto e complexo do social impede a completa universalização ou totalização desses conteúdos particulares, pois as tentativas de fechamento de sentidos sociais são sempre incompletas, precárias e contingentes, uma vez que nada pode garantir que determinadas explicações, ou efeitos de sentido, sejam capazes de se universalizar.

Podemos conceber a TD como uma teoria política na qual o discurso é compreendido como uma lógica, uma prática significativa advinda da prática articulatória, sendo, portanto, uma prática social. Nessa lógica, o conceito do antagonismo ganha importância, pois as relações antagonônicas são centrais para a compreensão do político, uma vez que a hegemonia emerge num campo atravessado pelos antagonismos aos quais as cadeias articulatórias buscam superar.

Laclau e Mouffe (2015) buscam definir antagonismo, afastando-se da ideia de identidades pré-estabelecidas. Para eles, o antagonismo seria, na verdade, a própria condição de impossibilidade da constituição de uma totalidade plena. “A presença do ‘outro’ me impede de ser plenamente eu mesmo. A relação advém não de totalidades plenas, mas da impossibilidade de sua constituição” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 202).

A lógica antagonista existiria, como metáfora, em uma relação na qual se mostram os limites de toda a objetividade. Assim, antagonismo seria, portanto, uma experiência de negatividade, uma relação que apresenta o limite da objetividade ou da constituição plena das identidades. O ponto fundamental é que o antagonismo não tem um sentido objetivo, de modo que é aquilo que impede a constituição da objetividade como tal.

Para os autores, o limite do social é intrínseco ao próprio social, na medida em que sempre existe algo que o subverte e impede a sua constituição plena. Interessa-nos, aqui, como os autores analisam os modos como tal subversão é, discursivamente, construída. É justamente sobre essa relação que eles analisam as categorias equivalência e diferença.

Os autores apontam a não existência de uma presença plena e, a partir da TD, defendem que toda especificidade de posição deve desaparecer. Ao mesmo tempo, a equivalência produz outro sentido que subverte o primeiro: “As diferenças cancelam-se mutuamente na medida em que são usadas para expressar algo idêntico subjacente a todas elas” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 205). Os autores trabalham com comparações entre equivalências marcadas pela positividade nas quais são oposições como, por exemplo, no marxismo. No entanto, para eles, a equivalência seria aquilo que subverte a diferença em que certas formas discursivas anulariam, através da equivalência, toda positividade do objeto. A relação impossível entre objetividade e negatividade se tornaria, a partir dessa lógica, constitutiva do social.

Sendo assim, o que constituiria a condição de possibilidade do sistema de significação, é também o que constitui sua impossibilidade – o que bloqueia sua expansão. Os limites também pressupõem uma exclusão: só defino um limite a partir do que está fora. Por isso, os limites são sempre expressão de um antagonismo. E estes antagonismos são inúmeros no jogo social. As cadeias de equivalência variam, radicalmente, de acordo com o antagonismo; elas são elementos articulados (prática articulatória).

Laclau (2000, p. 39) afirma que o antagonismo é o limite de toda a objetividade e traz a noção de “exterior constitutivo”, que nega a identidade pré-estabelecida, ou seja, eu sou em oposição ao outro. Sendo assim, o social nunca consegue constituir-se como ordem objetiva, pois a contingência não permite fixar, com precisão, posições, tais como as identidades que

teriam sempre um caráter contextual, ao contrário do que afirma o marxismo, que prega as identidades *a priori*.

A partir dessa percepção, a categoria hegemonia, defendida na obra “Hegemonia e estratégia socialista” (LACLAU; MOUFFE, 2015), afasta-se da visão de necessidade histórica das concepções estruturais, compreendendo que, ao se impor um projeto hegemônico, este carrega suas próprias ambiguidades e sentidos diversos, que adquirem seus significantes, reforçando o caráter contingente e provisório das articulações hegemônicas, reforçada pela ideia de indecidibilidade estrutural, na qual não existe um fundamento racional último para determinar a melhor decisão ou quem tem razão. Dessa forma, afirmam Laclau e Mouffe (2015) que todas as decisões são contingentes e refletem as relações de poder. A identidade, como tal, é poder. Citando Derrida (2011), os autores argumentam que a identidade se dá em relação às forças que a negam. Sendo a identidade relacional, ela não está em si mesma, mas na relação que estabelece com os outros termos, num sistema de diferenças. Sendo assim, toda identidade é instável e historicamente situada, pois as articulações discursivas impedem um fechamento, uma totalização.

Dessa forma, o movimento de instituição do social é o que se mostra na contingência, frente a outras demandas reprimidas. A sociedade apresenta uma perspectiva de otimismo radical, pois, ao ser a contingência a origem do social, este pode ser reorganizado, uma vez que existe uma radical liberdade não ligada a uma essência e a um sentido de verdade. O caráter aberto e incompleto do social é pré-condição de toda prática hegemônica.

A partir dessa concepção, os autores concluem que uma sociedade sempre busca ocultar as exclusões que possuem, segundo suas condições de existência, mas a luta de classes não pode dar-se na forma de conflito social, pois não há uma consciência de classe; em termos objetivos, não há uma identidade plena.

Em outra leitura do conceito de antagonismo, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe defendem que o modelo dominante de política democrática nega a dimensão do poder e do antagonismo na esfera pública, pois eles teriam sido eliminados e substituídos por um consenso racional e sustentam essa argumentação no livro “Hegemonia e estratégia socialista” (2015). Nesta obra, defendem que uma sociedade democrática não é aquela que alcançou uma perfeita harmonia, pois isto é inatingível. Segundo tais autores, a questão não está em como eliminar o poder para se alcançar uma sociedade democrática e, sim, como constituir formas de poder compatíveis com valores democráticos.

Mouffe (2003) faz a distinção entre “político” e “política”. Define o “político” como a dimensão do antagonismo, que é inerente a todas as sociedades humanas, e “política” como o

conjunto de práticas e instituições que procuram estabelecer certa ordem dentro das sociedades. Essa distinção é importante para a discussão acerca da política democrática, que não consistiria no alcance da perfeita harmonia, mas no reconhecimento da existência de relações de poder das lutas por hegemonia.

Nessa dimensão, para que se alcance a democracia, é necessário que o outro não seja visto como um inimigo a ser abatido, mas como um adversário, ou seja, vamos lutar contra suas ideias, porém vamos reconhecer o direito que ele tem de defendê-las. O objetivo da democracia seria o de transformar o antagonismo em agonismo, entendendo este último como a própria essência da democracia pluralista.

Na concepção de democracia agonística, está presente a ideia de que sempre há conflito e, segundo Mouffe e Erejón (2015), isto é bom, pois é o conflito que revitaliza a democracia. Os autores defendem que sempre haverá certa dose de antagonismo em qualquer sociedade, uma vez que não existe sociedade sem exclusão ou violência e a democracia agonística seria uma maneira de transformar o antagonismo em agonismo.

Ainda segundo Mouffe (1999), as atuais democracias liberais e neoliberais, em sua constante busca por consenso, têm delegado às esferas econômica, moral e jurídica, muito do que caberia ao “político”, o que é um prejuízo à democracia porque acaba por silenciar e excluir vozes. Uma democracia agonística pluralista, ao contrário, reconhece a natureza real de suas fronteiras e as formas de exclusão que elas englobam ao invés de tentar disfarçá-las.

Mouffe (2003, p. 20) afirma que,

[...] a obscuridade das fronteiras entre direita e esquerda que temos presenciado nas sociedades ocidentais, e que é frequentemente apresentada como um signo de progresso e de maturidade é uma das mais claras manifestações de fraqueza da esfera pública.

A autora argumenta, ainda, que a distinção esquerda/direita, que se traduz na criação de identidades coletivas em torno de posições claramente diferenciadas e na possibilidade de escolhas entre alternativas reais, não deveria ser abandonada, mas reformulada, não por meio da reativação de seu sentido tradicional, porém por uma nova definição que levaria em conta as novas formas de antagonismo.

Mouffe (2003) defende como urgente a oferta de novas alternativas ao neoliberalismo e que estas alternativas passam pelo restabelecimento de uma nova centralidade política. Para ela, reconhecer que as formas de subordinação não são somente de natureza econômica e opor ao poder do capital transnacional uma outra globalização, formada por um projeto político diferente, é o caminho para a construção de uma democracia pluralista.

A autora aponta que a busca por uma democracia mundial tem se dado a partir da universalização dos valores ocidentais, o que converge para um “pacifismo legal” (MOUFFE, 2003, p. 23), que nega a dimensão do político que é constitutiva das sociedades humanas e não reconhecem que os conflitos e antagonismos não podem ser erradicados. Defende que devemos buscar uma ordem mundial pluralista, onde grande número de unidades regionais coexistam com suas culturas e valores diferentes.

Mendonça (2003) problematiza o emprego do conceito de antagonismo, utilizado por Laclau e Mouffe, considerando o seu sentido rigorosamente filosófico. O autor afirma que a TD usa, dubiamente, o conceito de antagonismo, ora como dois sistemas de equivalência opostos, ora como identidades que reivindicam direitos políticos a um ente político universalizante por excelência: o Estado. Defende que o segundo conceito se insere na categoria filosófica de agonismo, que concebe que a luta política ocorre, não com o objetivo de destruir o oponente, mas pelo reconhecimento do direito legítimo de o adversário defender suas posições.

Na crítica a Laclau e Mouffe, o autor afirma que,

[...] a impossibilidade da constituição completa de qualquer formação discursiva não se dá somente a partir do corte antagônico, externo ao sistema discursivo, mas também no próprio interior de suas estruturas, a partir de suas articulações e rearranjos internos (MENDONÇA, 2003, p. 136).

O autor defende que “não somente o antagonismo é responsável pela impossibilidade de fechamento completo dos sentidos de um discurso, mas que o próprio funcionamento auto referencial de suas estruturas corrobora para uma constante ‘abertura’ discursiva” (MENDONÇA, 2003, p. 135). Nessa direção, o autor defende que a impossibilidade de constituição plena de qualquer formação discursiva é, na verdade, uma dupla impossibilidade: pela “falta” e pela “abundância”. A primeira, se dá pela presença do discurso antagônico; a segunda, se constitui na própria lógica da articulação discursiva.

Nesta pesquisa, tomo o conceito de discurso da TD como categoria teórico-analítica por considerar que, na pesquisa em educação (e currículo), ele permite ampliar as discussões acerca dos sentidos de currículos fixados nos textos políticos, promovendo um maior afastamento da percepção das políticas como emanadas, prioritariamente, do poder público, direcionando a atenção aos processos de articulação discursiva, que permitem a hegemonização de determinados sentidos. Operar com o conceito de discurso permite, também, desconstruir a ideia de consenso em torno de determinados sentidos (aqui, tomados enquanto significações

fixadas) que aparecem, com frequência, no discurso educacional, em especial, àqueles voltados à EI.

## 1.2 A normatização na TD

A TD se apoia numa perspectiva pós-fundacionalista que,

[...] consiste numa constante interrogação crítica em direção aos projetos teóricos que visam se estruturar a partir de um fundamento último, como se tal fundamento fosse subjacente às próprias práticas políticas *stricto sensu*, como, por exemplo, o essencialismo econômico em última instância presente na tradição marxista (LACLAU; MOUFFE, 1985 apud MENDONÇA, 2014, p. 136. Grifo do autor).

Considerando esse pressuposto pós-fundacionalista, Laclau (1996 apud MENDONÇA, 2014, p. 137), em sua TD, “estrutura a noção do político a partir da constatação de que as próprias relações políticas são sempre instáveis e contaminadas pelo antagonismo, pela precariedade e pela contingência”. Sendo assim, são falíveis os esforços normativos que busquem, por princípio, estabelecer cenários futuros de prescrição acerca da melhor forma de tomada de decisões públicas, tais como a tradição marxista e as teorias deliberativas, que almejam um fechamento de sentido único, numa totalidade da sociedade.

Nessa direção, a TD compreende que quaisquer decisões políticas têm um caráter provisório e contingente, que só são possíveis de ser fixadas porque se tornaram hegemônicas, em determinado momento contextual, em função das articulações políticas que se estabeleceram neste momento. Segundo Mendonça (2014, p. 137):

É nesse sentido que a noção de hegemonia ganha centralidade na perspectiva de Laclau, pois esse conceito tem a capacidade de, ao mesmo tempo, ser uma importante ferramenta de análise do social e também de prescrição normativa, uma vez que tal noção pressupõe justamente a constante instabilidade das relações políticas concretas (no plano ôntico) e das sempre precárias tentativas de normatizar a “boa política”.

Dessa forma, o fundamento político estrutura-se, discursivamente, quando se hegemoniza, ou seja, quando uma posição política particular (de um determinado grupo) passa a representar os mais variados setores da sociedade. A hegemonia expressa, então, o momento da decisão política, da fixação de um determinado discurso. Um discurso, em sua perspectiva, ocorre pela articulação de demandas particulares hegemonizadas por uma das identidades que configuram o sentido da realidade. Esse fechamento de sentido é sempre inacabável e, portanto, é contingente e temporário. Suas concepções são antiessencialistas e, numa linha pós-estruturalista, presume um sujeito descentrado e plural. Para Laclau (1996), o discurso é um complexo de elementos dados a partir de um conjunto de relações. Contudo, devido ao seu

caráter provisório, toda hegemonia pressupõe uma contra-hegemonia, pois os processos de articulação política, que visam antagonizar às propostas vigentes, continuam vivos e buscam disseminar suas posições políticas.

Nessa direção, compreendo que os textos políticos, que normatizam a política curricular brasileira para a EI, são fruto dessas articulações políticas e de disputas por significações. Por isso, seu caráter vem mudando contingencialmente, como veremos nos textos analisados, merecendo a interpretação sobre os processos que envolvem a produção das políticas.

Os documentos referentes à EI, que legislam e que orientam a produção curricular das redes de ensino e das unidades atualmente, buscam difundir os conceitos de infância, de criança, de aprendizagem e de docência (entre outros), oriundos das recentes pesquisas do campo da psicologia, da sociologia, da neurociência<sup>4</sup> e da educação. Ancorados nesses conceitos, intentam nortear a adoção de novas práticas pedagógicas cotidianas mais condizentes a estes, antagonizando-se ao modelo escolarizante, que marca a história do segmento pré-escola, e ao modelo assistencialista, que marca a história do segmento creche, que, segundo as pesquisas atuais<sup>5</sup>, ainda prevalecem nas práticas cotidianas adotadas na EI. Tomarei, como exemplo, dois importantes documentos normativos que assim definem a EI:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI. BRASIL, 2009b [1999], p. 12).

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (Base Nacional Comum Curricular - BNCC. BRASIL, 2017a, p. 34).

É possível observar que as DCNEI e a BNCC registram dois momentos distintos da normatização curricular para a EI e apontam as disputas pela significação do currículo desta etapa.

---

<sup>4</sup> “Neurociência é a área que se ocupa em estudar o sistema nervoso, visando desvendar seu funcionamento, estrutura, desenvolvimento e eventuais alterações que sofre. São várias as finalidades das pesquisas na área da neurociência; entre elas, destaque para o entendimento de como nossas vivências são capazes de alterar o cérebro e como interferem no seu desenvolvimento, abrangendo a inteligência, o raciocínio, a capacidade de sentir, de sonhar, de comandar o corpo, tomar decisões, fazer movimentos, entre outros. As pesquisas, envolvendo a neurociência e a educação, vêm destacando-se na pesquisa educacional atual, com foco nas ‘soluções’ que esta pode oferecer aos problemas de aprendizagem e na economia de recursos financeiros, que é possível obter quando a criança tem sucesso na aprendizagem desde a primeira infância”. Fonte: <https://neurosaber.com.br/o-que-e-neurociencia>. Acesso em: 18/09/2018.

<sup>5</sup> Abordarei, mais detidamente, esse tema no capítulo 3.

As políticas de currículo apresentam-se, prioritariamente, por meio de normatizações expressas em textos políticos legais e/ou orientadores. Tal normatização busca definir quais são/quais deveriam ser os fins da educação, “numa tentativa de unificar, em leis, o que não se apresenta, mas se supõe como comum” (CUNHA; COSTA; BORGES, 2018, p. 179-200). No entanto, segundo os autores, essa tentativa é inócua, uma vez que a busca por uma totalidade é impossível. Ainda assim, o campo do currículo continua sendo pautado por uma normatividade hegemônica.

Nessa direção, os textos políticos serão analisados com foco nas fixações de sentido que buscam promover.

### 1.3 Sentidos do currículo

A TD (LACLAU; MOUFFE, 2015) nos permite pensar o currículo a partir de um enfoque pós-estruturalista no qual operamos com a compreensão de um sujeito descentrado, que não tem pleno e contínuo domínio de sua consciência nem sobre os sentidos que serão produzidos a partir de suas enunciações. A complexidade das relações contemporâneas coloca sob suspeita a existência de um centro fixo, de uma estrutura rígida (como as relações econômicas ou a classe social), constituidora das identidades, ou que estas se configurem somente segundo essa estrutura. A compreensão de que há uma pluralidade de centros permite emergir a pluralidade de identidades que o sujeito pode ocupar nas sociedades contemporâneas e compreender que algumas dessas identidades podem ser hegemônicas por meio dos processos de articulação, de formação do discurso e de disputa pelo significado da realidade.

Essa compreensão nos permite o distanciamento da concepção de currículo como produto de atos de força, emanados pelo Estado, e constituído apenas por listagem de conteúdos, no qual as posições identitárias do sujeito são tomadas como universais e imutáveis, sendo apagado qualquer caráter individual das posições de sujeito.

A TD compreende a linguagem como constituinte do social e entende que estamos, simbolicamente, mediados nessas relações sociais. Essa linguagem, fluida, significada provisória e precariamente de acordo com as contingências, permite-nos compreender que o currículo, a escola, o professor, o aluno, entre outros, se constituem por sentidos, construídos por discursos (aqui, compreendidos como práticas individuais e/ou coletivas que constituem o social), com maior ou menor amplitude, produzidos por atos de poder e fruto de lutas por hegemonia.

Nessa perspectiva, Lopes e Macedo (2011, p. 40) afirmam que:

O currículo não é coisa alguma. [...] cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. [...] [As tradições] são um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito.

Dessa forma, compreendo que os sentidos de currículo são construídos num processo de luta por hegemonia dos sentidos discursivos de cada indivíduo/grupo, que se articula em torno de suas demandas próprias. Por estar essa luta mediada, simbolicamente, pela linguagem e pelas relações sociais, não é possível estabelecer um significado último para escola, professor, aluno ou currículo. Sendo o social constituído discursivamente, haverá sempre discursos (lutando por hegemonia) que defendem e disputam esses sentidos e significações, alguns mais amplos e com maior alcance, mas construídos e possíveis de serem desconstruídos porque são sistemas contingentes de linguagem (LOPES, 2013).

Pelo aporte da TD, compreendo que cada sujeito, nos espaços escolares, interpreta os textos curriculares de diferentes formas. Ao olharmos para as políticas curriculares sob essa ótica, podemos compreender variáveis e indefinições sobre diferentes sentidos de currículo e de todas as práticas pedagógicas e sociais a ele associadas sem, no entanto, fixá-los de forma permanente, o que possibilita abrir espaços para novas leituras dos diferentes contextos em que as políticas se constituem. Também podemos evidenciar uma rede de poderes dispersos, não localizada exclusivamente nos governos, o que abre espaço para o reconhecimento de uma multiplicidade de projetos curriculares, descaracterizando o caráter de mera reprodução das políticas, atribuído aos contextos micro (BALL, 2001), assim como nos permitimos questionar a existência dos sentidos fixos que as políticas curriculares pretendem tornar hegemônica.

Nessa direção, Dias (2009, p. 23) defende que o currículo é uma política cultural pública, uma vez que sua produção,

[...] não está circunscrita exclusivamente ao Estado, mas envolve todos os sujeitos que produzem o discurso curricular nos vários contextos em que ele circula, seja na escola ou para a escola, como resultado de lutas de vários sujeitos e grupos sociais.

A autora defende a ideia de que o currículo ocupa lugar central nas reformas educacionais ocorridas recentemente no país e que, ao conceber o currículo como política cultural pública, é possível vinculá-lo às políticas sociais do país, reforçando o caráter relacional entre a produção curricular e os contextos sociais, políticos, econômicos e educacionais vigentes.

Como vertentes da análise da produção das políticas, a autora aponta a arena de políticas – delimitação do campo, do ambiente, da cena onde se travam as disputas políticas; a rede de políticas – a interação das diferentes instituições e grupos na definição de políticas; e o ciclo de

políticas – modelo que visa compreender como as políticas são produzidas em diferentes contextos permeados de lutas por poder e mediados por jogos de linguagem cujas regras estão sempre em disputa.

Nessa direção, destaco que o currículo pode ser compreendido como espaço de ação cujos sentidos são, provisoriamente, fixados, não esquecendo que, ao serem fixados determinados significados para currículo, outros escaparão desta fixação, mas continuarão em disputa para se tornarem hegemônicos. Esse processo é contínuo, uma vez que uma fixação hegemônica nunca representa uma totalização. Ao contrário; é resultado de uma articulação entre sentidos particulares. Dessa forma, não há a garantia de que um sentido se fixe de forma permanente e imutável, pois as lutas por significação continuam ocorrendo de maneira contínua, permitindo sempre novas articulações.

O enfoque pós-estruturalista da TD, em diálogo com a teoria do currículo, permite, pois, outra significação do currículo e traz, para o centro da discussão, a ação política de produzir currículo que não está restrita à ideia de prescrição e de elaboração de normas capaz de conduzir sua ação e controlar seus efeitos/resultados, rompendo com a ideia de um currículo essencializado. Entendo, assim, o currículo como construção falível, contingente, campo de embate e negociação (de muitos sentidos) e sempre passível de mudanças.

Dessa forma, o currículo constitui-se como um artefato social, uma construção cultural, na medida em que “funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 186). Sendo assim, o currículo se constitui pelas representações e sentidos emergentes de diferentes indivíduos e grupos sociais, assim como das relações entre estes.

Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2005, p. 111).

Nessa abordagem, o currículo é compreendido como dispositivo que regula e, também, é regulado. Podemos citar como principais instrumentos de regulação, os textos curriculares presentes na legislação educacional e nos documentos norteadores à elaboração dos currículos. Tais textos não são construções neutras e desinteressadas. Sua elaboração, ao contrário, geralmente conta com a participação de pesquisadores e especialistas de universidades, secretarias de educação, professores e representantes de instituições, como associações e sindicatos, e outras representações da sociedade civil, que impetram disputas por legitimar e hegemonizar seus pontos de vista. Como exemplo, temos as prescrições expressas nos textos

políticos e as avaliações em larga escala. Apoiada nos pressupostos da TD, compreendo que a força atribuída aos textos está ligada à ideia de representação política dos discursos.

#### 1.4 Significações de currículo nos textos políticos da EI

Mesmo antes da CF/1988 e da LDB/1996, marcos legais que reconheceram, respectivamente, a EI como direito da criança e como primeira etapa da EB, e a partir dos quais se encontram a maioria das pesquisas sobre seu currículo/políticas, esta não estava à margem das discussões e produções curriculares. Cabe ressaltar que a significação do currículo para a EI é fortemente marcada pela história da constituição desta etapa e das lutas sociais pela sua ampliação/democratização, concretizadas nas conquistas na legislação e das políticas públicas, em grande parte, centralizadas em nível nacional.

O atendimento organizado à primeira infância, em instituições filantrópicas, públicas e privadas, teve a sua origem, por um lado, para atender à demanda da classe operária por um lugar de acolhimento às crianças pequenas durante a jornada de trabalho das famílias e, por outro lado, para promover o desenvolvimento saudável das crianças das classes mais abastadas.

Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização. A grande expansão das relações internacionais, na segunda metade do século XIX, proporciona a difusão das instituições de educação infantil, que começam a chegar ao Brasil na década de 1870 (KUHLMANN JR., 2010, p. 470).

Dessa forma, a preocupação central dessas instituições, inicialmente, esteve mais voltada para as questões sociais das crianças atendidas no primeiro caso, não havendo a compreensão desses espaços como de cunho educacional. No segundo caso, ao contrário, as instituições já se estabeleceram atreladas a espaços escolares e, por isso, com claros objetivos educacionais (KUHLMANN JR., 2010). Nesse sentido, podemos perceber como uma primeira significação curricular para a EI, a complementariedade aos cuidados da família no que se refere aos aspectos de higiene, alimentação, segurança, descanso, entre outros, e a centralidade da criança quanto ao desenvolvimento motor, afetivo e social por meio de atividades lúdicas. Nestas, as funções de cuidado e de educação estavam apartadas.

Outra significação do currículo para a EI que se amplia, considera, além dos aspectos assistenciais e a centralidade da criança, a preocupação com a escolarização futura, assumindo um caráter preparatório/antecipatório da escolarização, cujo foco está no sucesso da

alfabetização, compreendido como fator determinante para o sucesso em toda a vida escolar subsequente, reforçando o caráter educacional da pré-escola.

Até os anos de 1970 as políticas voltadas ao atendimento às crianças pequenas “defendiam uma educação compensatória, com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas de crianças provenientes de camadas populares” (KRAMER, 2006, p. 799).

Essas propostas, nessa ocasião, articulavam-se em oposição ao grande número de crianças até seis anos ainda fora da escola e ao insucesso escolar observado nos anos iniciais do EF que, por volta dos anos de 1960, começava a se abrir para o atendimento às camadas populares face ao aumento da população urbana que demandava a sua inclusão no sistema de ensino. Ou seja, a EI era pensada na necessidade do sucesso escolar dos alunos do EF muito mais do que pela sua importante contribuição ao processo de desenvolvimento da infância.

Inicialmente voltada para as crianças das classes sociais mais abastadas, a pré-escola consolidou-se como um espaço-tempo voltado para o desenvolvimento de habilidades e percepções que contribuísse para a aprendizagem/alfabetização futura enquanto a creche atendia, prioritariamente, as crianças oriundas das classes trabalhadoras (CAMPOS, 2006).

As crianças mais velhas não precisariam ficar o tempo todo no ambiente familiar. Não apenas as pobres, mas também as de classe média e alta e mesmo as pertencentes às famílias da corte, no Rio de Janeiro, encontrariam no “jardim de infância” um lugar propício ao seu desenvolvimento e ao cultivo de bons hábitos. A creche, para os bebês, cumpriria uma função de apoio à família e seria exclusivamente para quando as mães precisassem trabalhar. Isso significava, à época, as mulheres pobres e operárias (KUHLMANN JR., 2010, p. 472).

Concebida como um “vir a ser”, a criança, nessa etapa, era pouco considerada em seu momento atual e nas suas potencialidades de inserção e produção cultural.

Nos anos de 1980, embora a criança começasse a ser considerada, pelos diferentes estudos da sociologia, psicologia e antropologia, como sujeito social, detentor e produtor de cultura, nas prescrições legais e curriculares referentes ao atendimento à primeira infância, muito pouco mudou. Nessa época, houve uma grande expansão do atendimento na modalidade creche, mas esta estava vinculada às pastas de assistência social, situação que só começou a mudar a partir da LDB/1996.

No que se refere ao atendimento de pré-escola, o conceito de etapa preparatória e compensatória começou a ser abalado pelos novos conceitos de criança e de infância advindos das áreas da filosofia e da sociologia e por uma nova percepção dos processos de aprendizagem, com destaque aos estudos de Ferreiro e Teberosky (2000). No entanto, as práticas pedagógicas para essa etapa estavam fortemente marcadas pela tradição socializadora (currículo organizado

a partir de datas comemorativas) e preparatória (preocupação com o início do processo de alfabetização/aproximação com o método de alfabetização) como, por exemplo, as propostas por Marinho (1978) e Rizzo (1982).

Essas tradições, a despeito de pesquisas em diferentes áreas como educação, psicologia e, mais recentemente, a neurociência, e toda a documentação legal e orientadora, ainda se fazem fortemente presentes nas práticas cotidianas da EI, o que faz com que o currículo desta etapa esteja sempre em disputa, seja por ela mesma, em suas diferentes concepções, seja em sua relação com o EF e a demanda deste pelo sucesso na alfabetização. A luta política por se afirmar como etapa de singular importância para o desenvolvimento escolar de crianças, faz do currículo um território aberto para diferentes significações. Dessa forma, começam a surgir propostas curriculares que pretendem subsidiar a adoção de novas práticas pedagógicas, ou seja, currículos que induzam a superação das práticas até, então, hegemônicas no cotidiano da EI.

Uma proposta curricular bastante difundida é a organização a partir de projetos de trabalho, apresentada como a possibilidade de pautar as experiências das crianças na ludicidade e na inserção de metodologias que propiciem a criatividade e explorem a curiosidade, permitindo-lhes que observem, questionem e organizem seu espaço físico/social/cultural e construam seus próprios processos de aprendizagem e de desenvolvimento. O trabalho com projetos é defendido por diversos autores (ANTUNES, 2012; BARBOSA; HORN, 2008; HELM; BENEKE, 2007; JUNQUEIRA FILHO, 2006) como uma forma de organizar o trabalho na EI com objetivos e metas claras de construção do conhecimento e de desenvolvimento integral da criança, proporcionando situações significativas de exploração e de criação por meio de um ambiente de investigação e solução de problemas e, principalmente, como possibilidade de superação das tarefas escolarizantes de treino e repetição.

A alfabetização tem sido reconhecida como demanda que reúne diferentes atores que se articulam, ora contra, ora a favor de que a EI assuma, para si, a sua responsabilidade na alfabetização inicial das crianças. Mesmo que a demanda pela alfabetização se desloque no debate sobre a responsabilidade pelo seu desenvolvimento nos diferentes níveis da EB no que tange às diferentes significações disputadas pelos atores políticos em torno da sua importância no desenvolvimento curricular, entendo que as questões envolvendo a alfabetização não são o ponto mais obscuro no que se refere ao currículo para a EI.

Percebo que o próprio conceito de currículo e a incorporação da ideia da existência de um currículo para uma etapa da EB, que não tem nos conteúdos a serem aprendidos pelas crianças o seu ponto de apoio, é ainda o ponto que suscita mais dissensos na elaboração das políticas.

A questão curricular passou a assumir centralidade nas discussões que envolvem o atendimento à primeira infância após o reconhecimento da EI como primeira etapa da EB (LDB/1996), da criança como sujeito de direitos sociais desde antes de seu nascimento, na CF/1988, e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8069/1990). Desde, então, debates oriundos da academia, de organismos internacionais, de diferentes setores de representação social e das políticas públicas resultaram em documentos curriculares, entre eles, o RCNEI, as DCNEI e a BNCC, estes últimos sob a forma de lei.

Contudo, a preocupação em definir a concepção de currículo na educação infantil já se fazia presente. Em 1996, o MEC lançou o documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”. Fruto das discussões de um grupo de trabalho que reuniu pesquisadoras brasileiras a pedido da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI), do Ministério da Educação (MEC), o documento aponta, como um dos desafios a serem superados, a existência na EI brasileira de “uma identidade ‘móvel’, ora pendendo para a escolarização, ora para o assistencialismo, o que não poderia ser diferente – embora inaceitável – em país com tamanha heterogeneidade sociocultural, política e econômica” (BRASIL, 1996c, p. 7).

O documento traz textos, cuja temática relaciona currículo e educação infantil a partir da seguinte questão: “O que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”. O próprio documento reconhece que,

[...] definir currículo ou proposta pedagógica não é tarefa simples. Currículo é palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece apenas a uma ordem cronologicamente estabelecida, mas principalmente às contradições de um dado momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo recorte de tempo (BRASIL, 1996c, p. 19).

O grupo de trabalho (GT) iniciou por uma discussão conceitual sobre o que é currículo ou proposta pedagógica em EI, que foi realizada a partir da análise dos textos produzidos pelas consultoras Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lucia de A. Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer (BRASIL, 1996c), na tentativa de buscar um conceito comum de currículo.

Mas, segundo Amorim e Dias (2012), isso não foi possível. Ao analisar os textos apresentados pelas consultoras, as autoras perceberam que o sentido de currículo, embora com aspectos semelhantes, não é um consenso, o que se expressa, inicialmente, pela preferência de umas, em utilizar o termo currículo e outras, em utilizar o termo proposta pedagógica.

[...] Kramer afirma que não estabelece diferenciação entre os termos currículo e proposta pedagógica, pois para ela ambos se confundem e daí opta em abordar o tema

a partir do termo proposta pedagógica. Oliveira não explicita a diferenciação e passa a abordar a temática utilizando o termo currículo. As outras especialistas buscam apresentar diferenciações entre os termos, mesmo reconhecendo que eles apresentam similaridades e, assim, Kishimoto apresenta uma diferenciação que se encaminha na perspectiva de que currículo seria algo mais específico e proposta pedagógica seria algo mais amplo. E Mello e Machado, ao fazerem as diferenciações, optam por adotar termos que segundo elas seriam mais adequados para o campo da EI. Desse modo, Mello propõe o termo Proposta Psicopedagógica e Machado propõe o termo Projeto Educacional-Pedagógico (AMORIM; DIAS, 2012, p. 127).

Essa pluralidade de nomeações revela a pluralidade de sentidos que o currículo na EI admite e evidencia a preocupação de que o sentido a ser assumido como adequado para a EI seja aquele que promova a sua diferenciação ao sentido de currículo enquanto prescrição/seleção de conteúdos, o que pode ser observado na preferência da maioria das autoras citadas em utilizar outros termos para se referir ao currículo na EI, até mesmo pelo termo currículo carregar um sentido de “especificidade” não desejável à EI.

Amorim e Dias (2012) destacam que essa divergência não impediu que as autoras chegassem a consensos acerca das concepções, ou seja, da significação de currículo que deveria nortear a elaboração dos currículos e/ou propostas pedagógicas na EI, articulando-se em torno do que julgavam mais importante: superar as concepções até, então, vigentes e disseminar um novo modelo de atendimento na EI, e apontam como principais elementos dessa articulação:

[...] a preocupação com a contextualização histórico-social do currículo; a percepção de que está situado historicamente e que reflete valores e concepções de forma contextualizada; a necessidade de serem considerados os aspectos institucionais e organizacionais na definição e implementação do currículo, projeto ou proposta; a preocupação com os recursos materiais e financeiros; a preocupação com a formação dos profissionais que atuam na educação infantil; o consenso sobre a natureza dinâmica e aberta do currículo e, por fim, “a necessidade de que em sua elaboração e implementação, haja uma efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos – crianças, profissionais, famílias e comunidades” (BRASIL, 1996a, p. 20 apud AMORIM; DIAS, 2012, p. 127).

No entanto, o conceito de currículo na EI continuou apresentando uma flutuação de significados e a ideia de trazer a discussão sobre currículo para a EI ainda não se tornou um consenso entre os atores da área. Segundo Zilma de Oliveira (2010, p. 3-4):

O debate sobre o currículo na Educação Infantil tem gerado muitas controvérsias entre os professores de creches e pré-escolas e outros educadores e profissionais afins. Além de tal debate incluir diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola, para muitos educadores e especialistas que trabalham na área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares.

Receosos de importar para a Educação Infantil uma estrutura e uma organização que têm sido hoje muito criticadas, preferem usar a expressão ‘projeto pedagógico’ para se referir à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas. Ocorre que hoje todos os níveis da Escola Básica estão repensando sua forma de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem e rediscutindo suas concepções de currículo. Com isso, as críticas em relação ao modo como a concepção de currículo

vinha sendo trabalhada nas escolas não ficam restritas aos educadores da Educação Infantil, mas são assumidas por vários setores que trabalham no Ensino Fundamental e Médio, etapas que, inclusive, estão também revendo suas diretrizes curriculares. Por sua vez, nos últimos 20 anos, foi se acumulando uma série de conhecimentos sobre as formas de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil de modo a promover o desenvolvimento das crianças. Finalmente, a integração das creches e pré-escolas no sistema da educação formal impõe à Educação Infantil trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de projeto pedagógico.

É possível observar, a partir da preocupação expressa pela autora, que está presente na EI uma oposição em relação ao conceito hegemonizado de currículo enquanto seleção e organização do que ensinar. Esse conceito de currículo mostra-se, discursivamente fixado de maneira tal, que não se admite, na EI, operar com um conceito de currículo na EI que assuma outra significação (nesse caso, o de prática pedagógica), sendo necessário que se busque outras formas de nomeá-lo para poder significá-lo.

A CF/1988 e a LDB/1996, ao afirmarem a EI como um direito da criança e parte integrante de um sistema educacional – primeira etapa da EB –, acrescentaram grande valor a esse segmento e permitiram alguns avanços relevantes, como aponta Campos (2006, p. 93):

[...] primeiro: agregou as creches para crianças de 0 a 3 anos aos sistemas educacionais; segundo, definiu como formação mínima para os professores o curso de magistério no nível médio e como meta a formação de nível superior; terceiro, estabeleceu claramente a responsabilidade do setor público com respeito à oferta de vagas na Educação Infantil [...] e quarto, adotou um critério universal – o da idade – para diferenciar a creche da pré-escola [...].

No entanto, a LDB deixa entrever certo caráter assistencial da EI e a possibilidade de arranjos informais para a oferta de creche, como pode ser observado em seus artigos 29 e 30:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II- pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996b, não paginado).

Com o objetivo de orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de EB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (cuja versão, atualmente em vigor, data de 2010), que abrangem todas as etapas da EB e a formação de professores<sup>6</sup> e tem caráter mandatório.

<sup>6</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores.

As DCNEI, lançadas em 1999, têm como objetivo orientar o planejamento curricular de redes e unidades de ensino, levando em consideração a autonomia da proposta pedagógica das escolas. Seu caráter é genérico, com definições amplas dos conceitos, e afirma a competência de cada escola em elaborar sua proposta pedagógica a partir das definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos educacionais.

As DCNEI definem EI como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que **educam e cuidam** de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 1999, p. 12. Grifo nosso).

Dessa forma, fica afirmado, em um documento mandatário, o atendimento institucionalizado à educação infantil, que agrega a função de cuidar e educar as crianças até cinco anos de idade.

As DCNEI estão “pautadas pela concepção de criança como sujeito de direitos e ator social, concepção mantida na recente versão de 2009” (NASCIMENTO, 2012, p. 62) e definem criança como:

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, 1999, p. 12).

Dessa forma, busca romper com o conceito de criança como um “vir a ser”. Cabe ressaltar que o conceito de infância (e de criança) foi construído historicamente e, em diferentes períodos, e refletiu os valores e as concepções vigentes na sociedade sendo, portanto, um conceito cultural. Ao tratar das concepções de infância e criança na contemporaneidade, Castro (2007, p. 03) aponta que:

Quando falamos de infância muitas vezes nos deparamos com concepções que desconsideram que os significados que damos a ela dependem do contexto no qual surge e se desenvolve e também das relações sociais nos seus aspectos econômico, histórico, cultural e político, entre outros, que colaboram para a constituição de tais significados e concepções, que, por sua vez, nos remetem a uma imagem de criança como essência, universal, descontextualizada ou então, nos mostram diferentes infâncias coexistindo em um mesmo tempo e lugar. Portanto, ao se buscar uma resposta para a questão sobre a infância e a criança, é necessário uma contextualização sobre a época em que a resposta vai se embasar, e quais referências vão ser usadas para descrever tal conceito, incluindo a classe social e a raça. Porque ser criança na sociedade contemporânea é muito diferente de ser criança nos períodos históricos anteriores.

Nessa direção, reconhecendo a criança como ator social e produtora de cultura, as DCNEI reconhecem a creche e a pré-escola como direito da criança e apontam para a necessidade de orientar o trabalho com crianças de 0 a 3 anos e assegurar práticas que garantam às crianças de 4 e 5 anos a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa perspectiva não aponta para a antecipação dos conteúdos que serão trabalhados no EF por compreender a pré-escola como um espaço-tempo educativo, sem o caráter de preparação para a etapa seguinte, preservando, dessa forma, o direito de a criança viver plenamente a sua infância.

As DCNEI definem que as práticas pedagógicas, que compõem a proposta curricular da EI, devem ter, como eixos norteadores, as interações e a brincadeira, compreendendo que as crianças aprendem e se desenvolvem brincando, e que a brincadeira e as interações são os meios pelos quais as crianças interagem com o mundo físico e social. Dessa forma, além de se constituir em um direito da criança, o brincar torna-se o meio pelo qual todas as propostas devem organizar-se na EI, de modo que brincar e aprender representam “duas faces da mesma moeda”.

As DCNEI definem currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 1999, p. 12).

Ao conceituar o currículo como um conjunto de práticas cotidianas, as DCNEI reforçam a concepção da criança como sujeito de seu próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento e chamam a responsabilidade das instituições e das redes à elaboração de suas próprias propostas pedagógicas e curriculares.

As DCNEI surgem muito pouco tempo após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), voltados ao EF, e o RCNEI, a respeito dos quais tratarei mais detidamente à frente, ambos muito criticados à época por se configurarem em uma tentativa de padronização curricular nacional ao estabelecer o que deve ser ensinado em cada etapa. Nessa direção, as DCNEI antagonizam-se à ideia de um currículo prescritivo, constituindo-se por princípios definidores, que permitem que cada rede e cada escola possam adequar suas propostas às definições legais, colocando a criança como elemento central do currículo.

No documento das novas “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica”, lançado pelo MEC, em 2013, esse conceito de currículo é mantido. No entanto, o documento reconhece que:

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões “projeto pedagógico” ou “proposta pedagógica”. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os (BRASIL, 2013a, p. 85).

Já os PCNs (para o EF) e o RCNEI (para a EI), lançados, respectivamente, em 1997 e 1998, anteriormente às DCNEI (1999), não tinham caráter legal, mas foram amplamente adotados pelas redes de ensino.

O RCNEI é considerado um parâmetro para nortear as propostas pedagógicas das instituições de EI. Tem a pretensão de subsidiar um currículo nacional para a EI e a sua marca principal é considerar as crianças como seres sociais, históricos e culturais, e que a ação educativa, que deve ter caráter intencional, precisa proporcionar a ampliação das vivências das crianças nas diferentes linguagens, respeitando as suas necessidades e ampliando as suas potencialidades, considerando o contexto histórico, social, econômico, político e cultural no qual as crianças se inserem. Nessa perspectiva, a EI assume o papel de cuidar e educar, dentro de determinados padrões de qualidade exigidos pelo governo brasileiro, juntamente às organizações internacionais, cabendo aos profissionais da EI obter uma formação que sustente e ofereça aporte necessário aos estudos voltados para as crianças de 0 a 5 anos a fim de que sejam capazes de adquirir maiores competências.

Por serem referenciais curriculares de cada disciplina da EB, os PCNs e, na mesma direção, o RCNEI, são muito mais específicos que as DCNEI e objetivaram criar um currículo nacional, auxiliando na elaboração e na revisão das propostas curriculares das unidades de ensino. Dessa forma, independentemente da condição socioeconômica e localização da escola, garantir-se-ia que os estudantes brasileiros tivessem um acesso igualitário ao conhecimento.

Percebo, pois, que as DCNEI e o RCNEI destacam as práticas educativas, com vistas a contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas locais a fim de que promovam as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras por meio de propostas que atendam às suas necessidades. Buscam contribuir com políticas e programas de EI que considerem as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças desta etapa. Defendem o planejamento e a boa orientação pedagógica como fatores que contribuem para a melhoria da qualidade da oferta da EI, além de enfatizarem o papel do educador infantil como sujeito investigativo, que atente para as diferenças sociais e culturais de cada criança e de suas famílias.

Essa abordagem dos documentos destinados à EI, mais orientadora, é justificada pela impossibilidade de prescrever um currículo único que respeite as diferenças culturais, econômicas e sociais de nosso país. Por isso, verificamos, recentemente, que mecanismos de avaliação externa acabam por se constituir numa prescrição curricular disfarçada (APPLE, 1995), que “determina o currículo como estrutura dominante do trabalho dos professores, a despeito de reformulações que possam eventualmente ser efetuadas por estes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 242).

Ainda assim, esses documentos têm, como desafio, por um lado, atender às especificidades de cuidado e desenvolvimento próprios da primeira infância, de modo a reconhecer a cidadania da criança pequena e, por conseguinte, a educação como um direito subjetivo desta e, por outro lado, respeitar a diversidade própria das diversas “infâncias” (DORNELLES, 2010, p. 1) de nossas crianças, fruto das contradições e diferenças econômicas e sociais de nosso país, assim como atender às necessidades locais de cada rede de ensino e a grande diversidade entre elas. Como necessidades, são consideradas, prioritariamente, a formação dos professores, as necessidades sociais e econômicas das crianças, a disponibilidade de equipamentos pedagógicos, entre outros.

No entanto, mesmo de caráter orientador, esses documentos não deixam de expressar a hegemonia de certas ideias no campo do currículo. Eles atendem às disposições da LDB/1996, que estabeleceu, em seu Inciso IV, do artigo 9º, que a União, em colaboração com estados, municípios e Distrito Federal, deveria elaborar diretrizes para cada etapa da EB de “modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996b, não paginado), ou seja, a ideia de que é necessária certa padronização (do currículo, dos conteúdos, dos mecanismos de avaliação) de forma a garantir a equidade das aprendizagens.

Essa concepção de padronização foi assumida com a homologação da BNCC, em 2017, implantada a partir de 2019, que traz, de forma mais detalhada, o que deve ser abordado nas classes, em cada ano da EI e do EF.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017a, p. 5).

A BNCC prevê os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos brasileiros, com a pretensão de nortear a construção dos currículos das escolas – públicas e privadas – para a EI e o EF.

No entanto, a BNCC é criticada por insistir em uma visão fragmentada do conhecimento, expresso em direitos de aprendizagem por disciplina no EF e por campos de experiência na EI. Desde sua primeira versão, o debate em torno do documento, aprovado após uma terceira versão, tem suscitado diversas contestações: desde o pouco tempo para debate e participação dos diferentes segmentos sociais até a crítica pelo texto final trazer uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano; por invisibilizar as questões ligadas à identidade, gênero e orientação sexual; enfatizar o ensino religioso e antecipar a idade máxima para conclusão do processo de alfabetização para o segundo ano do EF, ignorando as especificidades de aprendizagem de cada aluno; e por estar submissa às avaliações em larga escala.

Mesmo assim, alguns setores sociais apoiam a implementação da BNCC como, por exemplo, o Movimento Todos pela Educação<sup>7</sup> (2017, não paginado) que, no caso específico da EI, defende que,

[...] a inclusão da modalidade (educação infantil) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é essencial. Para que as instituições escolares que ofertam a Educação Infantil prezem pela qualidade, elas necessitam de parâmetros a partir dos quais seus currículos possam ser desenhados. Por mais que possam existir discordâncias sobre os conteúdos da versão final da Base, será valioso para os profissionais da área o diálogo com o material, no sentido de replanejarem suas ações tendo como ponto de partida direitos de aprendizagem comuns para todas as crianças brasileiras.

Esse apoio congrega o posicionamento de diversos órgãos da sociedade civil, assim como associações empresariais, principalmente, ligadas ao setor educacional e editorial que sustentam o movimento. Essa

[...] interferência de entidades ligadas à sociedade civil tem sido criticada por pesquisadores da educação, por julgarem que o apoio dessas organizações civis busca, em última instância, não a melhoria da qualidade da educação, mas o treinamento da mão de obra (FAI-UFSCAR, 2017, não paginado).

Soares (2012) defende a definição do que deve ser aprendido em cada ano de escolaridade sob o risco de que as avaliações passem a ditar esses currículos. Segundo a autora,

---

<sup>7</sup> Fundado em 2006, o “Todos pela Educação” é um movimento da sociedade brasileira cuja missão é contribuir para que, até 2030, o País assegure educação básica pública de qualidade a todas as crianças e jovens. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade para todos. Fonte: [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br). Acesso em: 20/05/2018.

os documentos curriculares oficiais de que dispomos<sup>8</sup> são documentos apenas orientadores das ações dos professores, que não pretendem prescrever o que deve ser ensinado em cada período (no que se refere aos conteúdos da aprendizagem).

Na minha compreensão, a defesa da prescrição de “conteúdos”, ainda que dissociada das respectivas “práticas”, deixa transparecer uma sutil indeterminação dos sentidos, tanto de conteúdos quanto de práticas, de modo que, discursivamente, há uma valorização do primeiro (conteúdo) em detrimento do segundo (prática).

Percebo que essas defesas de um currículo prescritivo, incluindo a EI, antagoniza-se à ideia da falta de equidade das oportunidades educacionais oferecidas aos educandos em diferentes regiões do país, que causaria defasagens de aprendizagens e às políticas de avaliação em larga escala, que acabam por prescrever esse currículo a partir da forma e do conteúdo das provas aplicadas aos estudantes.

Ainda assim, a implementação da BNCC não é um consenso. Desde a crítica à ideia de conhecimento comum até a discussão acerca dos direitos de aprendizagem (que será retomada mais à frente), a BNCC também é vista com restrições por se constituir em mais um elemento de controle do currículo e dos resultados do processo educacional.

A elaboração e a homologação da BNCC envolveram muitos processos de negociação e articulação política entre diferentes setores da sociedade, educacionais ou não, e, neste momento, fixa a ideia de currículo prescritivo que subsidia a avaliação e intenta promover a equidade das oportunidades educacionais a todos os estudantes brasileiros, atendendo a diferentes atores sociais que demandam por essa padronização e antagonizando-se à política curricular vigente até então, que concebiam a ideia de currículos produzidos localmente.

Dessa forma, aponto que a nossa política curricular atual assume o sentido de homogeneização e de prescrição, atreladas às avaliações, como o modelo capaz de conduzir a uma educação equitativa e de qualidade. No entanto, embora esse sentido esteja expresso e hegemonizado na BNCC, não podemos afirmar que ele seja um consenso, pois muitas críticas podem ser feitas a esse modelo curricular.

Compreendo que a proposta de uma BNCC, não apenas busca condicionar aspectos que serão alvo de avaliações de larga escala, como também diminui a potência do professor no seu papel de curricularista.

---

<sup>8</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio; Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, referentes à Educação Básica.

## 1.5 Significações da docência na EI

Nesta seção, priorizo trazer ao debate a significação dos/sobre os professores a respeito de sua atuação na EI a partir dos textos legais, dos debates suscitados por autores da área e de pesquisas recentes sobre a questão no campo da educação.

Podemos verificar, numa breve revisão da literatura acerca da temática de formação de professores para a EB, que a formação inicial e/ou continuada está no centro dos debates quando o assunto é a busca por uma educação de qualidade (CAMPOS, 2006; ESTEBAN, 2008; KRAMER, 2006; OLIVEIRA, 2013).

Os textos políticos (legais e orientadores), vigentes em nosso país, referentes à EI, os quais já apresentei anteriormente, apontam para a possibilidade e a necessidade de sistematização de propostas curriculares das instituições, construídas e efetivadas pelos sujeitos que nelas atuam como fator de garantia de um atendimento de qualidade, como pode ser observado no texto das DCNEI quando define proposta pedagógica.

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 1999, p. 13).

Osteto (2017), ao se referir à elaboração, pelas instituições, de sua proposta pedagógica, conforme o estabelecido nas DCNEI, reafirma o papel decisivo dos professores na efetivação das orientações propostas no documento.

[...] um decreto, uma norma, um documento, por sua mera existência não muda práticas, nem as qualifica. O que faz a mudança é a compreensão da sua importância, o sentido traduzido para a prática em forma de apoio, é a necessidade e o desejo daqueles que fazem a Educação Infantil acontecer, todo o dia, mês a mês, ano após ano. A localização da falta, a visibilidade da necessidade é que faz mover a busca, é que faz um documento tornar-se vivo, em movimento, junto com os saberes e fazeres dos professores e de todos os profissionais [...] (OSTETO, 2017, p. 53).

As significações acerca da atuação dos professores, geralmente apontando-os como elementos-chave na implementação das propostas apresentadas, faz-se presente nos textos políticos, conforme podemos observar também no excerto do RCNEI:

A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e às crianças (BRASIL, 1998a, p. 41).

Na BNCC, aprovada em 2017, também está evidenciada a preocupação com a formação do professor, em consonância com o documento, dada a sua importância para o sucesso dos alunos.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017a, p. 19).

Essa significação suscita, nas comunidades acadêmicas e afins, a discussão acerca das finalidades e dos processos de formação de professores. Dalila Oliveira (2013, p. 13) defende que “a formação dos profissionais que atuam na EI apresenta-se como o mais urgente e polêmico dos desafios a serem enfrentados”. Tal desafio, segundo a autora, se apresenta diante da multiplicidade de arranjos informais que, durante décadas, vigorou no atendimento à EI, principalmente no segmento creche. Impera, ainda, a necessidade iminente de se conceber as especificidades de cuidado e educação necessárias à EI, cujos modelos de formação do professor que vigoram atualmente, voltados aos outros segmentos de ensino, não dão conta.

Urgente, também, segundo a autora, é

[...] superar a separação que, historicamente, marcou o atendimento à criança pequena no Brasil entre, por um lado, a creche, concebida como espaço de cuidados, e, por outro, a pré-escola, vista como espaço de educação e de preparação para o ensino fundamental (OLIVEIRA, 2013, p. 9).

Essa separação pode ser observada nas práticas comuns, ainda encontradas atualmente, de organização das rotinas do segmento creche, a partir de ações de higiene, alimentação e sono, e do segmento pré-escola, a partir da realização de atividades de percepção e treinamento visomotor, entre outras, consideradas necessárias ao bom aprendizado futuro.

No entanto, não é novo o discurso de que as práticas docentes até, então, estabelecidas, relacionadas à ideia de cuidado e/ou preparação, precisam ser superadas, conforme aponta o RCNEI: “Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil” (BRASIL, 1998a, p. 18).

Quando se fala, especificamente, da atuação do professor, o discurso de superação dessas práticas se mantém.

Os profissionais responsáveis pela primeira etapa da Educação Básica precisam estar preparados para garantir o direito de todas as crianças de 0 a 5 anos a uma educação

de qualidade, que vai muito além do modelo assistencial ainda presente em muitas redes do país (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 9).

No entanto, as novas práticas não devem ser inspiradas no repertório do EF, sob o risco da antecipação da escolarização, também não desejada, conforme apontado pelas DCNEI:

Na transição (da educação infantil) para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 1999, p. 30).

O desafio maior, portanto, é estabelecer quais práticas devem ser assumidas como desejáveis na EI.

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos (BRASIL, 1998a, p. 17).

A responsabilidade pelo desenvolvimento dessas práticas, geralmente, recai sobre o professor e sobre a instituição de EI, uma vez que, numa análise preliminar sobre os documentos orientadores da EI nacional (e também de algumas redes), percebemos uma grande preocupação em definir princípios orientadores de práticas, mas não as práticas propriamente ditas.

Assumindo que ainda é preciso construir esse repertório, Zilma de Oliveira e outros autores (2012) abordam aspectos relativos ao trabalho do professor na EI, orientando, sugerindo e propondo reflexões acerca de práticas pedagógicas que atendam aos princípios norteadores dos documentos oficiais e destacam o papel fundamental do professor e do trabalho coletivo nas instituições, assim como a necessidade de aprofundamento na formação desse profissional para a consolidação de um trabalho voltado ao atendimento das necessidades e à ampliação das possibilidades da criança. As autoras destacam como necessário ao trabalho do professor da EI:

Além dos conhecimentos sobre as crianças, é fundamental ao professor considerar alguns princípios e referências que podem tornar o trabalho pedagógico mais engajado com um projeto de Educação Infantil brasileira e, sobretudo, com o projeto educativo de sua própria instituição. São eles:

- 1.o atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- 2.a coerência e a articulação das experiências propostas às crianças;
- 3.a inter-relação entre educar e cuidar na prática educativa;
- 4.o papel da interação no desenvolvimento humano;
- 5.a adequação das experiências do ponto de vista do avanço das crianças;
- 6.a inclusão de crianças com deficiência (OLIVEIRA et al., 2012, p. 44).

Observamos que a prática docente na EI é composta por uma série de elementos que envolvem não apenas a formação do professor, mas também, a sensibilidade de compreender as necessidades e possibilidades da criança em suas peculiaridades, desde a integração da

criança ao grupo e aos adultos, até a adequação da proposta de trabalho à faixa etária e ao desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

No tocante à formação do professor é comum encontrar, por um lado, um discurso salvacionista de que a boa formação e a boa atuação do professor serão capazes de elevar os índices de qualidade da educação e de que a universidade seria a grande responsável por essa formação e, por outro lado, o discurso da falta de formação adequada e, conseqüente, a má atuação deste como elementos determinantes para o fracasso da educação brasileira.

Talvez, um dos discursos mais marcantes seja o da incapacidade/impossibilidade de o Ensino Superior formar adequadamente os professores para a EB, conforme aponta Gatti (2014, p. 35):

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. [...] Da Tailândia à França, do Chile aos Estados Unidos, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Finlândia, Nigéria, Argentina, Equador, entre tantos outros, medidas vêm sendo tomadas nas duas últimas décadas no sentido de formar de modo mais consistente professores em todos os níveis e de propiciar a esses profissionais carreiras atrativas. Podemos dizer que essa preocupação se tornou mundial. No entanto, quanto à formação inicial de professores no ensino superior no Brasil, não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica.

A autora segue afirmando que:

A formação para a prática da alfabetização e iniciação à matemática e às ciências naturais e humanas é precária, como também é precária a formação para o trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações. De modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida (GATTI, 2014, p. 39).

No tocante à formação do professor da EI, destaca-se o argumento da falta de tradição na formação deste profissional devido aos arranjos informais que perduraram no atendimento à criança pequena no Brasil. Kramer (2006) aponta que formar professores para lidar com criança pequena, é tarefa nova na história da escola brasileira. Estando a EI, até o final da década de 1980, à margem dos sistemas educacionais, a atuação dos profissionais desse segmento estava mais estreitamente atrelada às ações de cuidado, mais próximas às condições domésticas, sem a exigência de uma formação específica para a atuação docente. No município do Rio de Janeiro, por exemplo, quando municipalizadas, as creches eram vinculadas à Secretaria de

Desenvolvimento Social e o atendimento direto às crianças era realizado por recreadoras, sem nenhuma exigência de formação em magistério.

Citando o trabalho de Peter Moss (2006)<sup>9</sup>, Livia Vieira (2013, p. 4-5) diz que:

[...] a formação dos trabalhadores e a estrutura da força de trabalho na área não estão separadas dos entendimentos, das concepções sobre o trabalho e sobre os trabalhadores que se ocupam diretamente do cuidado e educação nas instituições de Educação Infantil. Em última instância, isso também não está separado das concepções sobre a pequena infância e sobre as próprias instituições de Educação Infantil, onde o trabalho exercido se aproxima do trabalho no âmbito privado do domicílio familiar.

Mais adiante, citando o Parecer nº 17/2012, da Câmara de Educação Básica (CEB), do CNE, que tem como objetivo orientar os sistemas de ensino e as instituições de EI quanto aos aspectos fundamentais para a organização e funcionamento dessa etapa educacional, entre os quais se destacam: a carga horária, a jornada de atendimento, a organização e enturmação, o material pedagógico, a avaliação e a formação dos profissionais da EI, Dalila Oliveira (2013) vai apontar, como ideário acerca dos profissionais que atendem essa etapa, a presença da seguinte situação:

Alguns sistemas de ensino defendem que na creche podem trabalhar profissionais não docentes coordenando os grupos infantis – auxiliares de desenvolvimento infantil, técnicos em desenvolvimento infantil, recreacionistas, monitores, pajens e outras denominações –, dado que a função desses profissionais não seria a de ensinar para crianças, mas a de socializá-las, garantir seu bem-estar (OLIVEIRA, 2013, p. 9).

Sendo assim, Livia Vieira (2013, p. 5) denuncia que, mesmo nas redes públicas oficiais, “neste segmento está concentrado o maior número de professores com a remuneração mais baixa e que cumprem as mais extensas jornadas de trabalho”.

Na busca por atender ao postulado no artigo 62, da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996b), que exige a formação em nível superior para os professores da EB, incluindo, neste nível, a EI, observamos uma grande expansão na oferta de formação nas modalidades presencial e a distância, e o número de professores com nível superior na EI cresceu substancialmente. Segundo dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE):

[...] a maioria dos professores brasileiros da Educação Infantil possuía Ensino Superior em 2017: 67%, em números absolutos, cerca de 372 mil. Essa porcentagem apresentou um crescimento de 20,6 pontos percentuais desde 2008, quando representavam apenas 46,4%. Os formados na modalidade Ensino Médio (Magistério/Normal) representaram 32,5% do total de docentes da Educação Infantil, em números absolutos, mais de 180 mil profissionais, porcentagem em queda desde 2015 (OBSERVATÓRIO PNE, 2019, não paginado).

<sup>9</sup> Estudo comparado entre os 30 países vinculados à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos (OCDE).

Kramer (2006) denuncia que o ingresso, nas redes municipais, do professor de EI se dá, comumente, como professor de EF. Sendo assim, o que se observa é uma “lacuna” na formação inicial dos professores que ingressam no magistério da EI, uma vez que nem a universidade nem o curso Normal dão conta dessa tarefa em todas as suas nuances e necessidades. Cabe, então, às redes de ensino assumirem parte desse desafio em formação continuada para os professores e demais profissionais que atuam na EI.

Destacamos que, quando nos referimos à EI, atualmente, estamos referindo-nos aos segmentos creche e pré-escola. No entanto, conforme já apontamos anteriormente, a EI e, nesta, a creche foi incorporada muito recentemente à EB. A pré-escola tem um atendimento consolidado há mais tempo, pois a “educação da criança de 4 a 6 anos insere-se nas ações do Ministério da Educação (MEC) desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar” (BRASIL, 2006c, p. 7). Antes disso, algumas redes municipais (do Rio de Janeiro, por exemplo) e privadas, já incorporavam a pré-escola às suas redes de ensino. Sendo assim, a formação de professores para esse segmento, ainda que não se configurasse como uma exigência para a atuação do professor, era contemplada por algumas modalidades de formação, como os Estudos Adicionais,<sup>10</sup> e habilitações oferecidas pelo curso de Pedagogia em algumas universidades.

Na rede pública municipal do Rio de Janeiro, por exemplo, por ocasião da transição das creches da pasta da Assistência Social para a pasta da Educação, concluída em 2003, essa situação não era diferente: os gestores que atuavam (e muitos dos que ainda atuam) na EI, seja na modalidade creche ou na modalidade pré-escola, eram oriundos do EF. Na creche, não havia professores atuando diretamente com as turmas e, na pré-escola, os professores eram concursados para o EF, sem nenhuma exigência legal de formação específica para a atuação na EI. Dessa forma, esses professores podiam transitar livremente entre a pré-escola e os anos iniciais do EF. Cabe ressaltar que havia um esforço da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) em oferecer formação específica a esses professores e garantir a sua permanência na pré-escola. No entanto, a formação era pontual e não abrangia a totalidade dos professores desse segmento e a garantia de permanência não existia enquanto proposta oficial.

Essa situação começou a mudar com a criação do cargo de Professor de Educação Infantil (PEI) e a realização do primeiro concurso para provimento, neste cargo, em 2011. Esses

---

<sup>10</sup> Ao final do curso Normal, por opção, o professor podia complementar, por mais um ano, o chamado quarto Normal, também chamado de Estudos Adicionais, em uma área específica, que o habilitava a atuar até a 6ª série (atual 7º ano) ou educação infantil. Foi uma medida adotada na época dos anos 1970, até o início da década seguinte, para sanar a falta de professores. As áreas específicas eram: Estudos Sociais, que habilitava para o ensino de História e Geografia; Ciências Matemáticas e Educação Infantil.

profissionais foram lotados, prioritariamente, nas creches e nos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI)<sup>11</sup>, pois a creche ainda não contava com professores atuando diretamente nas turmas. Após a ampliação do contingente de PEIs, com a realização de mais alguns concursos, esses profissionais chegaram até à pré-escola e, atualmente, dividem o espaço com os professores de EF que ainda atuam nesse segmento. Cabe ressaltar que, em relação à formação específica, esta ainda não é uma exigência legal, pois o concurso para PEI aceita, para ingresso na carreira municipal, apenas o nível médio na modalidade Normal, enquanto para o professor de EF, mesmo para os anos iniciais, é exigida a formação em nível Superior.

Compreendo que a rede pública municipal do Rio de Janeiro pode ser tomada como exemplo da forma como o trabalho docente na EI ainda é significado como secundário ao EF, apesar dos esforços legislativos e das lutas da categoria do magistério para assegurar ao profissional da EI a formação e o reconhecimento profissional adequados.

Diante da necessidade de as redes públicas se adequarem aos novos padrões de qualidade educacional, expressos, principalmente, na necessidade de elevação dos índices de aproveitamento nas avaliações externas, observamos uma crescente preocupação dessas redes em propiciar diferentes oportunidades de aperfeiçoamento profissional aos professores que já estão atuando.

A formação do professor tem sido uma temática muito valorizada nos discursos políticos, que tratam sobre os desafios da educação brasileira, principalmente no período pós-LDB, marcada pela ideia de que, se bem-feita, ela é a resposta para a superação de grande parte dos problemas educacionais em todos os níveis.

Podemos perceber que o lugar subalterno em relação às outras etapas que a EI ocupou durante grande parte de sua trajetória, continua influenciando fortemente a sua significação atual e, conseqüentemente, o sentido construído e hegemônico sobre o trabalho do professor na EI (e também nos outros níveis) cujo discurso é o da *falta* (de formação inicial adequada, de formação continuada coerente oferecida pelas redes, de salários e condições de trabalho adequadas, entre outras). Esse discurso pode ser observado, por exemplo, na pesquisa de Nascimento (2012), “As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas”, realizada em 147 municípios do estado de São Paulo, na qual a autora concluiu que a maioria dos municípios que utilizam os sistemas apostilados, o faz com a justificativa de que os professores *não possuem formação adequada/suficiente*<sup>12</sup> para pensar as questões relacionadas à alfabetização na EI. Sendo assim,

---

<sup>11</sup> EDI – unidades que abrigam tanto a creche quanto a pré-escola em um mesmo ambiente físico.

<sup>12</sup> Grifo nosso.

as apostilas funcionam como exemplificadoras de práticas e procedimentos pedagógicos que pretendem garantir a eficácia do resultado.

Compreendo, sob a perspectiva da TD, que um discurso ocorre pela articulação de demandas particulares hegemônicas por uma das identidades que configuram o sentido da realidade. Esse fechamento de sentido é sempre inacabável e, portanto, é contingente e temporário. Sendo assim, creio que tal sentido (da falta), expresse demandas de diferentes atores do campo da educação, que se articulam antagonicamente às atuais condições de trabalho do professor, às questões salariais, às deficiências em sua formação, entre outros, articuladas pelos próprios professores e também por formadores de professores, comunidades escolares, alunos etc. Nessa direção, os professores constituem-se como elementos importantes nas discussões relacionadas às políticas de currículo e aos sentidos hegemônicos, em dado contexto, por essas políticas.

Em pesquisa que buscou ouvir de professores da EI a sua própria percepção acerca do trabalho que realizam, Sobral e Lopes (2011) perceberam que estes revelam uma concepção de currículo conteudista, com um forte caráter preparatório para a alfabetização futura e a dimensão do afeto e da brincadeira como o diferencial do professor da EI.

Algumas pesquisas recentes sobre a formação de professores e a docência na educação infantil,<sup>13</sup> apontam que a significação acerca do trabalho docente na EI está fortemente marcada pela busca de uma “identidade docente”, ou seja, a busca pela clareza do que, de fato, constitui o trabalho do professor da educação infantil.

Lopes e Macedo (2011) apontam uma crise nos debates em torno da identidade a partir da ideia da morte do sujeito moderno tal como era concebido: como identidade unificada e coerente, dotado de uma essência que lhe fazia ser humano e que lhe possibilitava desenvolver atributos que lhe eram próprios, como suas razão e consciência. A morte desse sujeito abrange o debate em torno da existência de uma essência que o defina e que fundamenta a sua existência, tencionando perspectivas essencialistas da modernidade.

As autoras compreendem “a crise da identidade como uma ‘crise de fixação’ das identidades culturais contemporâneas” (LOPES; MACEDO, 2011 apud TURA; FIGUEIREDO, 2015, p. 764). Além disso, Lopes e Macedo (2011):

---

<sup>13</sup> CLARO, Ana Lucia de Araújo; CITTOLIN, Simone Francescon. O currículo na Educação Infantil: uma análise teórica. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.  
SOBRAL, Elaine Luciana Silva. A formação do professor para a educação infantil: reflexões sobre conhecimento e currículo no material didático do Proinfantil/MEC – PPGEd/UFRN. **XVI ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas – 2012.  
MARAFON, Danielle; NIWA, Tamy. Infância, criança e educação infantil: as concepções dos professores do município de Paranaguá – estudo de caso. **UNESPAR-Paranaguá FREIRE**.

[...] chamam a atenção para a contingência dessas fixações e para a dificuldade em reconhecê-las como tais, graças a mecanismos discursivos que tentam conter os escapes no processo de significação, produzindo a ideia de fundamento, de uma origem que estabiliza as identidades (LOPES; MACEDO, 2011 apud TURA; FIGUEIREDO, 2015, p. 764-765).

Segundo Laclau (1998), uma identidade se define por aquilo que ela não é e, por isso, sua construção acontece pela demarcação com as diferenças. A negação do outro, antes de significar a sua eliminação, implica em um processo de negociação constante das formas de presenciá-lo, pois a identidade do outro que corporifica a diferença, é constitutiva da própria identidade que se pretende pura.

É inegável que a EI, apesar de sua curta trajetória como integrante da EB, não é mais a mesma. Os professores estão buscando estabelecer-se como tal e ganhar visibilidade profissional, mas se deparam com um sentido homogeneizado do que é ser professor, que não se aplica ao trabalho desenvolvido com as crianças pequenas. Há uma resistência, até mesmo entre os docentes de outras etapas, em conceber os professores da EI como professores também. Tal processo ainda envolve a disputa entre as etapas educacionais por sua importância, a valorização do conteúdo a ser ensinado e a remuneração destinada aos profissionais.

Craveiro (2014) aponta que, nos documentos orientadores da política de formação de professores no Brasil, do período de 1995 a 2011, o professor é considerado peça-chave na implementação das políticas educacionais e a ele são relacionadas determinadas formas de avaliação que valorizam determinada formação pedagógica, atravessadas por discursos hegemônicos de padrões internacionais. Tais padrões internacionais tornam-se visíveis nas avaliações em larga escala, que medem a qualidade da educação oferecida e do trabalho do professor pela aferição do desempenho dos alunos nos testes e provas. Esse mecanismo de avaliação não é viável à EI devido às especificidades dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança até os cinco anos de idade e da não centralidade dos conteúdos nessa etapa da educação básica.

Analisando essa questão pelo aporte da TD, é possível perceber os processos de negociação de sentidos que acontecem nos diferentes contextos, os quais permitem que determinados discursos se tornem hegemônicos, ainda que provisoriamente, e a forma como as diferentes demandas se articulam em torno de significados comuns e aceitos por todos. Tal articulação se dá por meio do discurso que, para além da fala e da escrita, é um processo de significação, de ação, uma vez que, segundo Laclau e Mouffe (2015), ao contrário do que pregam as posições estruturalistas, as estruturas não são posições fixas e, sim, múltiplas e descentradas e se modificam nas contingências.

Dessa forma, a significação hegemonizada de que o professor de criança pequena é menos importante, ao contrário dos professores dos segmentos posteriores, está sendo abalada pelas lutas por significação da EI. A significação da docência (prática) na EI foi construída dentro da perspectiva de uma escola assistencialista e/ou preparatória. No entanto, essas concepções de EI vêm sofrendo mudanças e, por conseguinte, busca-se uma mudança da prática do professor.

No entanto, compreendo que estabelecer uma identidade, ainda que provisória, do trabalho do professor na EI está limitado pela própria impossibilidade de se estabelecer uma fixação da identidade dessa etapa de ensino que carrega, por um lado, as significações de sua história marcada pela subalternidade em relação às outras etapas da EB, principalmente, os anos iniciais do EF e, por outro lado, a luta por se constituir como uma etapa de ensino com propósitos e procedimentos próprios. Tal impossibilidade foi apontada no documento “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (1996)<sup>14</sup> e ainda se constitui como um desafio a ser superado pela EI:

A necessidade de se estabelecer um currículo para a Educação Infantil, no Brasil, surge no final da década de 70 e começo dos anos 80. Inicialmente para a pré-escola e posteriormente também para a creche. Neste período de tempo, acirram-se os debates sobre a função das instituições de educação infantil e inicia-se o delineamento de um projeto pedagógico para a área. É uma resposta à prática assistencialista, fruto das condições socioeconômicas do país que têm na marginalização da infância uma de suas mais sérias consequências, impondo a contingência de se atender ao maior número de crianças possível, determinando uma expansão significativa de creches e pré-escolas públicas em curto espaço de tempo.

Essa expansão, entretanto, não se fez acompanhar nem pela necessária preparação de quadros para atender à especificidade do serviço, nem por uma preocupação com a infraestrutura necessária à realização de atividades indispensáveis ao desenvolvimento da criança menor de 7 anos. Na medida em que vem com a finalidade de minorar carências sociais, desvinculada de um compromisso com os direitos da criança e de sua família a um atendimento de qualidade, a educação infantil, em nosso país nasce dissociada de uma intencionalidade educativa explicitada num currículo preestabelecido. Surge, assim, desarticulada da escola. Entretanto, ao construir um espaço institucional próprio, a educação infantil - e aqui se fala mais especificamente da pré-escola - acaba por identificar na própria escola o espaço mais próximo. O processo de “escolarização” que se sucede é a consequência natural de tal aproximação.

Contudo, essa “escolarização” não se dá sem conflito. A não definição de uma identidade própria é a grande marca de educação infantil durante toda sua curta história. Claro que não podem ser desconsiderados os avanços na busca dessa identidade, sobretudo no campo acadêmico e nos termos da Constituição de 1988. Mas é inegável que persiste nas entrelinhas o conflito que opõe a concepção de uma pré-escola caracterizada como “extensão do lar, da família” - um lugar destinado a garantir o cuidado e a assistência à criança na ausência da mãe - à de instância preparatória para o ensino de primeiro grau, comprometida, inclusive, com o esforço de superação do fracasso escolar registrado nas primeiras séries desse ensino. Na verdade, existe uma identidade “móvel”, ora pendendo para a escolarização, ora para

<sup>14</sup> Esse documento antecede a Lei nº 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, e a Lei nº 12.796/2013, que estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Básica a partir dos 4 anos de idade.

o assistencialismo, o que não poderia ser diferente – embora inaceitável – em país com tamanha heterogeneidade sócio – cultural, política e econômica (BRASIL, 1996c, p. 7).

Os textos políticos, que subsidiam a construção curricular dessa etapa da EB, apontam para a realização de práticas que considerem a criança, seus interesses, possibilidades e necessidades como essenciais para o trabalho a ser desenvolvido. No entanto, esse direcionamento se antagoniza ao repertório de práticas que temos consolidado e hegemônico em nossa tradição escolar que tem, no conteúdo a ser ensinado, o elemento central, o que tem sido ainda mais reforçado com as atuais políticas de avaliação em larga escala, que reduzem os objetivos educacionais à obtenção de determinados comportamentos e habilidades passíveis de serem observados e medidos por meio das avaliações. Embora não abranjam a etapa da EI, essas avaliações acabam por influenciá-la fortemente em suas políticas curriculares, de formação de professores, entre outras.

Como exemplos dessa influência, podemos citar o uso de livros didáticos e materiais apostilados, largamente adotados na EI (OLIVEIRA, 2015), e, mais recentemente, no ano de 2017, a inclusão da EI no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>15</sup>.

Em capítulo posterior, abordarei, mais detalhadamente, a relação EI X EF e seus antagonismos, o que inclui o uso de materiais didáticos estruturados e as discussões relativas ao PNAIC.

---

<sup>15</sup> “O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de ‘Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental’. [...] PNAIC/EDUCAÇÃO INFANTIL. Formação de professoras e tutores da Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas. ‘Não é antecipação da alfabetização’. Público Alvo: 1 coordenador pedagógico local por UE da Ed. Infantil professores que atuam na Educação Infantil.” Fonte: [educacao.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa](http://educacao.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa). Acesso em: 17/06/2018.

## 2 MAPEANDO O TERRITÓRIO: COMO VEM SE CONFIGURANDO O CURRÍCULO PARA A EI

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

*Paulo Freire*

Neste capítulo, buscarei mapear os elementos que constituem o currículo para a EI, detalhando as políticas recentes e seus respectivos marcos legais, assim como as normatizações acerca desse currículo, com o objetivo de situar o currículo e as políticas curriculares para a EI no atual panorama educacional brasileiro.

### 2.1 Políticas curriculares para a EI

Compreendo que o currículo e as suas diferentes nuances, abordagens e compreensões podem direcionar as práticas educacionais, assim como pode ser influenciado por estas. Dessa maneira, entendo que ele pode constituir-se em um instrumento formador de realidade, que dá forma à educação. Sendo assim, não podemos concebê-lo à margem dos contextos nos quais se constitui, pois se desenvolve e se estabelece inserido na realidade que se quer forjar/explicar.

Essa realidade, muitas vezes, se expressa por meio dos textos curriculares reguladores, que representam as aspirações, interesses e embates de diferentes grupos nas arenas que disputam o que vai ser legitimado no currículo. Expressa-se, também, por meio da realização das práticas pedagógicas nas escolas.

Não compreendo, porém, que haja uma verticalidade ou linearidade nessa relação entre a concepção dos textos curriculares no âmbito das políticas de Estado e pelos alunos e professores, pois todo o texto possibilita múltiplas interpretações e estas estão conectadas aos diferentes atores e contextos educacionais. Reconheço, porém, que as políticas curriculares se constituem num certo condicionamento das práticas educacionais, já que se configuram num elemento ordenador ao definir e orientar o fazer de professores e alunos.

Dessa forma, o currículo se insere no centro das reformas educacionais que, geralmente, ocorrem para atender a demandas sociais e econômicas da sociedade. Essas reformas, segundo Ball (2001), devem ser compreendidas a partir dos múltiplos fatores que estão em disputa, desde a seleção e a organização dos conteúdos que serão incorporados no currículo e os que serão deixados de fora, até a atuação dos organismos internacionais que influenciam as políticas econômicas, sociais e educacionais dos países “periféricos” e o que acontece nas escolas.

Segundo Ball e Bowe (1998), o contexto de produção dos textos curriculares envolve as instâncias executivas e legislativas que representam o que é a política como um todo. Tais textos sofrem influências de partidos políticos, agências multilaterais e comunidades disciplinares, entre outros, que lutam por legitimar seus interesses. Nas escolas, os textos são interpretados, recriados e recontextualizados, o que se reflete nas práticas pedagógicas adotadas.

A educação formal da criança de zero a seis anos de idade, até pouco tempo, não era uma prioridade das políticas educacionais brasileiras. Para se chegar a essa conquista, foi percorrida uma trajetória de lutas e reivindicações, por parte dos movimentos sociais organizados que abraçavam esta causa, culminando nos textos legais atuais.

Nessa direção, passarei a descrever, criticamente, algumas reformas educacionais observadas no Estado brasileiro recentemente, com destaque àquelas que afetam mais diretamente a EI, compreendendo, à luz da TD, que tais reformas, para além da instituição de normas legislativas que expressam as concepções e anseios educacionais, expressam a luta política em torno destas concepções e anseios e, também, pelo que vem a ser sociedade, justiça social e qualidade na educação, conceitos que tomam diferentes sentidos, em diferentes momentos históricos.

### 2.1.1 Demarcações importantes

Muitas reformas podem ser observadas no Estado brasileiro, em diferentes campos, no final dos anos 1980 e durante os anos 1990 do século XX, e no século atual. Alguns discursos, em defesa das reformas, apontavam para a necessidade delas para o país ajustar-se ao processo de mundialização<sup>16</sup> ou globalização<sup>17</sup>. As mudanças ocorridas, nesse período, apresentam reflexos no campo educacional. Para se adequarem aos padrões de qualidade e desenvolvimento exigidos pelo *novo modelo econômico*<sup>18</sup>, algumas mudanças foram impetradas na legislação educacional brasileira.

Um dos marcos legais mais expressivos no Brasil, foi a CF/1988, promulgada após amplo movimento pela redemocratização do país, que destaca o desejo pela universalização do EF e pela erradicação do analfabetismo. Nela, a EI é duplamente protegida: tanto é direito subjetivo das crianças com idade entre zero e cinco anos (art. 208), como é direito dos(as)

---

<sup>16</sup> Inter-relação dos fenômenos de natureza política, econômica, tecnológica e cultural dos diversos países do mundo, independentemente das suas fronteiras e diferenças linguísticas, étnicas e outras.

<sup>17</sup> Processo pelo qual se gera essa inter-relação.

<sup>18</sup> Neoliberalismo – doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia, através de sua retirada do mercado, que, em tese, autorregular-se-ia e regularia também a ordem econômica.

trabalhadores(as) urbanos(as) e rurais em relação a seus filhos(as) e dependentes (art. 7º) (BRASIL, 1988). Ou seja, a EI expressa a indivisibilidade e interdependência que caracterizam os direitos humanos, pois reúne, em um mesmo conceito, vários direitos: ao desenvolvimento, à educação e ao trabalho.

Após a promulgação da CF/1988, foram produzidos outros documentos, expressando políticas de longo prazo: o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e o Plano Político-Estratégico (1995-1998), do MEC, apresentaram algumas metas globais, entre as quais se destacam: a) Universalização do EF, elevando a cobertura para, no mínimo, 94% da população em idade escolar; b) Redução dos índices de evasão e repetência, esperando-se que, pelo menos, 80% dos estudantes concluam o EF; c) Valorização do magistério e aprimoramento da formação inicial e continuada de docentes para o EF; d) Reestruturação do Ensino Médio e reforma curricular; e) Promoção da autonomia e melhoria do desempenho institucional do Ensino Superior público.

Esses planos não chegaram a ser, efetivamente, colocados em prática. Em 1996, foi promulgada a nova LDB. Esta se constituiu um marco para a EI ao considerá-la a primeira etapa da EB, tendo, como finalidade, o desenvolvimento integral da criança. Tornou a sua oferta obrigatória e a matrícula facultativa para crianças de quatro a seis anos, em duas modalidades: creches, para crianças de zero a três anos, e pré-escola, para crianças de quatro a seis anos.

Em meio a um amplo debate, em 2006, a Lei nº 11.274, ampliou o EF para nove anos, passando a EI a atender a faixa etária de zero a cinco anos. Em seguida, a Lei nº 12.796<sup>19</sup>, de 04 de abril de 2013, estabeleceu a obrigatoriedade da EB a partir dos quatro anos de idade. Tal ampliação traz alguns aspectos positivos, como a inclusão de um maior número de crianças no ensino obrigatório, principalmente, as das camadas menos favorecidas, possibilitando o diálogo entre as duas primeiras etapas da EB (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). No entanto, embora legissem sobre a expansão de vagas da creche e a universalização da pré-escola, esses textos legais não explicitam aspectos relativos à qualidade de tal expansão. Há grandes diferenças nos níveis de qualidade da educação entre os municípios e, mais ainda, entre as regiões brasileiras, que resultam das desigualdades sociais e econômicas (CAMPOS et al., 2011).

Podemos observar que o baixo investimento financeiro e os modelos institucionais diversos (pré-escolas e creches públicas e conveniadas) acabam por gerar (e reforçar) diferentes padrões de atendimento. Enquanto para as crianças das classes mais favorecidas, há a oferta de

---

<sup>19</sup> Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...] para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. “Art. 4º I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...]” (BRASIL, 2013b, não paginado).

um trabalho focado em seu desenvolvimento global, para as crianças das classes menos favorecidas, há a oferta de um trabalho mais voltado para os cuidados básicos de higiene e alimentação. Nessa comparação, podemos observar, também, os aspectos relacionados à formação dos profissionais que atendem as crianças: de um lado, crianças atendidas por profissionais com formação mínima para a função e, por outro lado, por profissionais sem esta qualificação.

Ainda na LDB, foi estabelecido que a União deveria incumbir-se de elaborar um novo PNE. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) assumiu a tarefa, promovendo a discussão por diversos setores da sociedade. O novo Plano foi aprovado em janeiro de 2001 (PNE 2001-2010), tornando-se o primeiro PNE do país com força de lei (Lei 10.172/2001). No que tange às políticas para a EI, tinha como meta atender 50% das crianças até três anos e 80% das de quatro e cinco anos.

No entanto, de acordo com o Relatório “O direito de aprender”, do Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF, 2009), para o Brasil, a oferta de vagas na EI apresentava duas situações distintas: enquanto na pré-escola, faltavam apenas 2,4 pontos percentuais (p.p.) para atingir a meta proposta, na creche, somente 17,1% das crianças eram atendidas, sendo 33% abaixo do esperado. Três anos depois, os dados não diferiram muito desses. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012 (PNAD) (IBGE, 2013),<sup>20</sup> o número de atendimentos, no segmento creche, para crianças de zero a três anos, era de 23,5%; já na pré-escola, para crianças de quatro e cinco anos, o número chegou a 82,2%.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o atual PNE para mais um novo período de dez anos. Tal Plano foi enviado à Câmara dos Deputados, pelo Governo Federal, no final de 2010, após promoção de discussão pela sociedade civil, principalmente, por meio da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em março de 2010, cujo documento final está organizado em seis eixos que expressam: (I) O papel do Estado na Garantia do Direito à Educação: Organização e Regulamentação da Educação Nacional; (II) Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; (III) Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; (IV) Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação; (V) Financiamento da Educação e Controle Social; e (VI) Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. Estava prevista a realização de uma segunda CONAE, em fevereiro de 2014; contudo, ela só ocorreu no mês de novembro de 2014, após a aprovação do

---

<sup>20</sup> “A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua investiga trimestralmente um conjunto de informações conjunturais sobre as tendências e flutuações da força de trabalho e, de forma anual, temas estruturais relevantes para a compreensão da realidade brasileira”. Fonte: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos>. Acesso em: 17/06/2018.

PNE. Ainda assim, espera-se que os resultados da conferência possam constituir-se como base para a regulamentação do PNE.

Interessa-nos, especialmente, a primeira meta do PNE, que reforça desafios apresentados anteriormente: “Universalizar, até 2016, a EI na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos de idade e ampliar a oferta em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final de sua vigência” (BRASIL, 2014a, p. 16). Tal meta apresenta-se como um grande desafio, pois a EI, principalmente o segmento creche, foi incorporada muito recentemente aos sistemas de ensino (somente a partir da LDB/1996) e a rápida expansão da oferta de vagas implica, necessariamente, na organização de espaços adequados, na formação de professores e na elaboração de propostas pedagógicas.

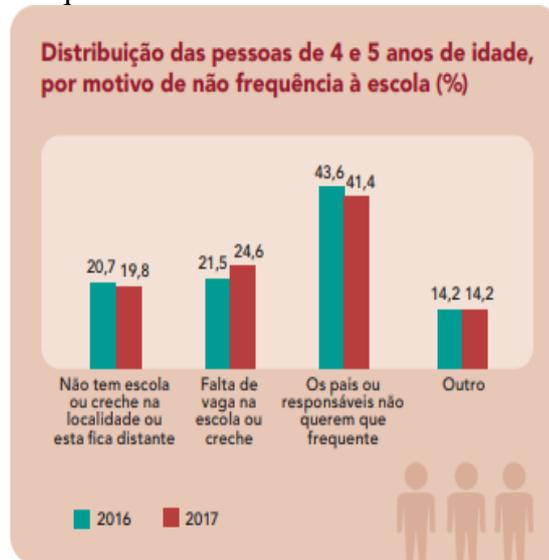
Segundo a PNAD 2017 (IBGE, 2018), a Região Norte apresentou a menor taxa de escolarização entre as crianças até 3 anos (16,9%), seguida das regiões Centro-Oeste (25,4%) e Nordeste (28,7%). Por outro lado, as regiões Sul e Sudeste mantiveram as percentagens mais elevadas: 40,0% e 39,2%, respectivamente. Frente a 2016, apenas o Norte e o Sudeste apresentaram crescimento da escolarização de pessoas de 0 a 3 anos de idade, respectivamente, de 2,4p.p. e 3,3p.p. A taxa de escolarização, para o grupo de 4 e 5 anos, foi de 91,7% e a meta não foi alcançada em nenhuma das regiões do país. As regiões Nordeste e Sudeste apresentaram taxas acima da média nacional: 94,8% e 93,0%, respectivamente. Por outro lado, na Região Norte, 15,0% das crianças de 4 e 5 anos não estavam frequentando a escola. A PNAD 2017 traz, ainda, informações sobre os motivos que mantêm crianças de 0 a 5 anos fora da escola, em 2016 e 2017, que podem ser observados abaixo:

Gráfico 1 – Distribuição das pessoas de 0 a 3 anos de idade por motivo de não frequência à escola



Fonte: PNAD 2017. IBGE, 2018.

Gráfico 2 – Distribuição das pessoas de 4 e 5 anos de idade por motivo de não frequência à escola



Fonte: PNAD 2017. IBGE, 2018.

Destaca-se, nos gráficos apresentados, o grande número de crianças que não frequentam a creche e a pré-escola por desejo dos pais e responsáveis. Embora o documento não traga nenhuma análise sobre esse dado, além das variações percentuais entre 2016 e 2017, que mostra o aumento desse quantitativo para as crianças entre zero a três anos e uma diminuição para as de quatro e cinco anos, podemos inferir que tal dado pode estar diretamente relacionado aos outros motivos apresentados, ou seja, a falta de instituições na localidade ou de vagas disponíveis inibe o desejo de pais e responsáveis pela matrícula ou ainda pode estar relacionado às concepções fixadas da EI como espaços apenas de cuidados e brincadeiras e, portanto, de pouca importância para a criança e a família. Esses aspectos serão desenvolvidos, mais detalhadamente, à frente.

Ao grande desafio da expansão quantitativa, deve ser acrescida a necessidade de alcançar parâmetros nacionais de qualidade, que tornem o atendimento a todas as crianças brasileiras mais equitativo. Tal desafio está expresso na Estratégia 1.6 da Meta 1 do atual PNE:

[...] implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (BRASIL, 2014a, p. 16).

Em 2006, o MEC lançou o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, no qual “busca responder com uma ação efetiva aos anseios da área” (BRASIL, 2006b, p. 7) e “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2006b, p. 7), que subsidiem estados

e municípios na ampliação/implantação de suas redes de ensino e que “garantam o direito das crianças de zero até seis anos à Educação Infantil de qualidade” (BRASIL, 2006b, p. 10).

Os dados disponíveis sobre o que vem a ser atribuído como qualidade das escolas de EI, mostram que temos ainda um longo caminho a percorrer. Barros (2008), em artigo que tem por objetivo abordar a legislação brasileira para a educação em geral e, em especial, a EI como direito público subjetivo assegurado pela CF/1988, analisou que:

O Censo da Educação Infantil (2000) mostrou que, se a quase totalidade dos municípios brasileiros possuem estabelecimentos que oferecem pré-escola (98%), 18% deles ainda não dispõem de nenhuma creche. Este Censo revela ainda que o espaço físico constitui-se, para muitas instituições, como importante desafio a ser superado. Assim, 44% das creches e 63% das pré-escolas não contam com parquinho. No total, mais de 80% não possui horta e quase nenhuma tem viveiro. Além disso, 32% das creches e 37% das pré-escolas não dispõem sequer de um quintal para as crianças tomarem sol ou se movimentarem. Só 15% delas possuem lactário [...] e 75% não dispõem de cadeiras próprias para alimentar as crianças. Com relação aos materiais disponíveis para as crianças, 84% das creches utilizam brinquedos como material didático. As sucatas são o segundo material mais utilizado (em 83% delas), mas cerca de 40% das instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade não dispõem de material adequado nem de livros infantis [...]. Já nas pré-escolas, o Censo revela um grande desafio a ser enfrentado do ponto de vista pedagógico: 43% utilizam cartilha, 44% delas não usam qualquer material para expressão artística e em quase 40% não existem brinquedos, demonstrando o quanto estão orientadas pelo modelo escolar e pouco mobilizadas para a importância do brincar como forma de aprender, interagir e se desenvolver (BARROS, 2008, não paginado).

De lá para cá, observamos poucos avanços. Ao estabelecer, atualmente, uma comparação entre o Censo Escolar de 2013 e o Censo Escolar de 2017, verificamos que,

[...] infelizmente, creches e escolas de ensino infantil não têm dado a devida atenção a seus espaços e equipamentos. Não chega, por exemplo, a 30% o total de instituições deste segmento que oferecem área verde (entre as pré-escolas o índice foi de 27,3% enquanto nas creches atingiu 29,6%) e bibliotecas ou salas de leitura (29,7%). A demanda por estes serviços, no entanto, ainda que de 2013 para 2017, as instituições que atendem as crianças em idade pré-escolar tenham diminuído em termos de quantidade, conforme atestado pela pesquisa do Censo Escolar, tem aumentado consideravelmente. Entre o levantamento de 2013 e o de 2017, a variação foi de 11,8% em termos de aumento da busca por tais serviços. Passamos de um público de 7,6 milhões de crianças atendidas em creches e escolas de ensino infantil para mais de 8,5 milhões. O crescimento mais exponencial foi percebido em relação às creches, com crescimento de 24,4%. As escolas de ensino infantil, apesar de terem diminuído em termos de quantidade de estabelecimentos privados e públicos que oferecem tais préstimos no país, também registraram crescimento, de 4,7% na demanda por suas vagas (MACHADO, 2018, não paginado).

Conceber a EI como um direito subjetivo das crianças e de suas famílias, não se resume à oferta de vagas e à construção de prédios escolares.

Em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil [...] tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino (BRASIL, 2006c, p. 5).

Essa importância implica no reconhecimento dos diferentes aspectos do desenvolvimento humano, da formação da personalidade e nas possibilidades de aprendizagem e de inserção e produção cultural da criança pequena que podem ser aperfeiçoados por meio das práticas pedagógicas institucionalizadas.

Importa-nos, também, a quinta e a sétima Metas do PNE:

5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014a, p. 25).

7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB<sup>21</sup>: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014a, p. 31).

A quinta Meta, em relação ao aprendizado dos alunos é, talvez, uma das mais difíceis de ser cumprida, pois depende de muitas variáveis. O contexto dos alunos e professores e a sua formação, assim como a participação dos pais, a gestão das escolas, o currículo e as políticas locais e demais políticas sociais públicas, são alguns dos muitos fatores que afetam o desempenho do aluno.

A Meta 7 deve ser alcançada, gradativamente, conforme ilustramos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Metas do IDEB

Metas IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: A Autora, 2019.

O PNE (2014a) prevê estratégias específicas para alcançar as metas estabelecidas. No caso da meta de alfabetização, o Plano foca na formação dos professores. Mas, pela complexidade do assunto e pelo tamanho do desafio, certamente, outras estratégias terão que se somar à qualificação dos docentes.

A sétima Meta faz alusão à melhoria do desempenho das crianças. Nas iniciativas em curso, ganham centralidade as avaliações em larga escala que tomam, como principal indicador de qualidade, o desempenho cognitivo dos alunos medido por meio de provas. Tais iniciativas colocam a avaliação em papel de destaque, evidenciando a presença de um Estado-Avaliador (CASTRO, 1997), em que as políticas de avaliação externa se tornam elementos estratégicos da gestão da educação pública ao se colocarem como o único mecanismo passível de aferir a qualidade da educação e o impacto na produção das políticas educacionais. Essa concepção evidencia as proposições neoliberais quando o desempenho dos estudantes determina a classificação das instituições de ensino entre “melhores” e “piores” (CASTRO, 1997, p. 09) e determina a distribuição de recursos pelo governo.

<sup>21</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Acredito que a busca pela qualidade da educação traz amplitude ao debate em torno das multifacetadas que integram as políticas educacionais, entre elas, as práticas escolares e, principalmente, daquelas que as subsidiam. Esse percurso não pode ser avaliado unicamente a partir das projeções das metas do IDEB. Entendo a importância do indicador como proponente de reflexões na educação e indutor de políticas públicas, mas reconheço que ele não abarca questões fundamentalmente importantes, como o contexto das crianças atendidas, as condições dessas escolas, o preparo da equipe pedagógica e os investimentos públicos que sustentam seus projetos educacionais. Nessa direção, defendo que é preciso, em primeiro lugar, contextualizar os resultados para aferir sobre a qualidade da educação. Para que essas metas sejam cumpridas, são necessários esforços múltiplos e coordenados para melhorar o sistema educacional como um todo.

No tocante à formação dos professores, o PNE (2014b) dispôs, na Meta nº 15, garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência desse PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, de que tratam os Incisos I, II e III, do caput do art. 61, da LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, assegurando que todos os professores e as professoras da EB possuam formação específica de nível Superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 1996b). Segundo dados do Censo, de 2015, aproximadamente, 24% dos professores que atuam na EB, não possuem formação de nível Superior.

### 2.1.2 Desdobramentos atuais

Observando as propostas apresentadas na LDB/1996 e nos Planos Decenais de Educação para Todos – PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024 –, podemos constatar, no atual cenário político educacional brasileiro, que algumas delas se encontram ainda em vias de consolidação, enquanto outras se efetivaram e foram largamente ampliadas. Nesse contexto, observamos a ampliação do acesso e da permanência da quase totalidade das crianças brasileiras nos primeiros anos do EF. No entanto, destaco que a democratização da educação não se limita somente ao acesso. A garantia deste é essencial, mas se torna necessário, também, a garantia da permanência com sucesso, isto é, uma aprendizagem efetiva.

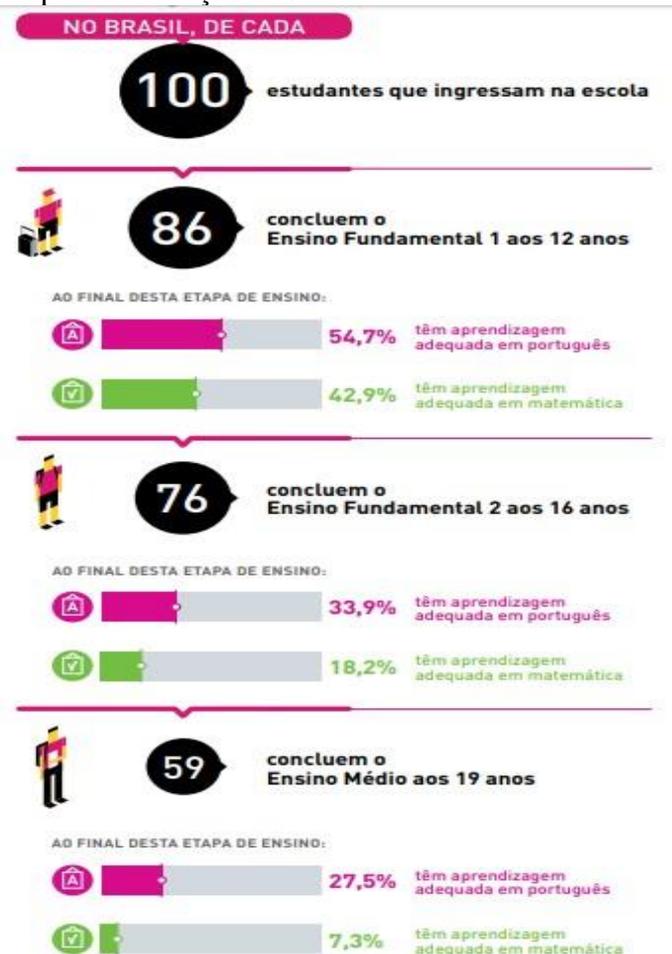
Apesar da suposta universalização do EF, segundo a PNAD 2017 (IBGE, 2018), cerca de 26,2 milhões de crianças, de 6 a 14 anos de idade (ou 99,2% deste grupo etário) e 87,9% dos jovens de 15 a 17 anos, frequentavam o EF. Entre as pessoas de 18 a 24 anos, 32,8%, estavam frequentando a escola e 23,8% cursavam o Ensino Superior. Na EI, a Região Norte apresentou a menor taxa de escolarização para essas crianças (14,4%) e a Sul, a maior (38,0%). Já entre as crianças de 4 e 5 anos, a taxa de escolarização era de 90,2%, ou seja, 4,8 milhões de estudantes. No entanto,

Apesar da elevada taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos, chama atenção os resultados que indicam a adequação entre a idade e a etapa do ensino fundamental frequentado. [...] percebe-se que as crianças de 6 a 10 se mantêm adequadamente na idade/etapa correta nos anos iniciais do ensino fundamental, porém ao passar para os anos finais, começa a acentuar o atraso. Logo, uma parte desse grupo já chega atrasado ao ensino médio e as distorções só tendem a se intensificar nessa etapa seguinte do ensino (IBGE, 2018, p. 6-7).

Estudo conduzido pelo Centro de Políticas Sociais, da Fundação Getúlio Vargas (FGV),<sup>22</sup> revela que apenas 72% dos estudantes matriculados estão, efetivamente, nas salas de aula. Os 28% restantes, apesar de matriculados, faltam muito ou não assistem à jornada estabelecida pela legislação (mínimo de 200 dias letivos e 800 horas-aula), o que pode desencadear problemas, como a repetência, a distorção idade-série e a evasão escolar.

Segundo dados da PNAD 2017 (IBGE, 2018), apenas 59 em cada 100 alunos que ingressam na escola, concluem o Ensino Médio (EM) na idade adequada, ou seja, aos 19 anos, sendo que, destes, apenas 27,5% têm aprendizagem adequada em português e 7,3% possuem aprendizagem apropriada em matemática, conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Porcentagem de concluintes em cada etapa da Educação Básica



Fonte: PNAD 2017. IBGE, 2018.

<sup>22</sup> Fonte: <http://cps.fgv.br/tpemotivos>.

Destaco, também, a reforma curricular para todo o Ensino Básico, que contou com uma série de produções, desde 1997, como, por exemplo, os PCNs e, em 1998, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (DCNEF). Tais publicações também se estenderam à EI e ao EM. Destinados à EI, o MEC lançou, em 1998, o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI) e, em 1999, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI), que foram atualizadas em 2010. O primeiro, apresenta-se como norteador para que as redes elaborem seus próprios currículos, como pode ser observado na carta do Ministro Paulo Renato de Souza, no volume introdutório:

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998a, p. 5).

Já o segundo, tem caráter mandatório e aponta, entre outros aspectos, que o currículo da EI deve ter, como eixos norteadores, as interações e as brincadeiras e que, na transição para o EF, tem que se garantir a continuidade dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem sem a antecipação dos conteúdos que serão trabalhados no EF: “Art. 9º. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (BRASIL, 2010a [1999], p. 25).

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010a [1999], p. 29).

A CF/1988 e a LDB/1996, ao afirmarem a EI como um direito da criança e parte integrante de um sistema educacional – primeira etapa da EB –, agregou grande valor a esse segmento e permitiu alguns avanços relevantes. No tocante à formação inicial de professores em nível Superior, segundo Kramer (2006), observou-se uma grande conquista política: a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Conforme a autora:

Diante da gravidade do contexto de formação de centenas de milhares de professores de educação infantil que atuam em creches, em escolas de educação infantil e de turmas de educação infantil que funcionam em escolas do ensino fundamental sem formação em nível médio nem em ensino superior, assumir, para dentro do curso de pedagogia esta etapa da educação básica significa não só habilitar professores e professoras para a educação infantil, mas, sobretudo, formar formadores, de longa data, um de nossos maiores problemas no tocante às políticas educacionais em todos os níveis (KRAMER, 2006, p. 807).

Cabe destacar que, segundo a LDB/1996, art. 62, a formação em nível Superior não é a exigência mínima de formação para os professores que atuam na EI (BRASIL, 1996b). Para estes e para os anos iniciais do EF, é aceita a formação em nível médio, na modalidade Normal. Importante ressaltar aqui, é o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL),<sup>23</sup> programa do MEC, em convênio com diversas universidades, que ofereceu formação em nível médio, na modalidade Normal, a professores atuantes na EI, nas redes públicas e privadas (sem fins lucrativos), que ainda não possuíam essa formação mínima.

Uma ambiguidade, diante do que apontamos em relação à formação de professores, é maior responsabilização da escola e do docente pela elevação dos índices de qualidade, que vem traduzindo-se na padronização das avaliações externas utilizadas para este fim.

Ainda que as políticas se digam descentralizadoras, elas vêm acompanhadas de medidas padronizadoras, como a implantação da BNCC e, principalmente, as relacionadas à avaliação. A ampliação das políticas de avaliação, traduzidas em políticas de responsabilização<sup>24</sup>, adotadas em todos os níveis de ensino, ganham destaque no quadro das políticas educacionais atuais, excetuando somente a EI.

Mesmo que essas avaliações não se apliquem à EI, a sua utilização, nos primeiros anos do EF<sup>25</sup>, com o objetivo de aferir a alfabetização inicial das crianças, afeta diretamente as práticas cotidianas da EI e intensifica as disputas conceituais acerca dos seus objetivos e das

<sup>23</sup> O Proinfantil, criado em 2005, foi um curso de formação inicial, em nível médio, na modalidade Normal, a distância, para professores em exercício e que não possuíam a habilitação mínima exigida. Envolveu, nas últimas edições, diversas universidades, de diferentes estados: Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Goiânia, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rondônia, Rio Grande do Norte, Roraima, Sergipe.

<sup>24</sup> Termo traduzido do inglês *accountability*, que tem sido apropriado por diferentes instâncias das esferas sociais e econômicas. Em educação, uma das significações refere-se à apresentação de resultados positivos nas avaliações externas.

<sup>25</sup> “Em nível nacional, a ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização, é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passam pela avaliação, todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental, matriculados nas escolas públicas, no ano da aplicação da avaliação. Em 2016, os testes da ANA foram aplicados para 2,5 milhões de estudantes, de 50 mil escolas e 100 mil turmas. A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. É um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização e de matemática aos professores e gestores das redes de ensino, e conforme Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007, tem os seguintes objetivos: avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.” Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 22/08/2018. “Em nível local, podemos citar, como exemplo, algumas avaliações utilizadas pela rede pública municipal do Rio de Janeiro: Avaliação diagnóstica do 1º Ano, aplicada a todas as crianças no ingresso ao Ensino Fundamental, geralmente no mês de fevereiro, constitui-se

suas possibilidades de intervenção na alfabetização das crianças. Tais disputas serão abordadas, mais detidamente, em seção posterior.

## 2.2 A avaliação na EI

A avaliação na EI ocupa posição central nos debates da área. Por um lado, toda a legislação educacional vigente e publicações emanadas do MEC,<sup>26</sup> nas últimas décadas, apontam como foco central da avaliação, nessa etapa, uma abordagem que tome, como referência, o acompanhamento e o registro do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, como pode ser observado, por exemplo, no texto das DCNEI:

- As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:
- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2010a [1999], p. 28).

E no texto da LDB/1996: “Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996b, não paginado).

---

de prova de leitura, escrita e matemática, que visa ‘a avaliação diagnóstica do processo de alfabetização no 1º Ano e o planejamento do trabalho pedagógico, visando à aprendizagem de todos os alunos no tempo esperado’; Provas Bimestrais, aplicadas bimestralmente aos alunos do 1º ao 9º ano, nas áreas de leitura, produção textual, matemática e ciências, têm, por objetivo, diagnosticar as aprendizagens dos alunos. As provas são aplicadas seguindo tal estrutura: a) 1º Ano – 10 questões de Português-Leitura, 10 questões de Matemática e 5 questões de Alfabetização Escrita; b) 2º Ano – 10 questões de Português-Leitura, 10 questões de Matemática e 5 questões de Alfabetização Escrita; c) 3º Ano – 15 questões de Matemática, 15 questões de Português-Leitura e 5 questões de Alfabetização Escrita; d) 4º e 5º Anos – 10 questões de Ciências, 10 questões de Matemática e 15 questões de Português-Leitura; e) 6º ao 9º Ano – 15 questões de Ciências, 15 questões de Matemática e 15 questões de Português-Leitura; f) Acelera 1 – 10 questões de Ciências, 10 questões de Matemática e 10 questões de Português-Leitura; g) Aceleração 6 e 8 – 10 questões de Ciências, 10 questões de Matemática e 10 questões de Português-Leitura, 10 questões de História e 10 questões de Geografia. Além dessas provas, há também a prova de Produção Textual, do 3º ao 9º Ano e nas turmas dos projetos Aceleração 1, 6 e 8.” Fonte: [www.rioeduca.net](http://www.rioeduca.net). Acesso em: 22/08/2018.

<sup>26</sup> Política Nacional de Educação Infantil (1994); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos pela educação (2006); Parâmetros Nacionais de Qualidade (2006); Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos de Educação Infantil (2006); Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009); Política de Educação Infantil: Relatório de Avaliação (UNESCO, 2009); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009).

A avaliação da EI deve considerar condições da oferta deste segmento, compreendendo desde indicadores de acesso até aspectos pedagógicos e de gestão, assim como as condições do espaço físico, oferta de insumos e formação de profissionais, como podemos observar no documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS, 2009, p. 13).

- Nossas crianças têm direito à brincadeira.
- Nossas crianças têm direito à atenção individual.
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante.
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.
- Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde.
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Em outra direção, dissonante de toda essa produção, já estiveram em discussão propostas de avaliação do desenvolvimento individual da criança por meio de instrumentos de medição. Uma dessas propostas foi o uso do questionário *Ages & Stages Questionnaires* (ASQ)<sup>27</sup> para a avaliação das crianças matriculadas nas creches da rede pública municipal do Rio de Janeiro, no ano de 2010.

O documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”<sup>28</sup> que teve como propósito propor diretrizes e metodologias de avaliação *na* e *da* EI, ao analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da EI e definir cursos de formação sobre avaliação na EI para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, apresentou o ASQ como:

[...] recente iniciativa da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República que colocou em debate nacional a proposta de uso do ASQ (*Ages & Stages Questionnaires*), para avaliação do desenvolvimento das crianças na educação infantil. Trata-se de um instrumento desenvolvido nos Estados Unidos, em 1997, por Jane Squires e Diane Bricker, que tem como foco aquilatar o desenvolvimento da criança. Em 2010, foi aplicado nas instituições de educação infantil, públicas e conveniadas, da rede municipal do Rio de Janeiro, por meio de parceria firmada entre o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) e a Secretaria Municipal de Educação. Por meio desse instrumento tem-se o propósito de avaliar individualmente as crianças, em cinco domínios: (1) comunicação, (2) coordenação motora ampla, (3) coordenação

<sup>27</sup> No Manual de uso do ASQ-3 – Guia rápido para aplicação do ASQ-3, divulgado pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro (2010), é apresentado o detalhamento desse instrumento. Fonte: <http://200.141.78.79/dlstatic/10112/1132535/DLFE-205901.pdf/1.0>.

<sup>28</sup> Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº 1.147/2011, do MEC.

motora fina, (4) resolução de problemas e (5) pessoal/social. Esta avaliação resulta em classificação das crianças, em três níveis, associados às seguintes indicações: necessidade de uma avaliação em profundidade, recomendação de monitoramento e estímulos adicionais ou registro de que o desenvolvimento está dentro do esperado/programado (BRASIL, 2012a, p. 8-9).

O documento aponta que diversos posicionamentos expedidos por instituições, especialistas e pesquisadores foram encaminhados ao MEC, repudiando a aplicação do ASQ e a sua adoção como instrumento geral de avaliação do desenvolvimento na EI. Segundo o documento:

As reações de não aceitação da adoção do uso do ASQ para avaliação do desenvolvimento das crianças na educação infantil, ao mesmo tempo em que evidenciaram a não anuência a propostas de avaliação da educação infantil que tenham como foco a criança, revelaram o reconhecimento de que já se tem iniciativas do Ministério da Educação que indicam caminhos e critérios de análise de qualidade dessa etapa de ensino, que focalizam, no entanto, as condições de oferta e dinâmicas institucionais (BRASIL, 2012a, p. 9).

O documento traz, ainda, como argumento para a não utilização de instrumentos de aferição do desenvolvimento individual da criança, trecho do relatório final do Seminário Nacional sobre Monitoramento do Uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, realizado em São Paulo, em setembro de 2011, que contou com a participação de entidades como MEC, UNICEF e União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), que aponta sobre o evento:

Este Seminário concluiu que, a avaliação da educação infantil, a ser implementada pelo MEC/INEP, deve pautar-se na construção de um instrumento nacional com objetivo de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola. Recomendou ainda que, não cabe instrumento, estratégia ou metodologia de avaliação da criança, tendo em vista que conhecimentos de diferentes áreas como da Pedagogia da Infância, da Psicologia do Desenvolvimento há muito tem questionado o uso de instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil porque esses partem de pressupostos de que todos se desenvolvem da mesma maneira, no mesmo ritmo, e porque seu uso não considera a diversidade cultural e social em que os indivíduos se desenvolvem. Além disso, a utilização de tais instrumentos em ambientes educacionais traz grande risco de rotulação e estigmatização das crianças que “não se saem bem”, atribuindo-se à criança o fracasso e desviando-se o foco das práticas pedagógicas e das interações, essas sim importantíssimas para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças (BRASIL, 2012a, p. 10).

Ainda como desdobramento, outro GT de Avaliação da EI foi instituído pelo MEC, por meio da nova Portaria nº 379/2012. “Os trabalhos do Grupo resultaram em um documento intitulado ‘Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação’” (BRASIL, 2015a, p. 18), que reafirmou os princípios já postos para a avaliação *da* e *na* EI, ressaltando “na proposição de diretrizes para uma avaliação em Educação Infantil a ser adotada como política pública nacional” (BRASIL, 2015a, p. 18) a fim de que,

- seja coerente com as finalidades e características da educação infantil;

- inclua ações coordenadas pelos diferentes níveis de governo;
  - produza informações capazes de balizar iniciativas das diversas instâncias governamentais;
  - articule-se às iniciativas de avaliação institucional já em realização por redes e escolas públicas;
  - seja abrangente, prevendo indicadores relativos a insumos, processos e resultados;
  - considere os determinantes intra e extra institucionais que condicionam a qualidade da educação;
  - pautar-se por uma perspectiva democrática e inclusiva, não induzindo a competição em detrimento de relações compartilhadas;
  - promova um processo participativo capaz de viabilizar a dimensão formativa da avaliação, estimulando diferentes atores e setores a contribuir na definição e acolhimento de parâmetros de qualidade;
  - leve em conta contribuições de propostas e experiências divulgadas em âmbito nacional e internacional.
- (BRASIL, 2012 apud BRASIL 2015a, p. 18-19).

Nessa direção, o GT formado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com outras universidades brasileiras, sendo elas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), além da universidade italiana, *Università degli studi di Pavia/Itália*, e a parceria técnica e financeira da Secretaria de Educação Básica, do MEC, lançou o documento “Contribuições para a política nacional: avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto” (2015). Com a proposta de “formular e difundir proposições e indicadores de avaliação de contexto na Educação Infantil comprometidos com o debate acadêmico e a política nacional de Educação Infantil no Brasil” (BRASIL, 2015a, Apresentação), o documento é fruto de uma pesquisa realizada durante dois anos em diferentes estados brasileiros<sup>29</sup> e se apoia nas pesquisas de Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio.

O documento concebe a avaliação de contexto como aquela que considera,

[...] o **contexto educativo** como objeto de avaliação. Por **contexto educativo** nos referimos ao conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência educativa (formativa) que a instituição de Educação Infantil oferece às crianças e seus familiares, como por exemplo, a qualidade do ambiente físico, relacional e social, as experiências educativas propostas, a organização do trabalho entre os docentes, as relações com as famílias, as atividades e os relacionamentos profissionais, entre outros (BRASIL, 2015a, p. 27. Grifo do autor).

<sup>29</sup> EQUIPES DE PESQUISA: Curitiba – Universidade Federal do Paraná (UFPR): Gizele de Souza, Catarina Moro e Angela Scalabrin Coutinho (pesquisadoras); Etienne Baldez Louzada Barbosa e Patrícia Teixeira Krueger (assistentes de pesquisa); Ana Júlia Lucht Rodrigues (secretaria); Franciele Ferreira França (gestão financeira). Florianópolis – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC): Geysa Spitz Alcoforado de Abreu e Julice Dias (pesquisadoras); Aline Helena Mafra (assistente de pesquisa). Belo Horizonte – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria Inês Mafra Goulart (pesquisadoras); Sandro Vinícius Sales dos Santos (assistente de pesquisa). Rio de Janeiro – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): Daniela Guimarães e Patrícia Corsino (pesquisadoras); Marina Castro (assistente de pesquisa). Consultoria: Anna Bondioli e Donatella Savio – *Università degli studi di Pavia/Itália*. Colaboração: Elena Mignosi (*Università degli studi di Palermo/Itália*), Elisabet Ristow Nascimento, Arleandra Cristina Talin do Amaral e Gioconda Ghiggi. Tradutor (língua italiana): Luiz Ernani Fritoli (UFPR).

Recentemente, no ano de 2017, o município do Rio de Janeiro realizou, a título de pesquisa e experimentação, “um estudo longitudinal de larga escala sobre os efeitos da pré-escola e do primeiro ano do ensino fundamental, que pretende seguir crianças dos 4 aos 7 anos” (KOSLINSKI; BARTHOLO, 2019, p. 292).

Para tanto, foram utilizados dados coletados pela pesquisa Linha de Base Brasil (LBB). [...] O estudo selecionou uma amostra probabilística aleatória de 46 escolas (em torno de 2.700 crianças) da rede municipal do Rio de Janeiro, estratificadas por tipo de oferta e Coordenadoria Regional de Educação. Especificamente na rede pública municipal do Rio de Janeiro, o estudo levou em consideração dois tipos de escolas: a) EDIs – principal política pública para educação infantil na cidade; b) escolas regulares que oferecem somente educação infantil ou que oferecem turmas de pré-escola e de ensino fundamental.

Essa pesquisa contou com o apoio do Instituto Alfa e Beto, foi realizada pela UFRJ, sob o comando do Professor Marcio da Costa<sup>30</sup>, e utilizou a Ferramenta IPIPS, sigla em inglês para Indicador Internacional de Desempenho em Escolas Primárias, que pretendeu,

[...] criar uma medida de base (baseline) no momento inicial do processo de escolarização obrigatória para monitorar o desenvolvimento das crianças. O Pips é composto pelas seguintes dimensões: a) Escrita; b) Vocabulário; c) Ideias sobre leitura – avalia conceitos sobre diferentes impressos; c) Consciência fonológica; d) Identificação de letras; e) Reconhecimento de palavras e leitura; f) Ideias sobre matemática; g) Contagem e números; h) Adição e subtração sem símbolos; i) Identificação de formas; j) Identificação de números (KOSLINSKI; BARTHOLO, 2019, p. 293).

Os pesquisadores, responsáveis pela pesquisa, julgaram que o instrumento se adequou à realidade brasileira e que pode apoiar a formulação de políticas públicas para a EI, pois identifica as suas lacunas, o que permite saná-las por meio de investimentos adequados. Defendendo esse tipo de avaliação, a partir da observação das habilidades individuais das crianças, eles ressaltam que:

[...] No Brasil e em outros países há resistência sobre esse tipo de estratégia. Os argumentos contrários relatam o risco de as crianças serem rotuladas ou ainda de que os testes sejam indutores de currículo (uma mudança, nesse caso, negativa). [...] Em especial, tal temor não deveria ser uma barreira para a expansão de estudos longitudinais ou com outros desenhos robustos, que buscam estimar os efeitos de programas voltados para a educação infantil e que possam subsidiar as políticas futuras para promover a qualidade dessa etapa no contexto brasileiro (KOSLINSKI; BARTHOLO, 2019, p. 308).

Podemos concluir que a utilização de instrumentos de avaliação individual da criança na EI não encontra apoio em nossa legislação vigente e nem entre os estudiosos da área, o que indica consensos em torno da busca por um sistema de avaliação nessa etapa que considere, a

<sup>30</sup> Professor associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Coordenador do GT Educação e Sociedade, da Sociedade Brasileira de Sociologia, desde 2004. A partir de 2017, está cedido à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde é Diretor da Escola de Formação Paulo Freire, dedicada à formação de professores regentes na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

*priori*, aspectos estruturais da política nacional de EI que vem apresentando significativos avanços. No entanto, a adoção de modelos que se voltem para os processos individuais das crianças como critério de avaliação da qualidade da EI, continua sendo buscada por grupos “externos” à EI. Mesmo estando “resguardada” pela legislação atual, a avaliação na EI tem se tornado objeto de disputas, o que revela a fragilidade da política da avaliação para esse segmento, uma vez que, até o momento atual, não houve uma determinação quanto ao modelo a ser assumido para a EI.

O Decreto nº 9432/2018 regulamentou a “Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica”, determinando que tal política seja orientada pela BNCC e abranja o SAEB, o ENCCEJA e o ENEM<sup>31</sup>. O primeiro, é descrito no Decreto, em seu artigo 5º, como “um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica” (BRASIL, 2018, não paginado). Tal descrição não determina a forma como esses dados serão produzidos em nenhuma de suas etapas.

No artigo 8º, fica estabelecida a responsabilidade do MEC, por meio do INEP, da definição da concepção pedagógica das avaliações e dos exames e definir a metodologia de aplicação e aferição dos resultados das avaliações e dos exames, permitindo-nos inferir que tais avaliações continuarão a ser realizadas por meio de provas e/ou testes individuais (BRASIL, 2018). Não há a definição se estes assumirão um caráter amostral ou censitário nem em que ano de escolaridade serão realizados.

Sem fazer nenhuma menção específica à EI nesse Decreto, podemos entrever uma “brecha” para que as avaliações individuais sejam tomadas como modelo para a EI, acompanhando as tendências do EF.

### 2.3 A qualidade na EI

É importante destacar que o termo *qualidade* vem ganhando extremo destaque no atual cenário educacional, associado, geralmente, ao resultado do desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala (ESTEBAN, 2008; FERNANDES; NAZARETH, 2011). No entanto, segundo os autores citados, tal conceito de qualidade não revela todas as dimensões de formação pessoal e social que se espera sejam alcançadas por meio dos processos educacionais. Esse conceito acaba por reduzir as discussões inerentes à educação, muito mais amplas e multifacetadas, às observações de resultados mensuráveis em escalas e índices comparáveis, atribuindo a eles o “poder” de equacionar as desigualdades. Porém, tem-se a clareza de que as

---

<sup>31</sup> SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica; ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

desigualdades observadas nos índices revelam, em primeira instância, percursos escolares diferentes e, em segunda instância, oportunidades sociais também diferentes.

Quanto à EI, a *qualidade* tem sido relacionada, principalmente no segmento creche, à oferta de vagas e espaços físicos adequados, de materiais pedagógicos e à formação dos professores e demais profissionais que atuam nesse segmento. Segundo Campos (2006):

Existe ainda uma quantidade indefinida de instituições funcionando à margem dos sistemas educacionais, fora da supervisão oficial e nem mesmo contabilizadas nas estatísticas. Mesmo no caso daquelas cobertas pelos Censos Escolares do MEC, uma parte expressiva não conta com condições mínimas de infra-estrutura definidas no PNE – Plano Nacional de Educação.

Outro importante indicador de qualidade, a qualificação dos professores, também revela problemas: em 2002, 64% das funções docentes na pré-escola tinham nível médio e apenas 23% nível superior de formação. Para a creche a situação é bem mais precária e ainda não está bem retratada nas estatísticas oficiais. Como exemplo, na cidade de São Paulo, que conta com a maior e mais consolidada rede pública de creches do país, em 2001, 50% das educadoras de creche tinham menos que o nível médio de escolaridade (CAMPOS, 2006, p. 94).

Verificamos que as políticas públicas, atualmente, fazem referência à qualidade da educação, uma vez que o problema do acesso à escola encontra-se praticamente superado. Esse termo, no entanto, tem adquirido sentidos diferentes em função das mudanças ocorridas na sociedade e nas políticas educacionais. A busca pela qualidade tem impulsionado as políticas e as práticas educacionais. Mas, que qualidade buscamos? Segundo Matheus e Lopes (2014), esta qualidade assume vários sentidos como, por exemplo, no discurso de qualidade *total* e no discurso de qualidade *social*, que estão associados, *a priori*, ao discurso que se pretende homogeneizar em torno desse conceito.

A qualidade total está associada aos processos industriais que visam à obtenção de maior qualidade dos produtos, associando o menor custo e o menor tempo. Já a qualidade social, acentua os aspectos social, cultural e ambiental da educação em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico.

Defendendo a ideia de qualidade social, Gadotti (2013, p. 2) explica:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

Uma leitura mais ampliada da centralidade da *qualidade* no cenário educacional atual, mais especificamente nas recentes políticas de currículo emanadas do Governo Federal, é proposta por Matheus e Lopes (2014). Segundo as autoras, ao observar os sentidos de qualidade sob a ótica da TD, de Ernesto Laclau, é possível perceber que seus sentidos são produzidos por diferentes demandas: distribuição igualitária do conhecimento e mensuração de resultados são as mais expressivas. Nessa perspectiva, o conhecimento, elemento central nessa disputa de

significações, tende a ser objetivado em ambas as cadeias de equivalência antagônicas – qualidade social e qualidade que se pretende total – na medida em que,

[...] ambos os discursos anteriormente construídos de forma antagônica têm sua articulação favorecida porque mantêm em comum um imaginário educacional capaz de restringir o currículo ao ensino e à instrução, produzindo uma equivalência entre conhecimento relevante e conhecimento mensurável (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 351).

Ainda nessa disputa, o conhecimento torna-se um elemento externo ao sujeito, que será adquirido por meio da escolarização. Tal disputa permite a hibridização entre os dois conceitos de qualidade, incorporando traços das perspectivas críticas e das perspectivas instrumentais. Dessa forma:

Em nome de uma sociedade mais justa, é considerado possível controlar o currículo por meio da avaliação em larga escala, bem como mensurar a qualidade dos processos educacionais por indicadores precisos, difundir o conhecimento capaz de alcançar as finalidades pretendidas, as finalidades de todos (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 352).

Outra questão que vem ganhando destaque, atualmente, são os debates em torno da implantação de um currículo nacional, por meio da BNCC, que têm sido impulsionados, principalmente, pelas políticas de monitoramento dos resultados do aproveitamento dos alunos nas avaliações em larga escala. Estas últimas, alcançaram cada vez mais segmentos de ensino nos últimos anos, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 2 – Avaliações em larga escala nacionais

EXAME/ CRIAÇÃO/ APLICAÇÃO	QUEM FAZ	OBJETIVO	TIPO DE PROVA
SAEB 1990 Bienal	Alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio das redes pública e privada.	Aferir o desempenho do Brasil, de regiões e de unidades da federação.	Amostrai Língua Portuguesa e Matemática.
ENEM 1998 Anual	Estudantes que concluíram ou estão concluindo o Ensino Médio.	Avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica. Ingresso no ensino superior.	Interdisciplinar, com foco na construção do conhecimento.
PROVA BRASIL 2005 Bienal	Estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas.	Aferir o desempenho do Brasil, de regiões e de unidades da federação, municípios e escolas.	Universal em Língua Portuguesa e Matemática.
PISA 2003 Trienal	Estudantes de 15 anos de escolas de zonas urbanas e rurais das redes pública e privada.	Produzir indicadores internacionais sobre os sistemas educacionais.	Cadernos de prova e questionários – Leitura, matemática e ciências.
Provinha Brasil 2008 Duas vezes/ano	Alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.	Diagnosticar o nível de alfabetização no começo da aprendizagem.	Habilidades relativas ao processo de alfabetização e letramento inicial dos alunos.
ENADE 2004 (Provão)	Alunos do ensino superior.	Aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação.	Habilidades e competências em relação aos conteúdos programáticos.
ANA 2013	Alunos do terceiro ano do ciclo de alfabetização.	Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do Ensino Fundamental.	Aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática.

Fonte: Pati, 2013 apud Oliveira, 2015.

Conforme apontado, na seção anterior, todas as avaliações da EB foram reunidas no SAEB a partir do Decreto nº 9432/2018, que regulamentou a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica.

Os documentos referentes à EI, que legislam e que orientam a produção curricular das redes de ensino e das unidades, atualmente, buscam difundir os conceitos de infância, de criança, de aprendizagem e de docência, entre outros, oriundos das recentes pesquisas do campo da psicologia, da sociologia, da neurociência<sup>32</sup> e da educação, e nortear a adoção de novas práticas pedagógicas cotidianas mais condizentes a esses conceitos, antagonizando-se ao modelo escolarizante, que marca a história do segmento pré-escola, e ao modelo assistencialista, que marca a história do segmento creche, que, segundo as pesquisas atuais, ainda prevalecem nas práticas cotidianas adotadas na EI. Tomarei, como exemplo, dois importantes documentos normativos que assim definem a EI:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (DCNEI. BRASIL, 2009c [1999], p. 12).

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BNCC. BRASIL, 2017a, p. 32).

É possível observar que as DCNEI e a BNCC registram dois momentos distintos da normatização curricular para a EI e apontam as disputas pela significação do currículo desta etapa.

As políticas de currículo apresentam-se, prioritariamente, por meio de normatizações expressas em textos políticos legais e/ou orientadores. Tal normatização busca definir quais são/quais deveriam ser os fins da educação, “numa tentativa de unificar, em leis, o que não se apresenta, mas se supõe como comum” (CUNHA; COSTA; BORGES, 2018, p. 179-200). No entanto, segundo os autores, essa tentativa é inócua, uma vez que a busca por uma totalidade é

<sup>32</sup> “Neurociência é a área que se ocupa em estudar o sistema nervoso, visando desvendar seu funcionamento, estrutura, desenvolvimento e eventuais alterações que sofre. São várias as finalidades das pesquisas na área da neurociência. Entre elas, destaque para o entendimento de como nossas vivências são capazes de alterar o cérebro e como interferem no seu desenvolvimento, abrangendo a inteligência, o raciocínio, a capacidade de sentir, de sonhar, de comandar o corpo, tomar decisões, fazer movimentos, entre outros. As pesquisas envolvendo a neurociência e a educação vêm se destacando na pesquisa educacional atual, com foco nas ‘soluções’ que esta pode oferecer aos problemas de aprendizagem e na economia de recursos financeiros que é possível obter quando a criança tem sucesso na aprendizagem desde a primeira infância”. Fonte: <https://neurosaber.com.br/o-que-e-neurociencia>. Acesso em: 18/09/2018.

impossível. Ainda assim, o campo do currículo continua sendo pautado por uma normatividade hegemônica.

Nessa direção, os textos políticos serão analisados com foco nas fixações de sentido que buscam promover.

#### 2.4 Os textos políticos legais

Nos anos de 1990, a orientação econômica brasileira incorporou, mais efetivamente, as marcas do modo neoliberal, com a política do Estado mínimo, que prega a redução dos gastos públicos, principalmente, nas políticas sociais e muitas privatizações de empresas estatais. Organizações internacionais começam a olhar para o Brasil e para outros países da América Latina como países emergenciais que precisam de ajuda ao se tratar de educação (ALMEIDA; LARA, 2005; MARCONDES, 2006).

Nesse contexto, o Brasil, que passava por um processo de redemocratização e de intensas lutas sociais em defesa de direitos em diferentes setores, intensificou as reformas educacionais, cujo marco inicial se deu pela promulgação da CF/88, que proclamou que é dever do Estado e responsabilidade dos municípios garantir o atendimento à primeira infância em creches e pré-escolas. Nela, a concepção de EI deixou de ter um cunho meramente assistencial para ter um cunho também educacional ao englobar o aspecto do cuidado, inerente à faixa etária das crianças na primeira infância, e o aspecto da educação, ao buscar promover o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 1988, 2006c; CAMPOS, 2006).

Nesse período, o EF foi prioritário nas políticas de expansão de vagas, pois o desafio da universalização deste era premente. Sendo assim, muito pouca atenção foi dada à EI no que tange à ampliação da oferta de vagas.

O ECA regulamentou e criou mecanismos para o cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes, induzindo a uma nova concepção de atendimento infantil, diferente das legislações anteriores, que tratavam as crianças como objetos de tutela. Estabeleceu o princípio de proteção integral à criança. Podemos considerar que uma influência do ECA na EI se deu na direção de superar o atendimento prioritariamente assistencialista, apontando uma mudança de rumos na concepção de criança e infância e ampliando as disposições da CF/1988.

Em seguida, a LDB/1996 incluiu a EI na EB, normatizando a sua função social ao afirmar, como finalidade, o desenvolvimento integral da criança. Posteriormente, a Lei nº 12.796, de 2013, alterou alguns de seus artigos e estabeleceu a obrigatoriedade da oferta gratuita

de educação básica a partir dos quatro anos de idade e aproximou, mais ainda, a EI das exigências antes cabíveis somente ao EF, fixando que:

Art. 4º I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;

[...]

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013b, não paginado. Grifo do autor).

Essas alterações na LDB/1996, principalmente, no que concerne à obrigatoriedade das matrículas a partir dos quatro anos de idade, ou seja, no segmento pré-escola, afeta diretamente os municípios, cuja atribuição constitucional prioritária é oferecer oportunidades educacionais de qualidade nas etapas infantil e fundamental, o que exige a adoção de medidas para a ampliação da oferta de pré-escola e EF, alcançando o atendimento de toda a população a partir dos quatro anos. E o cumprimento de padrões básicos nacionais de funcionamento das instituições de EI, como mínimo de horas de trabalho pedagógico e dias letivos, por exemplo, reforçam o seu aspecto de etapa educacional, desvinculando-a, cada vez mais, de seu caráter opcional e descompromissado.

Por outro lado, a obrigatoriedade da matrícula, a partir dos quatro anos, pode reforçar uma cisão que já é observada entre os segmentos creche e pré-escola, com a valorização do segundo e a desvalorização do primeiro como ambiente educacional. Côco, Aquino e Faria (2015, p. 970) apontam que,

[...] há um permanente movimento de desqualificação das creches como instituição educacional. A mesma lei<sup>33</sup> que definiu metas de expansão para a Educação Infantil, estabelece como via de expansão para o 0 a 3 a “[...] oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação”.

<sup>33</sup> Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE atual (2014-2024)

Ancorada em princípios éticos, estéticos e políticos e, tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, as DCNEI orientam que cada instituição de EI deve buscar elaborar a sua proposta curricular de modo a possibilitar a integração das experiências que devem ser oferecidas pelas instituições com as vivências e saberes das crianças e com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, de modo a promover o desenvolvimento integral das mesmas, com destaque às funções de cuidar e de educar.

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010a [1999], p. 13).

Em relação à avaliação, as DCNEI estabelecem que as instituições devem procedê-la por meio da observação, do registro (criando instrumentos para tal), de modo a acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças, permitindo o acompanhamento das famílias e a não retenção para o EF.

Em dezembro de 2017, foi aprovada pelo CNE, a BNCC para a EI e EF. De caráter normativo, o documento define o que defende ser o conjunto de aprendizagens essenciais (conhecimentos e competências) que todos os alunos devem desenvolver ao longo da escolarização. Está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas DCNEI.

A BNCC integra a política nacional da EB e deve constituir-se em referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e também das propostas pedagógicas das instituições escolares, além de ressaltar a importância do cuidar e do educar como práticas indissociáveis na EI.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017a, p. 32. Grifo nosso).

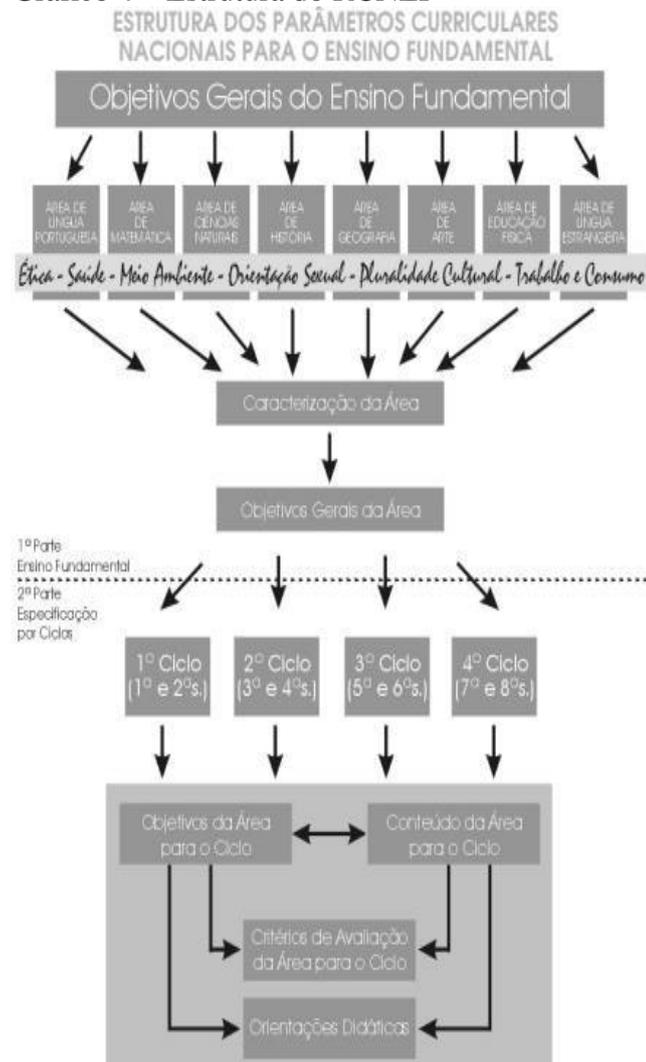
A BNCC, para a EI, está estruturada a partir dos direitos de aprendizagem, dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem (BRASIL, 2017a), a saber:

- Direitos de aprendizagem e desenvolvimento:
  - Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

- Campos de experiências:
  - O eu, o outro e o nós
  - Corpo, gestos e movimentos
  - Traços, sons, cores e formas
  - Escuta, fala, pensamento e imaginação
  - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
- Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças:
  - Até 1 ano e 6 meses
  - De 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses
  - De 4 anos a 5 anos e 11 meses.

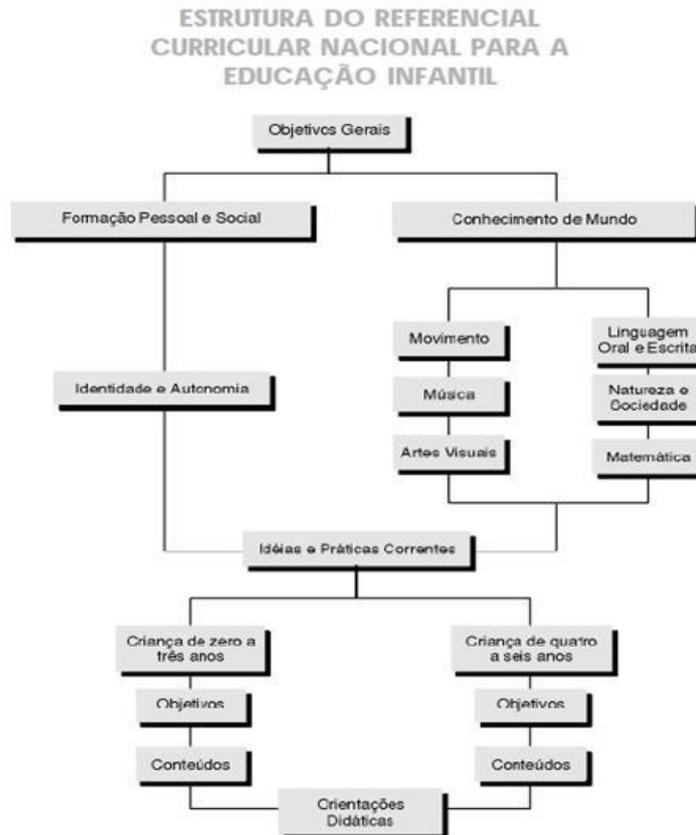
A BNCC detalha os objetivos de aprendizagem referentes a cada campo de experiência, com a respectiva complexificação, à medida que aumenta a faixa etária.

Gráfico 4 – Estrutura do RCNEI



Fonte: RCNEI. Brasil, 1998a.

Gráfico 5 – Estrutura dos PCNs



Fonte: PCN. Brasil, 1997.

Cabe ressaltar que, nos documentos destinados à EI, não é a primeira vez em que os objetivos de aprendizagem estão explicitados por faixa etária. Tal abordagem mantém-se semelhante ao RCNEI, que traz objetivos e conteúdos para duas faixas etárias, e aos PCNs, que relacionam as expectativas/objetivos de aprendizagem de cada ano/série de escolaridade/ciclo, conforme pode ser observado nas imagens acima, ressaltando que estes últimos, embora constituindo-se de “documentos orientadores”, tiveram grande importância na disseminação da atual política curricular nacional.

## 2.5 A BNCC e os direitos/objetivos de aprendizagem

O processo de elaboração e aprovação da BNCC se deu em meio a disputas e críticas, que envolveram a própria ideia da existência de uma base nacional como forma de unificar os currículos e os processos educacionais vivenciados pelos estudantes nas escolas. No que se refere, especificamente, à EI, além das disputas em torno da existência, ou não, da base e à ideia do que é considerado conhecimento comum e a quem favorece a eleição de tais conhecimentos que a compõem, algumas críticas estão relacionadas à compartimentação dos conhecimentos,

presente em toda ela, até mesmo da EI, na contramão de todas as pesquisas, de diferentes áreas do conhecimento, que afirmam que os bebês e crianças pequenas aprendem a partir do todo.

No entanto, a organização por campos de experiência foi um consenso entre os autores da BNCC para a EI. Barbosa e Oliveira (2018, p. 5-6), duas dessas autoras, assim defendem essa organização:

A importância dos campos de experiência é afastar do centro curricular um modelo que priorizava a transmissão de conhecimentos por disciplinas acadêmicas ou áreas de conhecimento e que, na educação infantil, não estabelecia relações entre o currículo e a vida cotidiana das crianças e as práticas sociais de suas comunidades, como se alimentar, brincar, descansar, vestir-se e ir ao banheiro, que são conhecimentos importantíssimos, formativos.

[...] Ao situar o currículo na experiência das crianças, que acontece de modo integrado em diferentes campos da cultura, modifica-se a compreensão do que é conteúdo, do que é currículo, em um movimento que poderá ser um grande passo para a educação infantil no Brasil.

Essa defesa explicita a tentativa de superar a significação do currículo para a EI ainda pautada numa organização semelhante ao EF, após

[...] a constatação de que estudos sobre as propostas pedagógicas de escolas e/ou orientações curriculares municipais feitos desde 2009 apontaram que, nos documentos curriculares das escolas e redes municipais, as concepções de criança, currículo, etc., trazidas pelas DCNEIs estavam sendo incorporadas; no entanto, no momento de operacionalização, do “como” constituir uma proposta de educação infantil, tais concepções divergiam das ideias formuladas nas DCNEIs, e a estrutura por áreas de conhecimento ou disciplinas, velha tradição pedagógica, era a única interpretação curricular feita daquele texto legal (BARBOSA; OLIVEIRA, 2018, p. 5).

Concordo com Lopes e Macedo (2011), que a elaboração das políticas curriculares é influenciada por fatores internacionais, nacionais e locais e que estas chegam aos seus destinos de forma dinâmica e não linear. Por mais prescritivos que sejam, os textos políticos passam por diversas reinterpretações, fruto do contexto histórico e das questões nacionais e locais. Nesse processo contínuo, os professores influenciam e são influenciados pelo contexto discursivo no qual a política é produzida. Tal contexto tem sentidos múltiplos e a interpretação (e a incorporação às práticas cotidianas) do texto político possui claras vinculações com as marcas culturais e as relações sociais dos diferentes espaços em que os professores atuam.

Sendo assim, não podemos deixar de apontar, mais uma vez, as marcas ambíguas da história da EI em nosso país e a sua identidade flutuante frente a si mesma e às demais etapas da EB, que se revelam, prioritariamente, por meio de suas práticas cotidianas. Há muito os pesquisadores da área denunciam que tais práticas se mostram ambivalentes frente às proposições legais e orientadoras. No entanto, reconhecemos que os textos políticos passam por processos de interpretação das significações nos quais professores e demais profissionais da educação os traduzem, produzindo os seus próprios currículos. Dessa forma, compreendemos

que os sentidos e as “soluções” buscadas pelas políticas, fixadas em seus textos legais e/ou orientadores, esbarram nos limites (e nas possibilidades de escape) presentes no “chão das escolas”.

Percebo, nesse contexto, que o formato da BNCC para a EI, com objetivos de aprendizagem elencados por campo de experiência e detalhados em três grupos etários, constitui-se em mais uma tentativa de induzir a uma padronização de objetivos (e de práticas), numa tentativa de diminuição dessas possibilidades de escape e de legitimação de discursos que circulam no meio educacional como equidade, qualidade e democracia, entre outros, os quais agregam diferentes demandas em torno da defesa de um currículo nacional centralizado.

Cabe ressaltar que a aprovação da BNCC ocorreu menos de dez anos após a promulgação das DCNEI que, como descrito anteriormente, fixa a noção de currículo na EI vinculado à prática cotidiana e sob a responsabilidade das instituições escolares, o que evidencia uma ambiguidade e, até mesmo, um antagonismo da BNCC em relação às DCNEI. No entanto, esse antagonismo aparece no documento de forma velada, uma vez que traz explicitada a referência às DCNEI no que tange ao conceito de criança e aos eixos estruturantes da EI – interações e brincadeiras (BRASIL, 2017a) –, mas, silencia quanto ao conceito de currículos das DCNEI. Segundo Macedo (2015, p. 893): “O jogo político recupera (do passado) o que quer”. Tal movimento, neste caso, evidencia a tentativa de promover, discursivamente, a ideia de continuidade e de complementariedade entre os textos, enaltecendo um texto (DCNEI) que é amplamente aceito entre os atores da EI.

Paulo Fochi, que também participou da elaboração do documento, em entrevista ao Instituto de Humanidades da Unisinos, concedida em dezembro de 2017, afirma que:

A Modernidade impôs uma lógica de fragmentação do conhecimento através da divisão em áreas. Isso chega até a escola, com seu processo de ensino e aprendizagem fatiado em disciplinas. Se por um lado tal perspectiva favorece a produção de conhecimento especializado e índices que podem mensurar a eficiência, por outro acaba reduzindo a fluidez da experiência no processo. Mesmo no Ensino Fundamental e Médio, há quem combata essa visão. Na Educação Infantil, os movimentos sociais e grande parte da comunidade científica não concordam com a compartimentação do conhecimento (FOCHI, 2017, não paginado).

Fochi (2017) afirma que a organização, por campos de experiência, ajudou a romper a lógica disciplinar, mas os objetivos de aprendizagem, da forma como são apresentados no documento, são capazes de ser mensurados, o que induz à lógica disciplinar e favorece a avaliação descontextualizada dos sentidos e dos objetivos da EI. Para romper essa lógica, ele afirma que,

[...] pensar objetivos de aprendizagem não é pensar se aprendeu isso ou aquilo. Devem ser objetivos que garantam que todas as crianças que acessam a escola tenham direito

de acessar um patrimônio que a humanidade já sistematizou, mas, sobretudo, com sentido. É nisso que consiste nossa defesa, de que essa questão de discutir esses pontos deveria estar dentro da Base. Como primeira etapa da Educação Básica, nós entendemos que discutir isso é também fortalecer a identidade da Educação Infantil no âmbito da educação básica (FOCHI, 2017, não paginado).

Ou seja, para o autor, discutir uma base curricular para a EI, “para além de discutir o que as crianças têm direito de ter acesso, é discutir a importância social, política e pedagógica que essa etapa tem numa sociedade” (FOCHI, 2017, não paginado).

Esse posicionamento do autor denuncia uma ambivalência presente na BNCC destinada à EI: a compreensão de que os processos de desenvolvimento e de aprendizagens das crianças de zero a seis anos precisam ser considerados em suas peculiaridades e a necessidade de incluir a EI no bojo das significações da escola, que circulam em torno de objetivos, conteúdos e avaliações.

Nessa direção, Paulo Fochi (2017) acompanha uma discussão que já estava colocada antes mesmo da aprovação da BNCC: ao transformar expectativas/objetivos em direitos, faz com que a questão passe a ser vista sob outras óticas que abarcam questões como a judicialização da aprendizagem e o conceito de qualidade da educação (MACEDO, 2015; FRANGELLA, 2016).

A BNCC afirma um conjunto de aprendizagens essenciais às quais todos os estudantes brasileiros têm direito, como garantia da qualidade e da democratização da educação. Segundo Macedo (2015), tal organização evidencia a centralidade do conhecimento/ensino, deslocado para o significante aprendizagem. Sendo assim, o “direito à aprendizagem” (de conteúdos/conhecimentos previamente definidos), torna-se irrefutável, pois não há quem negue o direito da criança de aprender. No entanto, essa centralidade do conhecimento, traduzida em direito, busca na normatização curricular, apagar a imprevisibilidade. Nessa direção, o direito à educação, garantido na CF/1988, sofre um deslizamento de sua significação, de forma a apagar as diferenças e reduzir a educação (processo amplo, que visa o pleno desenvolvimento da pessoa) ao ensino.

## 2.6 Os textos políticos orientadores

Atualmente, temos observado um grande esforço no sentido de se estabelecer uma política curricular para a EI que supere a dicotomia histórica entre os segmentos creche e pré-escola e entre a EI e o EF por meio, principalmente, de políticas centralizadoras federais. No campo do currículo, os documentos legais/norteadores, aliados a programas de formação de

professores<sup>34</sup>, são os mecanismos mais utilizados para a difusão das políticas educacionais, entre elas, as políticas curriculares.

Consideramos, aqui, como um dos primeiros esforços para instituir uma política de EI centralizada nacionalmente e pautada no princípio de que cabe ao MEC assumir papel de articulador das políticas educacionais, o lançamento, em 1996, do documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”, que buscou fixar um conceito de currículo (do qual falei em seção anterior) e se referiu ao fazer pedagógico dos profissionais, instituições e redes de ensino com o objetivo de elaborar uma política nacional de EI organizada pela COEDI/MEC. Tal publicação foi a primeira destinada à EI após a Conferência de Jomtien<sup>35</sup> e buscou,

[...] realizar um diagnóstico mais aprofundado a respeito das propostas pedagógicas/curriculares em curso nas diversas unidades da federação, investigando os pressupostos em que se fundamentam, as diretrizes e princípios que estabelecem, o processo como foram construídas e como informam a prática no cotidiano dos estabelecimentos de educação infantil. Além disso, considerou-se importante [...] desenvolver orientações metodológicas que pudessem subsidiar as instâncias executoras de educação infantil na análise, avaliação e/ou elaboração de suas próprias propostas pedagógicas/curriculares (BRASIL, 1996c, p. 8).

Essas orientações tomaram a forma de um roteiro para avaliação e/ou elaboração de propostas pedagógicas/currículo para a EI.

Este roteiro foi formulado no processo de desenvolvimento desse projeto, sendo revisto, reformulado e enriquecido, ao longo de todas as etapas do trabalho. Contém, inclusive, questões que não foram levantadas por ocasião da análise dos documentos, mas que posteriormente, foram avaliadas como necessárias à constituição de um projeto político- pedagógico mais completo e consistente para a área. Optou-se por fazer um roteiro único, não separando as questões relativas à análise ou elaboração de documentos daquelas referentes à avaliação da implementação, na medida em que há uma complementaridade entre esses momentos. Os critérios levantados como norteadores da análise permeiam todo o roteiro (BRASIL, 1996c, p. 71).

Esse documento já aponta o cuidar e o educar como função social da EI:

<sup>34</sup> PROINFANTIL. Curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 22/05/2018. PNAIC. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário, assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do PNE, que estabelece a obrigatoriedade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Fonte: <http://pacto.mec.gov.br>. Acesso em: 22/05/2018.

<sup>35</sup> Realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e o UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais.

Ana Maria Mello trata da questão “o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”, partindo do pressuposto de que as instituições de cuidado e educação infantil coletivas podem ser espaços privilegiados de socialização e aprendizagem para as crianças, desde que o trabalho esteja adequadamente organizado e que seja assumida a função social de educar e cuidar das crianças (BRASIL, 1996c, p. 17).

Na sequência, foi publicado o documento “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil”, em maio de 1998, contendo critérios para o funcionamento de creches e pré-escolas. A preocupação central desse documento foi a necessidade de se prever condições e tempo para consolidar a EI como etapa inicial da EB, orientando essa transição.

Art. 31 [...]. A promulgação da LDB exige que regulamentações, em âmbito nacional, estadual e municipal sejam estabelecidas e cumpridas. A urgência de iniciativas nesse sentido é reforçada pelo que a Lei determina no Art. 89 Das Disposições Transitórias: *As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se-ão ao respectivo sistema de ensino.* Para atender a este prazo, urge que os Sistemas de Ensino e os Conselhos de Educação estabeleçam normas e diretrizes que propiciem educação de qualidade nas creches e pré-escolas e sua integração real nos sistemas de ensino (BRASIL, 1998c, não paginado. Grifo do autor).

O documento toma, por princípio, um conjunto de direitos das crianças garantido por instrumentos legais e citado no Parecer nº 4/2000, da CEB/CNE, que definiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Nesse Parecer, é reafirmado o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e a especificidade da EI que envolve o binômio “cuidar e educar”, que deve ser tratado de forma indissociável, levando em conta “as necessidades e interesses das crianças e suas famílias no contexto da modernidade” (BRASIL, 2000, p. 02). Tal documento marca a necessidade de se definir uma identidade para a EI e reforça a intenção de que os professores e gestores tenham formação adequada com, no mínimo, a modalidade Normal, em nível Médio, por considerar que eles têm um papel central na consolidação de qualquer proposta pedagógica, que se efetiva na prática e, portanto, precisa ser realizada por profissionais que se identificam e se assumem como autores do conjunto das ideias proclamadas.

Antes mesmo que o documento “Propostas Pedagógicas” e os subsequentes tenham sido amplamente divulgados e discutidos por diferentes atores do cenário da EI e que resultasse em efetivas ações relacionadas às práticas cotidianas desta, o MEC lançou, em 1998, o RCNEI (como já mencionado). Apresentado como subsídio para os professores e as redes de ensino na elaboração de suas propostas e projetos curriculares, oferece-se como uma proposta aberta, e não obrigatória, de caráter amplo o suficiente para abarcar as diferenças culturais e regionais de nosso país. Tal documento reforça a concepção de criança como um ser social e reconhece

a diversidade de infâncias existentes, fruto das diferentes condições sociais e culturais, e reitera que as ações de cuidar e educar são indissociáveis na EI.

Esse documento apresenta princípios que devem servir de subsídios para as práticas pedagógicas realizadas na EI. Tais princípios consideram as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos. São eles:

1. o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;
2. o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
3. o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
4. a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
5. o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998a, p. 13).

O RCNEI é composto por três volumes. O primeiro, introdutório, apresenta as características gerais do documento e faz algumas considerações sobre as creches e pré-escolas; a criança e o ato de educar; o perfil profissional necessário para o professor de EI e os objetivos gerais deste nível de escolaridade. Traz reflexões sobre a função da EI, lembrando sua história marcada por concepções bastante divergentes, desde o atendimento aos filhos de famílias pobres, como uma estratégia para combater a pobreza, até o caráter compensatório para sanar as supostas carências das crianças de baixa renda. Em comum, nessas concepções, a marca assistencialista.

O segundo volume, intitulado “Formação Pessoal e Social”, traz a concepção de aprendizagem que norteia o documento. As reflexões recaem sobre o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças relacionadas com o processo de socialização. Esse volume traz algumas orientações didáticas para crianças de zero a três anos com relação à autoestima, faz-de-conta, interação, imagem, cuidados e segurança. Para as crianças de quatro a seis anos, as orientações didáticas dizem respeito ao trabalho com o nome, a imagem, a independência e autonomia, o respeito à diversidade, a identidade de gênero, a interação, os jogos e brincadeiras e os cuidados pessoais. Presentes, também, algumas orientações gerais para o professor, que deve inferir quando e como interferir nos jogos e brincadeiras, organizar um ambiente de cuidados essenciais (proteção, alimentação, denteição, banho, troca de fraldas, sono e repouso) e organizar a rotina e as propostas pedagógicas.

O terceiro e último volume, intitulado “Conhecimento de Mundo”, é dividido em seis eixos (BRASIL, 1998a):

1. Movimento: as crianças, desde que nascem, se movimentam e à medida que vão estabelecendo novas relações de interação com o mundo aprendem a movimentar-se de formas diferentes: engatinhar, andar, correr, saltar. Esses movimentos constituem uma cultura corporal manifesta na dança, no jogo, nas brincadeiras, nos esportes.
2. Música: a música está presente em todas as culturas, em diversas situações, como festas, rituais religiosos, comemorações cívicas e políticas. Além disso, ela é uma linguagem que se traduz em sons capazes de expressar e comunicar sentimentos e pensamentos, constituindo-se em uma das mais importantes formas de expressão humana.
3. Artes visuais: ao rabiscar e desenhar no papel, no chão, na areia, nos muros; ao pintar os objetos e, até mesmo, o próprio corpo; ao utilizar gravetos, pedras, folhas para colar ou pintar, as crianças estão utilizando as artes visuais para se expressar. As artes visuais são linguagens, formas importantes de expressão e comunicação humanas.
4. Linguagem oral e escrita: constitui um dos eixos básicos na EI, devido a sua importância para a formação das crianças, a interação com outras crianças e adultos, na elaboração de conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. Através de experiências significativas de aprendizagem da língua, é possível ampliar as capacidades de comunicação e expressão das crianças, bem como permitir-lhes o acesso ao mundo letrado.
5. Natureza e sociedade: reúne temas relacionados ao mundo social e natural. Como o mundo em que vivemos se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis, dos quais muitos despertam a curiosidade das crianças, o objetivo deste eixo é que ocorra um trabalho integrado entre as ciências humanas e sociais.
6. Matemática: as crianças vivenciam uma série de situações que envolvem números, quantidades, noções de tempo, de espaço como, por exemplo, conferir figurinhas, marcar os pontos em um jogo, mostrar, com os dedos, a idade, repartir balas etc. Na escola, as crianças podem sistematizar essas informações e adquirem novos conhecimentos matemáticos.

A produção desse documento foi muito criticada no meio acadêmico, principalmente, pela forma como se deu seu processo de elaboração, com pouca participação social,

centralizado no MEC, com a colaboração de alguns consultores e colaboradores. Andrade (2015) adverte que a estrutura do material, com muitas seções internas, confere ao mesmo um caráter de apoio ao EF, ou seja, uma EI escolarizada que pouco atende, de fato, às necessidades das crianças.

Atualmente, a EI conta com uma série de documentos orientadores/definidores do que deve ser considerado na elaboração das propostas pedagógicas/curriculares. Dentre eles, podemos citar, como exemplo da produção das duas últimas décadas, aproximadamente:

- RCNEI
- DCNEI
- BNCC
- Diretrizes em Ação
- Política Nacional de Educação Infantil
- Indicadores e qualidade para a educação infantil
- Por um atendimento de creche que respeite os direitos fundamentais das crianças
- Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial
- Brinquedos e Brincadeiras
- [...].

Em comum, nesses documentos, o foco no desenvolvimento integral da criança por meio dos espaços e das práticas diárias de cada instituição, considerando-a, enquanto sujeito social detentor de direitos, situado temporal e historicamente e, portanto, criador de cultura. Destaco que, considerar a criança como sujeito social é vislumbrar sua natureza biológica e cultural e suas especificidades e necessidades, aspectos, até então, negligenciados nos textos políticos destinados à infância.

### 3 UM TERRITÓRIO A DESBRAVAR: PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE CURRÍCULO NA EI

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

*Paulo Freire*

Neste capítulo, buscarei perceber os sentidos que vêm emergindo (e fixando-se) nas pesquisas que abordam a relação currículo e EI, e compreender o espaço que esta temática tem ocupado no bojo das discussões recentes.

Para tal, realizei um mapeamento preliminar, quantitativo e qualitativo de publicações que envolvem essa temática, priorizando as pesquisas de Mestrado e/ou Doutorado, publicações dos GT da ANPED e artigos acadêmicos publicados em periódicos da área da educação.

#### 3.1 A Academia

Esta seção é fruto de pesquisa preliminar realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES,<sup>36</sup> cujas buscas se deram a partir das seguintes palavras-chave: CURRÍCULO; POLÍTICAS DE CURRÍCULO; POLÍTICAS CURRICULARES; PROPOSTAS CURRICULARES e ANÁLISE DE CURRÍCULO, cujas buscas ocorreram sempre em combinação com EDUCAÇÃO INFANTIL. Intentei, nessa pesquisa, analisar as produções acadêmicas (preferencialmente, dos anos 2013 até o ano de 2018, de modo a focar na produção mais recente) que apontassem as discussões acerca das políticas curriculares para a EI. Selecionei, portanto, as pesquisas que julguei estarem mais próximas do campo das políticas curriculares e mais afastadas das discussões envolvendo metodologias de trabalho, embora compreenda que tais assuntos estejam interligados.

Na pesquisa ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi inexpressiva a presença de trabalhos que abordassem temáticas relacionando currículo e EI, pois apenas sete dos 7.246 trabalhos encontrados na busca por “educação infantil”, concentrados na área de educação, trazem a palavra “currículo” ou correlatas no conjunto de palavras-chave. São eles:

---

<sup>36</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados do país. Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 24/06/2018.

Quadro 3 – Pesquisa de teses e dissertações no Banco de Dados da CAPES

	Autor	Título	Universidade	Ano
1	Ludvig, Daiana	Currículo para a educação infantil: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses.	Universidade da Região de Joinville – Univille	2017 Dissertação de Mestrado
2	Moraes, Adriana	Educação Infantil: das razões para a sua universalização à sua concretização no currículo.	Fundação Universidade de Passo Fundo	2014 Dissertação de Mestrado
3	Sobral, Elaine Luciana	Educação infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2016 Tese de Doutorado
4	Ruella, Milena Pedroso	Saberes docentes e inovações curriculares: um estudo acerca da incorporação das orientações curriculares às práticas de professoras da educação infantil da rede municipal de São Paulo.	Universidade de São Paulo	2016 Dissertação de Mestrado
5	Silva, Juliana Virgínia da	Indagações sobre a relação entre currículo e o uso das mídias digitais: o projeto <i>Kidsmart</i> na educação infantil do Município do Rio de Janeiro.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2016 Dissertação de Mestrado
6	Oliveira, Cátia Cirlene Gomes de	Políticas curriculares para a primeira infância: o uso de cadernos de atividades na educação infantil da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro.	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2015 Dissertação de Mestrado
7	Maia, Marta Nidia Varella Gomes	Currículo da Educação Infantil e Datas Comemorativas: o que dizem profissionais e crianças.	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2016 Tese de Doutorado

Fonte: A Autora, 2019.

A pesquisa de Daiana Ludvig (2017) teve como objetivo principal analisar os documentos curriculares das redes públicas municipais de EI dos dez maiores municípios de Santa Catarina e, segundo a pesquisadora, as análises indicaram que os documentos curriculares municipais para a EI são elaborados a fim de subsidiar a prática educativa e organizados por meio da rotina institucional. A pesquisa evidenciou também que, mesmo sendo DCNEI o documento mais citado nos documentos curriculares municipais, alguns destes seguem ainda a estrutura presente no RCNEI no modo como são estruturados. No que se refere às concepções de criança, educação infantil, ensino-aprendizagem, desenvolvimento e de currículo, os documentos dialogam com as concepções definidas nas diretrizes nacionais, mas, por vezes, são observadas tensões entre essas definições e a operacionalização da prática educativa cotidiana.

Durante a análise dos documentos, parece nos indicar que mesmo que tenham as concepções das diretrizes na tradução dessas para a organização da prática educativa cotidiana, ainda há desafios, ainda há equívocos, ainda não se conseguiu superar modelos historicamente arraigados no processo do ensino fundamental (LUDVIG, 2017, p. 103).

A Dissertação de Adriana Moraes (2014) teve como objetivo analisar em que medida os referenciais curriculares que orientam a EI, fornecem, do ponto de vista da proposta curricular, subsídios consoantes aos propósitos da sua universalização. Segundo a pesquisadora, as análises evidenciaram que a universalização da EI se justifica, em primeiro lugar, por ser um direito social da criança e que esse processo precisa assegurar as possibilidades de uma formação plena, que desenvolva as suas capacidades afetivas, sociais, motoras, cognitivas, que empreendam esforços no sentido do desenvolvimento de sua autonomia. Para tanto, faz-se necessário um currículo que apoie os seus profissionais na ação e na reflexão do que desenvolvem e que contribua para a produção de uma educação com qualidade para a infância.

A Tese de Elaine Luciana Sobral (2016) considera que, historicamente, os sentidos circulantes acerca do que as crianças podem aprender na EI estão sendo (in)definidos em, pelo menos, duas instâncias: uma, deliberativa – documentos de políticas nacionais –, e a outra, prática – planejamento e desenvolvimento de experiências cotidianas de professores junto às crianças nas instituições educativas. Assim, a pesquisa buscou responder à seguinte questão: Que sentidos, em torno de conhecimentos que podem/precisam constituir-se como objetos/objetivos de currículos da EI, são identificados no discurso das atuais DCNEI e nas vozes de professoras que atuam nessa etapa educativa?

Segundo a autora, verificou-se que há encontros e desencontros acerca do que as crianças precisam aprender na EI entre as proposições das DCNEI e as vozes das professoras. Quanto ao texto oficial, a pesquisadora indica a necessidade de maior clareza, ampliação e aprofundamento de suas definições, considerando que os professores precisam de “chaves”, não disponíveis no texto, para acessar as significações nele contidas. A pesquisa apontou, ainda, a necessidade de maior investimento em formação em serviço e estudo por parte de professores das atuais proposições teóricas e oficiais para EI como fundamentos à reflexão de sua própria prática.

A pesquisa de Milena Pedroso Ruella (2016) investigou como professoras de EI da rede municipal da cidade de São Paulo, que participaram dos cursos de formação para implantação da proposta curricular Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil (SÃO PAULO, 2007), percebem e expressam a incorporação e a compreensão do currículo às suas práticas cotidianas. Segundo a pesquisadora, as análises

evidenciam que as reformas educacionais perpassam diferentes instâncias educativas e que, ao dar visibilidade aos relatos das professoras sobre as condições reais de trabalho, percebe-se a multiplicidade dos saberes que mobilizam ao ressignificarem suas práticas e, nesse processo, tornam-se também autoras e produtoras de novos saberes pedagógicos.

A pesquisa de Juliana Virgínia da Silva (2016) investigou a produção curricular que se constitui na EI, em especial na pré-escola, atrelada à entrada da tecnologia no cotidiano das salas de aula e permitiu compreender o contexto tecnológico no qual a sociedade atual está inserida para além do uso apenas de aparatos, ferramentas e dispositivos midiáticos, mas sim, compreender a produção cultural que se constitui por meio de tais recursos. A pesquisa desenvolveu-se a partir das análises de *blogs*, portais e redes sociais que apresentavam os rastros do Projeto *Kidsmart* na/pela rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro.

Em Dissertação de Mestrado, apresentada em 2015, na UFRJ, enfatizei o segmento pré-escola e propus problematizações acerca da necessidade (ou não) da adoção de materiais estruturados para este segmento, uma política curricular que vem sendo amplamente adotada em diversos municípios brasileiros, e já consolidada na rede privada de ensino. Concluí que tais materiais encontram grande aceitação por professores, gestores e pais de alunos, nas escolas pesquisadas, pela demanda advinda desses diferentes sujeitos em torno da alfabetização prevista para essa etapa. Os cadernos de atividades são reinterpretados e ressignificados pelos professores que se utilizam deles como material complementar às atividades planejadas, no contexto da prática. Nessa pesquisa, o foco situou-se na política curricular de uso de materiais estruturados para a EI, que incorpora, na pré-escola, o modelo de escolarização consolidado nos segmentos posteriores do percurso escolar dos estudantes. Tal política vem apresentando-se como a “saída possível”, por parte de algumas redes de ensino, entre públicas e privadas, para a superação das dificuldades enfrentadas no que tange ao sucesso escolar das crianças, evidenciando que o seu caráter preparatório está ainda mais reforçado.

A pesquisa de Marta Nidia Maia (2016) trouxe, como preocupação central, conhecer e compreender o que falam adultos e crianças sobre os currículos da EI organizados em torno de datas comemorativas do calendário civil e religioso. Para tal, a pesquisadora entrevistou profissionais e crianças em duas escolas: uma, exclusiva de EI e outra, de EF com classes de EI. A pesquisa concluiu que problemas de pessoal, condições de trabalho e influências políticas na gestão das escolas são evidenciados no cotidiano das instituições. No entanto, as concepções de infância e de EI trazem multiplicidade de significações e que a organização curricular em torno das datas comemorativas já não é tida como natural e a única possibilidade de organização. Dessa forma, coexistem concepções e práticas diferenciadas na rede pesquisada.

Nota-se, com exceção das pesquisas de Silva (2016) e Maia (2016), a preocupação com os documentos curriculares, municipais e/ou federais, o que enfatiza a importância destes como instrumentos normatizadores de concepções e práticas e da importância da produção curricular municipal no país. O descompasso percebido nas pesquisas entre as proposições dos documentos e as práticas cotidianas e, até mesmo, a ideia de que os professores precisam de “chaves” para interpretar os textos, reforça a noção de que os documentos são capazes de determinar, induzir ou, inclusive, modificar as práticas dos professores, construindo discursivamente a ideia da necessidade de um currículo mais “fechado” e prescritivo que determine não somente as concepções, mas a forma como deve organizar-se o cotidiano das instituições. Em apenas duas das pesquisas apresentadas, os professores são considerados como sujeitos capazes de reinterpretar e ressignificar as propostas presentes nos documentos, apesar do caráter determinista destes.

A preocupação em compreender os “sentidos” que orientam as concepções acerca da EI sugere que estes são flutuantes e objeto de disputas ideológicas, ou seja, encontram-se no entrelugar entre a EI e a sua tentativa de estabelecer seus modelos e propósitos educacionais e as práticas já consolidadas no EF.

As novas tecnologias, os materiais didáticos e os fazeres pedagógicos emergem das pesquisas, indicando a tentativa de fixar e/ou superar fixações de concepções relacionadas à EI sempre por meio das práticas dos professores. Importante destacar que nenhuma das pesquisas selecionadas explicita o seu foco de atenção no segmento creche ao abordar a relação currículo e EI, o que revela uma lacuna de pesquisas com esta temática. O que se observa nas pesquisas voltadas ao segmento creche é o foco no desenvolvimento das crianças, na docência e nas rotinas, o que compreendo como uma percepção de que tais temáticas não perpassam as discussões sobre currículo na EI.

### 3.2 A ANPED

Nesta pesquisa, priorizei uma busca nos registros ANPED<sup>37</sup>, dada a importância desta entidade na produção e na divulgação de pesquisas da área da educação, assim como documentos que revelam o posicionamento de seus associados diante de questões relevantes que envolvem a educação brasileira. Na busca inicial, utilizei as palavras-chave: CURRÍCULO; POLÍTICAS DE CURRÍCULO; PROPOSTAS CURRICULARES e ANÁLISE DE

---

<sup>37</sup> APÊNDICE F.

CURRÍCULO, juntamente à palavra-chave EDUCAÇÃO INFANTIL, na biblioteca geral da ANPED que inclui todas as publicações da entidade. Essa busca não apresentou resultado para nenhuma das composições pesquisadas. Busquei, então, as palavras-chave isoladamente e obtive o seguinte quantitativo de resultados, entre trabalhos e posters, nos seguintes GT, organizados por quantidade de resultados, no quadro abaixo:

Quadro 4 – Pesquisa da palavra-chave EDUCAÇÃO INFANTIL na biblioteca da ANPED

Palavra-chave: EDUCAÇÃO INFANTIL				
GT2 História da Educação <b>05</b>	GT3 Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos <b>02</b>	GT4 Didática <b>03</b>	GT5 Estado e Política educacional <b>02</b>	GT6 Educação Popular <b>00</b>
GT7 Educação de Crianças de 0 a 6 anos <b>131</b>	GT8 Formação de Professores <b>12</b>	GT9 Trabalho e Educação <b>03</b>	GT10 Alfabetização, Leitura e Escrita <b>05</b>	GT11 Política da Educação Superior <b>00</b>
GT12 Currículo <b>00</b>	GT13 Educação Fundamental <b>01</b>	GT14 Sociologia da Educação <b>01</b>	GT15 Educação Especial <b>04</b>	GT16 Educação e Comunicação <b>02</b>
GT17 Filosofia da Educação <b>00</b>	GT18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas <b>00</b>	GT19 Educação Matemática <b>02</b>	GT20 Psicologia da Educação <b>02</b>	GT21 Educação e Relações Étnico-Raciais <b>04</b>
GT22 Educação Ambiental <b>01</b>	GT23 Gênero, Sexualidade e Educação <b>06</b>	GT24 Educação e Arte <b>04</b>	<b>TOTAL</b> <b>190</b>	

Fonte: A Autora, 2019.

Nessa busca, é possível observar que a temática Educação Infantil apresenta um expressivo número de trabalhos e/ou posters e está em, praticamente, todos os GT, excluídos somente cinco deles (6-Educação Popular, 11-Política da Educação Superior, 12-Currículo, 17-Filosofia da Educação e 18-Educação de Pessoas Jovens e Adultas). A concentração maior está no GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Destaca-se uma presença marcante desta temática no GT 08 – Formação de Professores.

Quadro 5 – Pesquisa da palavra-chave CURRÍCULO na biblioteca da ANPED

Palavra-chave: CURRÍCULO				
GT2 História da Educação  <b>01</b>	GT3 Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos  <b>00</b>	GT4 Didática  <b>03</b>	GT5 Estado e Política educacional  <b>01</b>	GT6 Educação Popular  <b>06</b>
GT7 Educação de Crianças de 0 a 6 anos <b>01</b>	GT8 Formação de Professores <b>02</b>	GT9 Trabalho e Educação <b>01</b>	GT10 Alfabetização, Leitura e Escrita <b>00</b>	GT11 Política da Educação Superior <b>00</b>
GT12 Currículo  <b>126</b>	GT13 Educação Fundamental <b>03</b>	GT14 Sociologia da Educação <b>01</b>	GT15 Educação Especial <b>02</b>	GT16 Educação e Comunicação <b>01</b>
GT17 Filosofia da Educação  <b>00</b>	GT18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas <b>05</b>	GT19 Educação Matemática <b>04</b>	GT20 Psicologia da Educação <b>00</b>	GT21 Educação e Relações Étnico- Raciais <b>05</b>
GT22 Educação Ambiental <b>00</b>	GT23 Gênero, Sexualidade e Educação <b>03</b>	GT24 Educação e Arte <b>03</b>	<b>TOTAL</b>  <b>168</b>	

Fonte: A Autora, 2019.

Nessa busca, também é possível observar um expressivo número de trabalhos com essa temática em, praticamente, todos os GT, excluídos apenas seis (3-Movimentos Sociais; 10-Alfabetização; 11-Política de Educação Superior; 17-Filosofia da Educação; 20-Psicologia da Educação e 22-Educação Ambiental). A maior concentração está no GT12-Currículo e os demais, distribuídos de forma equilibrada entre os outros GT. Da mesma forma, não posso deixar de apontar a presença de apenas um trabalho no GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

Quadro 6 – Pesquisa da palavra-chave POLÍTICAS DE CURRÍCULO na biblioteca da ANPED

Palavra-chave: POLÍTICAS DE CURRÍCULO				
GT6 Educação de Crianças de 0 a 6 anos  <b>01</b>	GT12 Currículo  <b>12</b>	GT15 Educação Especial  <b>01</b>	Nos demais GT não foram encontrados resultados para essa palavra-chave	<b>TOTAL</b>  <b>14</b>

Fonte: A Autora, 2019.

Nessa busca, fica evidenciada a prevalência dessa temática no GT12 – Currículo e a inexpressiva presença nos demais GT.

Quadro 7 – Pesquisa da palavra-chave PROPOSTAS CURRICULARES na biblioteca da ANPED

Palavra-chave: PROPOSTAS CURRICULARES		
GT18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas <b>01</b>	Nos demais GT não foram encontrados resultados para essa palavra-chave	<b>TOTAL</b>  <b>01</b>

Fonte: A Autora, 2019.

Quadro 8 – Pesquisa da palavra-chave ANÁLISE DE CURRÍCULO na biblioteca da ANPED

Palavra-chave: ANÁLISE DE CURRÍCULO			
GT12 Currículo <b>05</b>	GT23 Genero, Sexualidade e Educação <b>01</b>	Nos demais GT não foram encontrados resultados para essa palavra- chave	<b>TOTAL</b>  <b>06</b>

Fonte: A Autora, 2019.

Nessas duas buscas, percebe-se um número mínimo de trabalhos, que expõe a temática das propostas curriculares e o número reduzido de trabalhos, expressando a temática análise de currículo. Para ampliar o escopo da pesquisa, busquei também as palavras CRECHE e PRÉ-ESCOLA, por se tratarem dos dois segmentos da EI, e os resultados obtidos foram os seguintes:

Quadro 9 – Pesquisa da palavra-chave CRECHE na biblioteca da ANPED

Palavra-chave: CRECHE		
GT7 Educação de Crianças de 0 a 6 anos <b>01</b>	Nos demais GT não foram encontrados resultados para essa palavra-chave	<b>TOTAL</b>  <b>01</b>

Fonte: A Autora, 2019.

Quadro 10 – Pesquisa da palavra-chave PRÉ-ESCOLA na biblioteca da ANPED

Palavra-chave: PRÉ-ESCOLA			
GT7 Educação de Crianças de 0 a 6 anos <b>04</b>	GT10 Alfabetização, Leitura e Escrita <b>01</b>	Nos demais GT não foram encontrados resultados para essa palavra-chave	<b>TOTAL</b>  <b>05</b>

Fonte: A Autora, 2019.

Destaco, nessas duas buscas, o número mínimo de trabalhos a expressar diretamente a temática da creche e o número reduzido de trabalhos que expressa a temática da pré-escola.

Após o mapeamento numérico, busquei realizar uma análise de conteúdos dos trabalhos encontrados. Para tal, selecionei todos os trabalhos entre pôsteres e comunicações orais de três GT que julguei serem de interesse desta pesquisa. São eles: Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Alfabetização, Leitura e Escrita e Currículo. O mapeamento se deu pela leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos, a partir dos quais eu os reuni em temáticas correlatas, de acordo com a minha interpretação dos textos apresentados.

No GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, os trabalhos focam prioritariamente:

- Na perspectiva da própria criança, seu ponto de vista, reforçando o seu lugar de sujeito;
- No estudo de documentos curriculares federais e das redes de ensino municipais;
- Nas políticas públicas voltadas à primeira infância, com foco na ampliação de vagas, na formação de professores e demais profissionais e na estrutura dos espaços;
- Nos bebês e na docência para bebês;
- Nas questões de gênero, sexualidade e identidade étnico-racial;
- Nas representações da infância e na representação social da EI e de seus docentes;
- Nas práticas curriculares e pedagógicas na EI;
- Na relação família-escola;
- Nas concepções de infância;
- Nas rotinas, espaços e questões didáticas (conceito de número, literatura infantil).

Pode-se observar que, embora as questões curriculares perpassem a grande maioria das temáticas abordadas, não é explícita a preocupação com estudos relacionados ao currículo, sua produção e normatizações neste GT, principalmente, com foco nos estudos teóricos do campo do currículo, ficando as análises restritas à aplicabilidade e interpretação dos documentos curriculares disponíveis e nas práticas cotidianas observadas nas instituições, se estão adequadas, ou não, às propostas neles contidas. Isso pode ser explicado pela necessidade premente de se criar uma “identidade” de concepções e práticas nesse segmento, dada a seu recente reconhecimento como primeira etapa da EB.

No GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, os trabalhos abordam prioritariamente:

- Práticas de leitura e escrita, alfabetização e letramento nos anos iniciais;
- Relação entre alfabetização e literatura;
- Docência;
- Políticas públicas.

Embora esteja evidenciado que a preocupação com a alfabetização, seus resultados e impactos na trajetória escolar dos estudantes seja uma preocupação premente da EI e que afeta diretamente as políticas curriculares voltadas a este segmento, essa discussão não figura entre as temáticas de maior interesse neste GT. Isso pode ser interpretado como consequência do caráter preparatório imputado à pré-escola ao longo de sua história, que a relega ao papel de assessorar a alfabetização futura e reforça o EF como etapa na qual a alfabetização deve, de fato, acontecer.

No GT12 – Currículo, os trabalhos abordam prioritariamente:

- Currículo e docência;
- Representações no currículo;
- Avaliações em larga escala;
- Cultura, cotidiano, diferença, identidade, gênero, democracia;
- Livro didático;
- Gestão;
- Reformas curriculares, políticas e práticas curriculares;
- Teorizações sobre currículo.

Também é possível compreender que todas essas discussões perpassam pela EI, mas não está evidenciada na produção do GT a relação direta entre estudos sobre currículo e a EI, o que pode revelar uma lacuna de estudos e pesquisas focadas neste segmento da EB.

Corroborando, com os resultados dessa busca, a pesquisa publicada em forma de artigo, no ano de 2016<sup>38</sup>, que teve como objetivo mapear e analisar as produções científicas sobre currículo na EI em todos os anais da ANPED disponibilizados no período compreendido entre os anos de 2003 e 2012, no GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos e no GT12 – Currículo. Na pesquisa, foram localizados apenas cinco trabalhos:

Localizamos apenas três investigações no GT 07 e duas no GT 12. No GT 07, na modalidade de comunicação oral, foi localizado um trabalho, apresentado na 32ª reunião (WIGGERS, 2009). Na modalidade pôster foram localizados dois estudos, um apresentado na 27ª reunião (CONCEIÇÃO, 2004) e outro na 30ª (KIEHN, 2007). No GT 12, as duas pesquisas referidas foram apresentadas na modalidade comunicação oral. Encontramos um na 33ª (LYRIO, 2010) e um na 34ª (MALDONADO, 2011) (LIMA; CARVALHO; MONTEIRO, 2016, p. 122).

A análise das autoras apontou para o fato de as pesquisas não realizarem discussão teórica sistematizada sobre currículo, embora a maioria sinalize, em dado momento, a concepção de currículo adotada.

Dos cinco trabalhos, dois (WIGGERS, 2009; KIEHN, 2007) buscam analisar aportes teóricos e metodológicos de currículos prescritos para atingir um determinado objetivo. Os demais são pesquisas que analisam práticas curriculares, enfocando elementos específicos da educação infantil. A pesquisa de Conceição (2004), que se encontrava em andamento, enfoca a “ludicidade” no currículo de educação infantil no contexto de uma escola pública em Salvador (BA). Maldonado (2011) enfoca a “rotina”, apresentando narrativas de agenciamentos em escolas de educação infantil do município de Cáceres (MT) e Lyrio (2010) problematiza os “currículos por projetos” vividos no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na Prefeitura Municipal de Vitória (ES) (LIMA; CARVALHO; MONTEIRO, 2016, p. 125).

---

<sup>38</sup> Um estudo sobre currículo na educação infantil na produção científica da ANPED (LIMA; CARVALHO; MONTEIRO, 2016). A pesquisa surgiu a partir da disciplina Estudos Avançados em Formação de Professores e Prática Pedagógica 2, cursada no Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Destaco que, embora as autoras (LIMA; CARVALHO; MONTEIRO, 2016) não relacionem a concepção de currículo adotada nas pesquisas, é possível inferir que esta se configure segundo a concepção presente nas DCNEI – currículo enquanto prática cotidiana –, o que pode ser observado a partir das expressões como “aportes teóricos e metodológicos dos currículos”; “ludicidade”; “rotina” e “projetos”

A pesquisa percebeu que, quanto aos resultados no período analisado, poucos estudos abordaram o currículo na EI, o que aponta para a necessidade de mais pesquisas que busquem investigar políticas e práticas curriculares na EI, já que foram encontradas apenas cinco produções no período, e a necessidade de investigar outros GT sobre a temática em pauta de modo que seja possível ter uma visão mais consistente sobre essa produção na ANPED.

### 3.3 Os artigos acadêmicos

Para alargar o escopo da pesquisa sobre as discussões atuais que abordam a relação educação infantil e currículo, realizei uma busca minuciosa em quatro periódicos da área de educação disponibilizados por meio digital: a Revista Brasileira de Educação (RBE)<sup>39</sup>, a Espaço do Currículo<sup>40</sup>, a e-Curriculum<sup>41</sup> e a Currículo sem Fronteiras<sup>42</sup>.

O primeiro periódico foi escolhido por ser vinculado à ANPED, pois esta associação tem se projetado como um importante espaço de debate das questões educacionais, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento na área da educação no Brasil. Os outros três foram escolhidos por sua vinculação à área do currículo enquanto campo de estudo teórico que ocupa importante lugar nos estudos e debates sobre educação.

Nessas, a busca não se deu por palavras-chave e, sim, pela leitura dos títulos e resumos e foram selecionados, primeiro, artigos que tratassem, especificamente, de temáticas voltadas

<sup>39</sup> Publicação trimestral da ANPED, circula no meio acadêmico desde 1995. A RBE publica artigos inéditos que abordam temas associados à área da educação, resultantes prioritariamente de pesquisas. Fonte: <http://www.anped.org.br/site/rbe>. Acesso em: 28/03/2018.

<sup>40</sup> A Revista Espaço do Currículo é uma revista quadrimestral eletrônica de Qualis B1 em Ensino e A4 em Educação, organizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), da Universidade Federal da Paraíba. Fonte: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/about>. Acesso em: 15/05/2018.

<sup>41</sup> “A Revista e-Curriculum é fruto de esforços de pesquisadores no campo do Currículo. Tem publicação quadrimestral (março, junho, setembro e dezembro), com qualificação A2 (Qualis) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES)”. Fonte: <http://educa.fcc.org.br/revistas/curriculum/paboutj.htm>. Acesso em: 15/05/2018.

<sup>42</sup> Currículo sem Fronteiras é uma publicação quadrimestral “que pretende ser um espaço para a discussão de uma educação crítica e emancipatória, reforçando o diálogo entre os países de Língua Portuguesa”. Fonte: <http://curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 28/03/2018.

para a etapa da EI ou para a faixa etária de zero a seis anos. Por fim, dentre esses, foram destacados artigos que correlacionassem o currículo e a EI.

Na RBE, analisei 72 volumes: o primeiro de Jan/Fev/Mar/Abr 1996 e o último de Jan/2018. Encontrei 24 artigos dentro do recorte definido,<sup>43</sup> sendo que, destes, apenas um aborda a relação currículo e educação infantil, como pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 11 – Revista Brasileira de Educação

Revista Brasileira de Educação	
Número de volumes analisados	72
Número total de artigos que abordam a etapa da educação infantil	23
Número total de artigos que abordam a relação currículo e educação infantil	01

Fonte: A Autora, 2019.

O artigo selecionado, trata-se do “Parecer da ANPED sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI<sup>44</sup>”, no nº 7 – Jan/Fev/Mar/Abr 1998. Segundo o artigo, fica evidenciado que a questão do modelo curricular defendida para a EI não é um consenso nem mesmo no GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos que produziu o artigo:

Com o risco de alguma simplificação, seria possível tentar descrever a gama de posições existentes, destacando alguns eixos que costumam polarizar as concepções vigentes nesse campo.

O primeiro deles poderia ser descrito como oscilando entre uma concepção mais ou menos “escolarizada” de educação para a faixa etária de 0 a 6 anos. Algumas posições que rejeitam mais categoricamente o modelo escolar também não aceitam propostas de currículos para esse atendimento, propondo uma estrutura de funcionamento bastante flexível e aberta às iniciativas das crianças, sem a preocupação com o desenvolvimento de determinados conteúdos. Coerentemente, essa tendência também rejeita a incorporação das crianças de 6 anos no ensino fundamental e advoga uma formação de educadores com características bem diversas dos professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Outros aceitam propostas mais estruturadas de currículo e atendimento, defendendo um modelo de professor não muito diferente do que atua nos demais níveis de ensino (ANPED, 1998, p. 90-91).

O artigo aponta um consenso no que se refere à diferenciação das propostas pedagógicas e organização espaço-temporais dos segmentos creche e pré-escola e também no que se refere à avaliação na EI, que deve priorizar o registro e o acompanhamento dos processos da criança, nunca com finalidades de retenção ou promoção à etapa seguinte ou ao EF.

Após algumas críticas à linguagem adotada no documento, com muitos termos técnicos e necessidades de reescrita de algumas passagens do texto, a fim de tornar mais acessível a sua

<sup>43</sup> APÊNDICE B.

<sup>44</sup> RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC, atendendo às determinações da LDB (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1998a).

leitura, o artigo aborda diretamente a concepção de currículo presente no documento, destacando que:

O documento introdutório diz que se deve “conferir a esse nível de ensino uma intencionalidade educativa em continuidade com os vários níveis do ensino fundamental” (p. 6), o que parece sugerir que a educação infantil é uma extensão para baixo do ensino fundamental e não a primeira etapa da educação básica, de acordo com o que prescreve a LDB. Ao insistir no uso da palavra ensino ao longo de todo o documento, o Referencial retrocede em relação a todo um debate desenvolvido no país, o qual já obteve consensos importantes a respeito das características específicas que deve assumir a educação e o cuidado da criança pequena em contextos coletivos. A terminologia emprestada dos níveis posteriores do sistema educacional reforça a ideia de que o documento preconiza a escolarização precoce de crianças desde o seu nascimento, utilizando termos como língua escrita, língua oral, avaliação, orientações didáticas, e até mesmo “sala de aula” para crianças muito pequenas (ANPED, 1998, p. 94).

Vale ressaltar que o documento RCNEI não é obrigatório ou mandatário, mas pode ser lido como um material, entre tantos outros, que orienta a reflexão sobre o trabalho a ser realizado com as crianças de zero a seis anos em instituições de EI.

No periódico e-Curriculum foram analisados 35 volumes: o primeiro, de 2005 e o último, de 2017. Encontrei nove artigos dentro do recorte definido<sup>45</sup>, sendo dois destes com temáticas específicas sobre currículo e EI, como pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 12 – Revista e-Curriculum

Revista e-curriculum	
Número de volumes analisados	35
Número total de artigos que abordam a etapa da educação infantil	9
Número total de artigos que abordam a relação currículo e educação infantil	2

Fonte: A Autora, 2019.

Dentre os artigos selecionados, o de Amarílio Neto, com Kezia Nunes (2011), tem como proposta discutir o modo como a formação continuada é vivida no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em Vitória/ES. Trata da relação discutida, especialmente, com as professoras, pedagogas e diretora da instituição. A proposta teórico-metodológica considerou a metáfora do conhecimento, tecido em redes, como potência para problematizar e analisar o currículo e a formação continuada em suas interações, saberes, fazeres e poderes. Problematiza os usos da formação continuada e os sentidos atribuídos aos espaços de discussão coletiva. A relevância do estudo, segundo os autores, consiste na discussão dessa formação como potência para analisar o currículo como redes de conhecimento, compreendendo que a problematização de outras possibilidades de organização para a escola

<sup>45</sup> APÊNDICE C.

não é concebida como análise do modelo escolar, individualizado e de produção acelerada, mas de outras demandas de trabalho.

O artigo de Cristina Colasanto (2016) é o recorte de uma pesquisa de Doutorado sobre a elaboração de relatórios de avaliação de duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), localizadas na cidade de São Paulo, cujo objetivo foi investigar o registro da participação das crianças nesses documentos. A pesquisa foi desenvolvida seguindo a metodologia de pesquisa-ação. Segundo a autora, os resultados revelam que, na escrita do relatório, a criança torna-se o sujeito principal, resgatando assim suas falas, ações, interações e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, desvelando a proposta curricular da EMEI. A pesquisa verificou que a opinião da criança pode trazer à prática docente o replanejamento das atividades.

Percebe-se que nos dois trabalhos que trazem no título a relação currículo e EI, na verdade, abordam esta relação de forma difusa, não sendo esse o centro das investigações, mas revelam uma concepção de currículo como uma construção cotidiana que envolve diferentes atores.

Em outra direção, dentre os artigos desse periódico, nota-se uma ênfase no debate à questão da ampliação do EF para nove anos, incorporando neste as crianças de seis anos de idade, após a Lei 11.274/2006, que alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB/1996, dispondo sobre a duração de nove anos para o EF, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006c). Tais debates procuraram destacar que, embora a inclusão de crianças de seis anos no EF tenha significado um ganho em termos de acesso à escola e de financiamento para as redes, a questão das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças permanece obscura. Segundo o RCNEI:

Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil. A elaboração de propostas educacionais veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita (BRASIL, 1998a, p. 19).

Permanece também obscura, segundo a pesquisa de Heloisa Helena Azevedo e Alessandra Prado (2012), a função do professor da EI dividida entre o adulto que cuida, o qual requer pouca ou nenhuma formação específica, e o professor que ensina, o que tem impulsionado a busca destes por formação especializada em nível Superior.

Na Revista Currículo sem Fronteiras, foram analisados 39 volumes, sendo o primeiro de Jan/Jun/2001 e o último de Set/Dez/2017. Este período traz um número especial: volume 06,

nº 01: “Tempos e espaços das infâncias”, e uma seção temática no volume 15, nº 01: “Estudos e pesquisas com crianças: desafios éticos e metodológicos”. Excluídos estes, apenas quatro artigos se encontram dentro do recorte definido<sup>46</sup>, sendo que apenas dois tratam diretamente de questões curriculares, como pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 13 – Revista Currículo sem Fronteiras

Revista Currículo sem Fronteiras	
Número de volumes analisados	39
Número total de artigos que abordam a etapa da educação infantil	4
Número total de artigos que abordam a relação currículo e educação infantil	2

Fonte: A Autora, 2019.

O artigo de Patrícia Araújo e Silvia Pillotto (2013), fruto de pesquisa de Mestrado, buscou mostrar o fenômeno das redes sociais como uma possibilidade de aprendizado no currículo e nas construções identitárias. O tema partiu de pesquisa que foi realizada com um grupo de trinta e cinco professoras e coordenadoras da EI, atuantes na Rede Pública Municipal de Joinville/SC. Durante os anos de 2010 e 2011, foi desenvolvida formação continuada com esse grupo, destacando as novas relações da sociedade pós-moderna e a influência midiática, nas quais os meios tecnológicos permeiam as relações pessoais, profissionais e econômicas. A pesquisa concluiu que, na sociedade contemporânea, a tecnologia da internet e da Web 2.0 trouxeram benefícios para a educação e a cultura como instrumento de socialização, interação, aprendizagem e construção colaborativa do conhecimento, comunicação e compartilhamento, abolindo as barreiras de tempo e distância dos saberes e do conhecimento.

O artigo de Branca Ponce e Zenilne Durli (2015) percebe que, com o processo de metropolização pelo qual passam os municípios brasileiros, a EI tem sido cada vez mais necessária e posta em pauta como objeto de discussão de políticas públicas. Da mesma forma, olhares se voltam às demandas que deveriam ser respondidas por ela e, portanto, voltam-se à sua identidade. O currículo, por sua vez, tornou-se um tema nuclear da política do conhecimento e tem sido considerado ingrediente significativo na busca do desenvolvimento das nações. A área de EI tem utilizado esse termo com reservas para definir suas políticas e atribuições específicas dessa etapa da EB. Esse artigo considera que, embora a expressão currículo esteja cada vez mais presente nos textos, nas discussões e nas preocupações dos professores e pesquisadores brasileiros da EI, essa área ainda não o assumiu como parte da sua identidade. O artigo busca razões históricas para este fato e argumentos na área do currículo para justificar o

<sup>46</sup> APÊNDICE D.

uso e a incorporação do seu conceito à EI e argumenta a favor da construção de uma identidade desta que incorpore a ideia de currículo.

Na Revista Espaço do Currículo foram analisados 24 volumes, sendo o primeiro de 2008 e o último de 2017. Foram encontrados doze artigos dentro do recorte definido<sup>47</sup> e, destes, sete abordam a temática específica do currículo na EI, como pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 14 – Revista Espaço do Currículo

Revista Espaço do Currículo	
Número de volumes analisados	24
Número total de artigos que abordam a etapa da educação infantil	12
Número total de artigos que abordam a relação currículo e educação infantil	7

Fonte: A Autora, 2019.

De autoria de Ana Luiza Amorim, são três os artigos publicados na Revista. O primeiro (AMORIM, 2010), é parte das discussões desenvolvidas no corpo teórico da Tese de Doutorado que se encontrava em andamento à época, desenvolvida numa abordagem qualitativa a partir de uma pesquisa histórica de caráter bibliográfico-documental, que objetivou analisar o lugar do currículo na política nacional para a EI. O estudo buscou analisar a relação entre o campo teórico, a legislação, as políticas educacionais e os documentos oficiais que definem o currículo da EI no Brasil desde os anos 1990, visando identificar compassos e descompassos, avanços e recuos entre os diversos contextos que conformam essas políticas. Numa primeira aproximação com o tema, o texto aborda artigos da CF, ECA e LDB. Da análise inicial, identificam-se o reconhecimento do avanço teórico e legal da área e o descompasso em relação à implementação de políticas públicas que garantam o direito das crianças. Os principais desafios, segundo a autora, estão em garantir um maior acesso a esse nível de ensino e garantir que as instituições desenvolvam ações educativas que visem ao desenvolvimento integral da criança através de ações indissociáveis de cuidado e de educação.

O segundo trabalho de Ana Luiza Amorim, em parceria com Adelaide Alves Dias (2012), também é parte dos estudos empreendidos em Tese de Doutorado, em andamento à época, cujo objetivo foi discutir a elaboração de um currículo para as crianças de zero a três anos de idade. Através de análise documental, o recorte do texto objetivou analisar o lugar do currículo nas políticas nacionais para a EI por meio da análise de documentos nacionais produzidos pelo MEC a partir dos anos 1990. Partindo de uma concepção ampla de currículo, as autoras defendem a necessidade de que as instituições de EI realizem ações sistemáticas de educação e cuidado, capazes de garantir o pleno desenvolvimento das crianças e que a

<sup>47</sup> APÊNDICE E.

elaboração da proposta curricular das instituições de EI se realize no contexto local para que possa considerar as contradições e as especificidades do trabalho com as crianças.

Os resultados das análises apontam desvios e correção das rotas pensadas pela área no que diz respeito à elaboração de propostas curriculares para a EI. Como exemplo do desvio da rota, as autoras citaram a elaboração de um currículo nacional para a EI (o RCNEI); e a correção da rota se deu com as políticas mais recentes, em especial, as DCNEI, que afirmam a necessidade de que as instituições de EI elaborem localmente suas propostas. Os resultados da análise documental, segundo as autoras, reforçam a necessidade de as instituições e seus profissionais conhecerem os documentos oficiais (nacionais e locais), bem como as produções teóricas sobre a área no sentido de elaborarem propostas curriculares para a EI com orientações intencionais que reconheçam as crianças como sujeitos de direito e lhes garantam um desenvolvimento pleno e integral.

O terceiro artigo de Ana Luiza Amorim (2015) questiona a possibilidade de se pensar em currículo para a EI. Segundo a autora, tal questão se faz necessária, pois a articulação entre currículo e EI não tem sido um tema amplamente discutido e aceito, não havendo consenso sobre a questão nem no campo do currículo nem na área da EI. Assim, é nessa lacuna que se insere o questionamento. Ao analisar o entrelaçamento entre a Proposta Curricular para a Educação Infantil (PCEI, 2007) de um município paraibano e o currículo em ação nas salas de berçário das creches, a autora concluiu que há um descompasso entre o que sugere a Proposta e o currículo em ação nas creches, o que indica que o currículo observado nessas instituições não se articula ao que está proposto nas políticas nacionais e, nem mesmo, nas políticas e proposta locais, o que permite afirmar que pensar em currículo para a EI não só é possível, mas necessário, para que se possa garantir que as crianças tenham acesso a uma educação infantil de boa qualidade e, portanto, a um currículo que considere a especificidade da ação educativa necessária às crianças pequenas.

O artigo de Luciana Sobral e Denise Maria Lopes (2011) apresenta os processos, percursos e achados de uma pesquisa-ação que teve, como objetivos, investigar saberes docentes necessários ao desenvolvimento de uma proposta curricular numa instituição pública de EI e contribuir para a (re)significação, por parte de professores, de saberes necessários à construção de uma proposta curricular para a EI. Participaram dezenove sujeitos e foram desenvolvidas observações não-participantes; entrevistas semiestruturadas (individuais e coletivas); análise de documentos e seminários de estudos reflexivos. Foram analisadas duas categorias: 1) Saberes docentes relativos às concepções de currículo/proposta curricular e 2) Saberes docentes relativos às especificidades da EI. As autoras perceberam avanços no que se

refere à (re)significação de tais saberes por parte dos sujeitos, configurando rupturas importantes com suas concepções iniciais e apontam para a necessidade de um trabalho de formação permanente, no contexto da instituição, de modo a propiciar o diálogo entre as práticas pedagógicas e as propostas curriculares.

O artigo de Lucimeire Costa e Gelta Xavier (2014) aponta que o Currículo, como campo de estudo, tem permitido compreender os processos pelos quais, geração após geração, transmite suas referências culturais através de planos e práticas educacionais desenvolvidas. Aproximaram-se dos sentidos que, na EI, vêm sendo buscados para promover, junto às crianças, iniciativas e interpretações do que, historicamente, representa a relação cultura-currículo. Trazem Cândido Portinari e sua obra como exemplo de tema e artista no mundo contemporâneo, tomado para apresentar a cultura nacional relacionando cultura erudita e popular, e concluem que os projetos implicam perseguir investigações e análises sobre o conteúdo de políticas curriculares, educacionais e sociais inovadoras, frente a mudanças substanciais acontecendo na atualidade.

O artigo de Lenilda Macêdo e Adelaide Dias (2015) apresenta a análise e a discussão de alguns dados originados de uma pesquisa de Doutorado, realizada em uma instituição de EI localizada na cidade de Campina Grande/PB, ao longo do ano de 2011, cujos objetivos constituíram-se em: compreender qual é o papel das práticas e vivências escolares na constituição do ser criança e da infância, analisar como as crianças vivem sua condição de infância na instituição de EI e como elas produzem e reproduzem culturas no ambiente escolar. Dentre as categorias de dados analisadas e discutidas, destaca-se o currículo da instituição. As autoras concluíram que a clássica visão de que o papel do currículo é socializar os sujeitos ainda perdura. As crianças são vistas como indivíduos que devem ser modelados e que precisam entrar em uma fôrma: a do aluno. Quanto ao currículo, nas salas onde se desenvolveu a pesquisa, não se vislumbraram propostas que possibilitassem a livre expressão das crianças e a autonomia. Por fim, as autoras ressaltaram que a fragilidade da proposta curricular e do próprio currículo em ação da pré-escola não é apenas fruto das representações das professoras sobre infância, criança e EI, mas se constitui, também, em consequência da fragilidade da política de formação continuada dos professores de EI do município.

Por fim, o artigo de Maria José Soprani (2017) teve por objetivo problematizar como o currículo na EI tem sido experienciado no cotidiano de uma instituição de EI federalizada a partir dos projetos pedagógicos ali desenvolvidos. Para isso, a autora buscou cartografar algumas dessas vivências a fim de compreender os sentidos que têm sido atribuídos ao trabalho educativo com crianças de dois e três anos por meio dos deslizamentos entre os discursos legais

e as práticas educativas nas escolas. Faz uso da cartografia enquanto uma prática singular de pesquisa e de acompanhamento de processos, que não busca estabelecer regras ou caminhos lineares para que se atinja um fim no qual o pesquisador-cartógrafo terá que inventar os seus modos na medida em que institui relações e passa a fazer parte do seu próprio território de pesquisa. Recorreu, ainda, à pesquisa bibliográfica, apoiada em bases legais que apontaram que o currículo para a EI deve estar sustentado nas relações, nas interações, nas práticas educativas voltadas para experiências singulares da vida cotidiana, produção de subjetividades, produção de narrativas individuais e coletivas por meio de diferentes linguagens, devendo incluir os saberes cotidianos que são conhecimentos da experiência do corpo, da cultura, da vida.

Nesse mapeamento inicial, pode-se perceber que os estudos e pesquisas que abordam o currículo na/da EI estão focados, prioritariamente, na análise da legislação e dos documentos curriculares oficiais, nos fazeres cotidianos nas instituições de EI e, também, na docência e na formação dos professores para essa etapa. Tais pesquisas revelam que há, ainda, um hiato que pode ser explicado por diferentes fatores entre as propostas e concepções apresentadas nos documentos curriculares e as práticas pedagógicas realizadas cotidianamente nas instituições, sejam elas creches e/ou escolas. Presente, ainda, a necessidade de fixar um conceito de currículo que possa abarcar as finalidades sociais, as concepções teóricas e as práticas pedagógicas disseminadas na EI.

As pesquisas apresentadas denunciam que ainda há uma separação entre as propostas destinadas aos dois segmentos da EI. Tal separação evidencia-se nos materiais e propostas pedagógicas comumente destinadas aos dois segmentos da EI: para a creche, a oferta de brinquedos e espaços físicos adequados às ações de cuidado, como banho, sono e alimentação, são indicadores de qualidade; para a pré-escola, a preocupação com a oferta de materiais e propostas que promovam o desenvolvimento de habilidades cognitivas com vistas à alfabetização e ao letramento.<sup>48</sup>

Nesse breve levantamento, é possível perceber que as pesquisas apresentadas trazem um cenário de certezas dos objetivos e possibilidades da EI, em sua maioria, apoiadas nos textos políticos a ela destinados, seja em âmbito nacional e/ou local. Tais textos políticos tentam imprimir ao cotidiano das instituições de EI, práticas condizentes com suas concepções, mas neles estão evidenciadas apenas as concepções e não os modelos de práticas, o que acaba por gerar um descompasso entre ambos.

---

<sup>48</sup> Segundo Soares (2001), a alfabetização refere-se ao domínio do sistema alfabético e suas convenções e o letramento, ao uso da leitura e da escrita em práticas sociais.

Um descompasso ainda presente, segundo as pesquisas, é a incorporação da ideia de currículo à EI, geralmente aceita pelos que defendem a intencionalidade educativa da EI, aproximando-a do modelo escolarizante do EF e rejeitada pelos que defendem propostas mais flexíveis para a EI.

Permito-me, aqui, suscitar uma discussão: ao longo deste trabalho, tenho percebido que o conceito de currículo mais evidenciado (e aceito) na EI está relacionado às práticas cotidianas que devem, de tal maneira, voltar-se às necessidades e possibilidades das crianças, de modo que os “conteúdos” de aprendizagem se secundarizem às vivências no espaço educativo. No entanto, as pesquisas (e os próprios documentos pesquisados) insistem em apontar um descompasso entre propostas e práticas e apresentam o desejo (dos professores) e a necessidade (segundo os pesquisadores) de que os documentos sejam mais explícitos (no sentido de orientar também as práticas), o que, na minha compreensão, revela que a significação de currículo que ainda paira, discursivamente, é a de documento prescritivo que define um percurso escolar, centrado no conteúdo/conhecimento/aprendizagem e que orienta o trabalho do professor, apesar de a maioria dos documentos buscar superar essa concepção. Tal descompasso é consequência, também, da impossibilidade de se operar, no cotidiano da EI, devido às especificidades das crianças, com esse currículo prescritivo, de modo que ele se torna a própria fronteira antagônica dentro da própria EI.

### **3.4 As pesquisas sobre a infância**

Embora tenha concluído, na seção anterior, que as pesquisas atuais que relacionam currículo e EI, ainda são escassas, é importante destacar que a infância, na perspectiva do desenvolvimento, das relações sociais, do direito, da saúde, da política e da escolarização, entre outras, tem sido o foco de trabalho de muitos pesquisadores.

Para ilustrar a amplitude das pesquisas sobre a infância na atualidade, trago os dados da pesquisa de Pimentel (2016), que teve por objetivo desenvolver um Estado do Conhecimento das teses e dissertações das temáticas infância, EI e creche, produzidas em quatro Programas de Pós-Graduação em Educação da UERJ,<sup>49</sup> no período de 2003 a 2015. A pesquisa tomou,

---

<sup>49</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU); Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECCP/UERJ); Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH); Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED).

como *corpus* de análise, 67 teses e dissertações dos quais emergiram os seguintes eixos temáticos e seus subtemas:

- Infância: Infâncias & Crianças; Infância & Processos Midiáticos; Infância & Políticas Públicas; Infância & Família; História da Infância; Formação de Profissionais da Infância.
- Educação Infantil: Formação de Profissionais de Educação Infantil; Currículo na Educação Infantil; Políticas Públicas de Educação Infantil; Os Estudos Biográficos; Diversidade & Educação Infantil; Pesquisa com Crianças.
- Creche: Creche & Formação Profissional; Creche & Políticas Públicas de Educação Infantil; Creche & Políticas Públicas; Creche & Fazeres Pedagógicos; Creche & Diversidade; Creche & outros Profissionais.

A pesquisadora aponta que, no eixo “Infância”, prevalecem as pesquisas que dizem respeito, diretamente, à criança como protagonista e sujeito de conhecimento, trazendo a concepção e o reconhecimento da diversidade de infâncias e de experiências sociais vividas pelas crianças, impulsionadas pelos marcos legais recentes que compreendem a criança como sujeito de direitos. No eixo “Educação Infantil”, após assinalar o número reduzido de produções em comparação ao eixo “Infância”, a pesquisadora destaca que:

[...] há um significativo interesse da produção acadêmica em temáticas como a formação inicial e continuada dos professores, os fazeres do cotidiano e as políticas públicas destinadas às crianças de 0-5 anos. Isto pode significar um avanço no que se refere à luta pela especificidade do trabalho a ser proposto com as crianças e pela conquista do direito à Educação, para essa faixa etária. Todavia, o emprego de alguns termos pode significar um retrocesso se associado ao uso indiscriminado de palavras como: escola, pedagógico, ensino, aprendizagem, sala de aula, currículo, sem descrições mais detalhadas sobre os sentidos assumidos na Educação Infantil (PIMENTEL, 2016, p. 107).

A pesquisadora segue chamando a atenção para “o modo homogeneizante de pensar sobre o conjunto de particularidades de Educação Infantil que parte de uma visão ‘adultocêntrica’” (PIMENTEL, 2016, p. 108) e destaca que a maioria dos estudos buscou fortalecer e dar visibilidade ao viés político das formações dos profissionais que atuam e educam as crianças pequenas, ao mesmo tempo, em que lutam pela garantia dos seus direitos sociais e pelo acesso a uma educação de qualidade.

No eixo “Creche”, segundo a pesquisadora, as questões mais marcantes são a formação profissional, que continua sendo a temática de maior interesse dos pesquisadores, “considerando os próprios sujeitos que lá atuam como partícipes em seu processo de formação” (PIMENTEL, 2016, p. 144). Também as propostas pedagógicas e curriculares têm sido pouco

exploradas neste campo de pesquisa. Temas como: inclusão, culturas infantis, linguagens, relações étnico-raciais e outras, ainda apresentam baixa frequência no conjunto das pesquisas.

Mesmo apontando algumas lacunas nas pesquisas referentes à EI, a pesquisa revela um crescente aumento do interesse desta temática entre os pesquisadores da infância, o que contribui para a ampliação e para o fortalecimento do campo da EI.

Com periodicidade bianual, o Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI) congrega grupos de pesquisas, professores, estudantes de pós-graduação e graduação e demais profissionais envolvidos na investigação sobre crianças e suas infâncias, constituindo-se como um importante *lócus* de debate coletivo, com o objetivo de fomentar a constituição e o fortalecimento institucional de grupos de pesquisa nas diversas regiões brasileiras.

Nas seis edições ocorridas, sendo a primeira, em 2008, na Universidade Federal de Juiz de Fora e a última, em 2018, na Universidade Federal do Pará (UFP), o GRUPECI teve como temáticas centrais: Tendências e Desafios Contemporâneos; Infância e pesquisa com crianças; Políticas e desafios na produção da pesquisa; Ética e Diversidade na pesquisa; Diversidade e participação em pesquisas com crianças e infâncias. Tais temáticas revelam a busca por articular as pesquisas com o foco na criança, na infância e na EI aos temas que têm mobilizado as comunidades acadêmicas e científicas, evidenciando a relevância que a infância, em suas diferentes nuances e abordagens, tem assumido na atualidade, em diferentes cenários, como o educacional, o histórico-social, o político, entre outros.

## 4 TERRITÓRIO EM DISPUTA: ARTICULAÇÕES E DEMANDAS

Onde há igualdade, não pode haver disputa.

*Gilberto Ângelo Begiato*

Neste capítulo, buscarei destacar/perceber as influências de algumas comunidades de conhecimento (a Academia, os movimentos sociais e o 3º setor), que estão disputando a significação do currículo para a EI e as suas articulações, tentando perceber o que a produção curricular está buscando superar e/ou disseminar enquanto normatividade de currículo para a EI. Desse modo, o foco estará nos antagonismos e nas disputas que cercam o currículo na EI: infância, ensino-aprendizagem, docência, conteúdos, entre outros. Procurarei ampliar as discussões acerca dos conteúdos de aprendizagem para a EI, expressos nos documentos a serem analisados, e identificar a que se antagoniza a produção curricular para a EI.

### 4.1 Comunidades de conhecimentos

Ao pensarmos em políticas curriculares brasileiras, na atualidade, não podemos desconsiderar, em primeiro lugar, o cenário econômico, político e social em que elas estão sendo concebidas, que não podem ser observadas de forma apartada das contingências mundiais e, em segundo lugar, que esse cenário expressa os efeitos dos processos de globalização que vêm intensificando-se a partir da década de 1990.

Segundo Ball (2001, p. 100), em torno do debate sobre a globalização, surge “um conjunto de problemáticas conceituais e um quadro de questões empíricas relacionadas com o surgimento de um novo paradigma de governo educacional”, o que leva à necessidade de analisar o alcance do “desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado-Nação”. Esse desaparecimento aponta para uma “concepção única de políticas para a competitividade econômica e o crescente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação”, uma vez que as políticas têm sido decorrentes do que denomina “convergência de políticas” ou “transferência de políticas” ou, ainda, “empréstimo de políticas”. Nesse processo, organizações multilaterais,<sup>50</sup> seus pesquisadores e seus canais de divulgação constituem-se em importantes comunidades epistêmicas,<sup>51</sup> que assumem “certa autoridade técnico-científica que

---

<sup>50</sup> UNICEF, UNESCO, Banco Mundial, são alguns exemplos dessas organizações.

<sup>51</sup> Grupo de profissionais que tem algo relevante para dizer sobre uma área específica (HAAS, 1992 apud ROSEMBERG, 2002).

ampara modelos de políticas” (ROSEMBERG, 2002, p. 30). A autora adverte, no entanto, que essas organizações “não detêm superpoder capaz de determinar diretamente as orientações nacionais de políticas” (ROSEMBERG, 2002, p. 30).

Ainda apoiada em Ball (1989) e Ball e Bowe (1998), defendo a superação da centralidade do Estado na instauração de políticas curriculares, compreendendo que a micropolítica escolar, expressa em suas compreensões e ações, também define os rumos das políticas. Dessa forma, os textos políticos não são os únicos fatores determinantes das políticas. Ao contrário; busco em Laclau e Mouffe (2015) a compreensão de que as políticas são fruto de conflitos e antagonismos que não envolvem apenas as instâncias decisórias, mas representantes de diversos contextos sociais e não estão subjugadas apenas aos interesses econômicos dominantes.

Nessa direção, as comunidades de conhecimento ou comunidades epistêmicas constituem-se como instâncias que lutam por hegemonizar suas significações e influenciam, fortemente, a compreensão acerca do que é (ou deveria ser) considerado nas políticas curriculares para a EI, uma vez que tais comunidades possuem reconhecimento social e exercem certo “poder” em função do conhecimento que possuem. As comunidades epistêmicas podem ser definidas como,

[...] redes de profissionais que podem se desenvolver tanto em âmbito nacional quanto transnacionalmente, reconhecidos em seus meios por seu saber e competência em um dado campo do conhecimento, com autoridade notória sobre esse campo e sobre o conhecimento que seria relevante na formulação de políticas (HAAS, 1992 apud ROSEMBERG, 2002, p. 25).

A ação das comunidades epistêmicas é capaz de trazer experiências, novas informações e influência nas decisões políticas na esfera pública. Ao compartilhar valores e experiências sobre determinado assunto, podem mobilizar-se em torno da defesa de certas políticas e princípios de ação referentes às demandas em questão.

Lopes (2006, p. 145) assim explica como uma comunidade epistêmica global é constituída:

No caso particular das políticas de currículo, os integrantes de uma comunidade epistêmica global são consultores internacionais, atuantes no governo e/ou nas agências de fomento, produtores livros ou documentos que analisam a situação educacional dos países e propõem soluções, empresários que discutem questões relativas aos conhecimentos da escola. Todos esses sujeitos organizam seminários, conferências, publicações e difundem na mídia ideias relativas às políticas de currículo. O Relatório Delors (2001), produzido pela Unesco com a participação de representantes de diferentes países, visando a apresentar orientações para as políticas educacionais no mundo globalizado, é apenas um dos exemplos dessas produções (LOPES, 2006, p. 145).

Em âmbito local, as comunidades epistêmicas se constituem, segundo Haas (1992 apud ROSEMBERG, 2002, p. 63) por “um conjunto de indivíduos das agências de governo, dos departamentos e institutos de pesquisa, partidos políticos, organizações não governamentais e grupos de interesse que atuam numa área específica de política pública”.

Dias (2009) alerta que essa atuação de atores não governamentais que participam com suas ideias, discursos e ações na produção de políticas nacionais ou transnacionais, tem ocupado pouco espaço nas pesquisas no campo das políticas curriculares.

Não é o foco deste trabalho elucidar como essas comunidades epistêmicas se constituem. Buscarei mapear as influências de algumas delas nas políticas curriculares destinadas à EI, na atualidade, ancorada na compreensão de que o sistema educacional não é isolado, pois está inserido em diferentes contextos como o político, o cultural, o econômico, o social e, também, o próprio contexto educacional. Tais contextos não operam de forma estanque: afetam e são afetados mutuamente. Nesta dinâmica, estão envolvidos os objetivos educacionais, os processos de ensino-aprendizagem, os modos de organizar os tempos e espaços escolares, a avaliação dos processos e dos resultados, a formação de professores, a seleção e organização de conteúdos e de conhecimentos, entre tantos outros. Compreendo que essa seleção não é neutra nem está distanciada de todos os outros aspectos e conceitos que envolvem o currículo.

Reconheço que selecionar conteúdos escolares e procedimentos pedagógicos significa, *a priori*, deixar de fora outros conteúdos e procedimentos. Entendo, mais ainda, que tal seleção afeta, diretamente, todos os envolvidos, principalmente, professores e alunos em seus direitos, aspirações e possibilidades e que essa seleção é sempre resultado de um processo de disputas. Estas disputas, no caso da EI, estiveram, até recentemente, mais distanciadas dos “conteúdos” a serem ensinados e mais voltadas às concepções dos elementos que compõem o *corpus* do trabalho com a primeira infância: criança, sujeito, cultura, desenvolvimento, aprendizagem, entre outros, e envolvem diferentes atores, como pesquisadores da infância, professores, familiares, movimentos sociais e instituições privadas que defendem suas visões acerca das concepções, dos sentidos e das finalidades da primeira etapa da EB.

Dentro de cada grupo destacado acima, também é possível encontrar posicionamentos ora convergentes, ora divergentes que acabam por se revelar nos textos políticos oficiais e nas produções acadêmicas e/ou jornalísticas que circulam em publicações consagradas no meio acadêmico e, também, nos meios de comunicação, abordando as especificidades curriculares para a EI e o que propõem como experiências a serem oferecidas às crianças.

## 4.2 Consensos e dissensos na disputa

Nos últimos vinte anos, desde que a educação infantil ganhou espaço, de fato no país, é possível reconhecer três instâncias de construção de um projeto educativo para a área, na sociedade brasileira: a das práticas sociais, a das políticas públicas e a da sistematização acadêmica de conhecimentos pertinentes a este segmento educacional. É no âmbito de cada uma dessas instâncias que se manifestam, de forma diferenciada, tendências que demonstram uma insatisfação com o projeto vigente: o profissional buscando uma identidade própria e um reconhecimento, através da formação mais aprimorada: o poder público procurando traduzir em normas, regras e prioridades as novas exigências para a área; a academia preocupando-se com a consistência teórica e as bases científicas de um trabalho voltado à criança de 0 a 6 anos

*BRASIL, 1996c, p. 8.*

### 4.2.1 Os movimentos sociais

Durante décadas, desde as primeiras instituições pré-escolares no Brasil<sup>52</sup>, o atendimento à criança menor de sete anos de idade concentrou-se na esfera da filantropia, uma vez que, ao contrário do EF/compulsório, o atendimento a essa faixa etária era oferecido, prioritariamente, em instituições privadas, de caráter beneficente, à margem dos sistemas educacionais.

Esse quadro pouco se alterou mesmo com a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública e, na década seguinte, do Departamento Nacional da Criança, pois ambos tinham caráter médico-higienista-assistencialista (KRAMER, 1982). Ainda mantendo esse foco de atendimento, um grande passo para a valorização e ampliação, mesmo que modesta do atendimento de creches e pré-escolas, foi a entrada no Brasil, no final da década de 1940, da entidade privada Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, com vínculos à UNESCO.

Essas entidades, assim como outras semelhantes, criadas nas décadas seguintes (Ministério da Saúde, da Educação, da Justiça e da Previdência; Legião Brasileira de Assistência (LBA) e Coordenação de Educação Pré-Escolar, por exemplo) não chegaram a

---

<sup>52</sup> No ano de 1889, no Rio de Janeiro, foi fundada a primeira Instituição de Proteção e Assistência à Infância e inaugurada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado para acolher os filhos de operários.

desvincular o atendimento de creches e pré-escolas do caráter assistencialista, pois ainda era grande a demanda social da classe trabalhadora por creches. Estas últimas, ainda implantaram, principalmente no segmento pré-escolar, uma visão terapêutica para sanar carências culturais e sociais das crianças e prevenir o fracasso na alfabetização (KRAMER, 1982).

Mesmo sendo atribuída à educação oferecida em creches e pré-escolas a responsabilidade de amenizar desigualdades educacionais e oferecer condições para melhor escolarização futura das crianças, poucos recursos foram destinados a ela, seja no sentido da ampliação da oferta de vagas, na construção de prédios próprios, na produção de recursos didáticos próprios ou na formação de professores, pois, na legislação, não havia clareza quanto à distribuição das competências, entre as instâncias executivas, para a prestação do atendimento.

Essa situação política somente se alterou, pelo menos em termos legislativos, com a promulgação da CF/1988 que, no seu artigo 208, proclamou o dever do Estado com o atendimento de creches e pré-escolas, atribuindo aos municípios a tarefa de oferecer este atendimento (BRASIL, 1988). No entanto, a maior ênfase dada na CF ao EF obrigatório, relegou à criança de até seis anos, mesmo reconhecida como sujeito de direitos, um espaço restrito nas políticas.

A LDB/1996, enfim, insere o atendimento à criança menor de seis anos como primeira etapa da EB, denominando-o de Educação Infantil, e integra as creches e pré-escolas aos sistemas de ensino regulares, constituindo-se como marco significativo que inaugura a prevalência dos objetivos educacionais sobre os assistenciais, o que vai fundamentar toda a produção curricular para a EI emanada do governo federal a partir de então.

Cabe ressaltar que, embora sejam considerados marcos iniciais das mudanças por efetivá-las na esfera legislativa, a CF e a LDB refletiram importantes mudanças de concepções que já vinham efetuando-se no panorama social e educacional, principalmente, nas duas décadas anteriores (GOMES, 2009).

Diversos movimentos sociais reivindicaram, principalmente a partir do final da década de 1970, época de enfrentamento ao Regime Militar, a ampliação do atendimento de creche, entre outras reivindicações por direitos sociais. Gohn (2011) destaca, como os mais expressivos dessa época, os Movimentos pela Redemocratização do País; Movimentos Feministas; criação da Comissão Pastoral da Terra; Movimento Sindical; grandes greves do Movimento Estudantil; I Congresso da Mulher Metalúrgica; Movimento dos Transportes Coletivos; Movimento dos Sem-Terra; Movimentos das Favelas; criação da Comissão Regional dos Atingidos por Barragens; movimentos de professores e outros profissionais de educação, saúde e serviços

sociais públicos; lutas pelo pluripartidarismo e o lançamento do Movimento de Lutas por Creches em São Paulo e Belo Horizonte.

No caso específico da EI, as condições estruturais de pobreza da classe trabalhadora, que demandava por esse atendimento, atrelada ao alto custo da oferta, fez surgir um grande movimento de criação de creches conveniadas com entidades filantrópicas, ou seja, à margem dos sistemas educacionais.

No entanto, a concepção de criança como sujeito de direitos e da infância como período propício às aprendizagens e à ampliação do seu universo cultural, já apontavam para uma preocupação com o atendimento educacional dessas entidades. Segundo Sánchez e Gava (2015, p. 64):

Nessa fase, esses espaços já não mais tinham como alvo apenas atender à demanda por cuidado dos filhos de mães trabalhadoras, compreendendo que era necessário considerar a criança como sujeito que aprende e se desenvolve, devendo estas serem alvo de ações educativas sistematizadas.

Essa preocupação refletia, também na EI, os avanços dos estudos de diversas áreas, como a psicologia, a sociologia, a filosofia e a própria área de currículo, com a emergência da Nova Sociologia da Educação (NSE),<sup>53</sup> que propunha questionamentos sobre a seleção dos conteúdos de ensino, a quem se destinavam e de que maneira seriam organizados. Tais questionamentos foram centrais no debate curricular, a partir dos anos de 1970, e inauguraram posicionamentos críticos a respeito da organização curricular, cujos estudos firmavam-se, segundo Moreira (2002, p. 82), em oposição,

[...] a) ao caráter prescritivo e pretensamente apolítico dos estudos até então desenvolvidos; b) à ausência de uma perspectiva histórica, expressa no escasso diálogo entre as diversas gerações de investigadores; c) à excessiva preocupação em melhorar o trabalho desenvolvido nas escolas; d) à persistência de temas como objetivos escolares e planejamento; e e) à indefinição referente ao objeto de estudo do campo e às suas relações com outros campos (MOREIRA, 2002, p. 82).

A partir desse período, podemos observar uma ampliação dos debates em relação às políticas destinadas à EI, seja com o foco na demanda pela ampliação do atendimento por meio do aumento da oferta de vagas e da adequação dos espaços escolares, na questão do financiamento e das responsabilidades federativas pela oferta desse atendimento, a produção de material didático para essa etapa e as políticas de formação de professores, assim como os

<sup>53</sup> A Nova Sociologia da Educação (NSE), iniciada por Michael Young, na Inglaterra, nos primeiros anos da década de 1970, constituiu-se na primeira corrente sociológica, primordialmente voltada para a discussão do currículo. O grande marco de seu surgimento foi a obra *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*, de Young (1971), sendo colaboradores: Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland e Nell Keddie.

debates em torno das políticas curriculares principalmente aquelas que estão expressas nos documentos legislativos e curriculares.

As conquistas obtidas com a legislação expressam expectativas e pressões sociais, assim como as disputas de vários segmentos que lutam para disseminar suas ideias, revelando disputas e articulações de forças sociais e governamentais. No entanto, embora uma legislação represente a fixação de um ideal hegemônico, ela não significa uma aplicação imediata nem a generalização de seus princípios.

Na EI, percebe-se historicamente a existência de políticas contraditórias. De um lado, na legislação educacional, nos documentos oficiais nacionais e nas pesquisas que tratam da infância provenientes de diversas áreas – pedagogia, história, psicologia, entre outras –, há a defesa de uma visão da criança como sujeito de direitos, que necessita ter a especificidade de sua faixa etária considerada nas políticas públicas e nas instituições educativas. De outro, continuam obtendo espaço as políticas assistencialistas.

Desde o processo de redemocratização do Brasil, no final dos anos de 1980, temos observado a presença de dois projetos de sociedade antagônicos: um, busca um projeto democrático popular, pautado na garantia de direitos e na justiça social; outro, defende as políticas de diminuição das responsabilidades do Estado, aliadas a políticas de baixo custo destinadas, principalmente, às camadas mais pobres da população. Por isso, ainda é possível observar, atualmente, a presença de uma relação antagônica entre Estado e sociedade civil uma vez que estabelecida como um direito da criança, na legislação, a oferta da EI torna-se um dever do Estado.

Conforme apontado no segundo capítulo, o Estado não vem dando conta dessa oferta, principalmente no segmento creche, o que tem cada vez mais aberto a possibilidade da transferência dessa responsabilidade para organizações privadas e/ou assistenciais. Tal cenário exige uma vigilância constante de vários setores sociais que buscam organizar-se em movimentos pela educação.

Historicamente, as lutas pela educação formal/escolar nem sempre têm tido grande visibilidade. Ocorrem no seio dos profissionais da própria educação, usualmente via associações de classe e sindicatos, na forma clássica-greves, manifestações com carros de som, extensas pautas e jornadas de negociações. As lutas pelo acesso à educação – do ensino infantil (antigas creches) ao ensino superior – tem ocupado grande parte das agendas (GOHN, 2016, p. 9).

No caso específico do atendimento de EI, esses movimentos sociais costumam organizar-se em “Fóruns de Educação Infantil” que são definidos como “instâncias autônomas de articulação interinstitucional e suprapartidária, abertos ao debate público e democrático”

(ARELARO; MAUDONNET, 2017, p. 8). Constituem-se em importantes movimentos organizados nas lutas em prol da EI e do atendimento à primeira infância. Existentes em todas as regiões do país, os fóruns, em sua maioria, foram criados a partir das demandas impostas ao poder público desde a LDB/1996, que incorporou a EI à EB, e tinham um papel de monitoramento das políticas públicas destinadas à área. Dada à amplitude dessas discussões:

Com a proposta de articular os Fóruns de Educação Infantil de diferentes estados brasileiros, estabelecer uma dinamicidade em sua organização e potencializar a atuação dessas instâncias, criou-se em 1999, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB. O marco dessa criação foi a reunião de representantes de alguns desses Fóruns, em setembro de 1999, na Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED, realizada em Caxambu, Minas Gerais (ARELARO; MAUDONNET, 2017, p. 9).

A criação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) contou com a participação inicial de fóruns de sete estados brasileiros (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Ceará, Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul), que buscaram consensos mínimos de concepções e de lutas pela EI. Atualmente, é composto por vinte e seis Fóruns Estaduais e um Fórum Distrital, e sua atuação tem sido extremamente relevante enquanto resistência e proposição de políticas públicas.

#### 4.2.2 A Academia

Desde que o atendimento educacional à primeira infância vem delineando-se como o reconhecimento do direito da criança (instaurado a partir da CF/1988) e da incorporação à EB (desde a LDB/1996), é possível encontrar uma vasta produção acadêmica em defesa desse direito, uma vez que o processo de ampliação de tal atendimento foi (e continua sendo) lento, sob o ponto de vista das políticas públicas e também de suas concepções e seus objetivos.

Conforme já pontuado em capítulo anterior, o “nascimento” do atendimento e da educação à primeira infância no Brasil, atrelado às concepções higienista, compensatória e preparatória, impôs à EI um papel subalterno para a criança e para a sua própria função. No entanto, desde meados do século XVIII, registramos correntes de pedagogias da infância que pregam a centralidade da criança em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem, da ludicidade, como definidora das metodologias e o respeito aos tempos e ritmos próprios da infância. Dentre esses, destaco Pestalozzi (1743-1827), que criticava o excesso de intelectualismo na educação e defendia uma educação mais amorosa, que valorizasse a prática da criança; Froebel (1782-1852), que criou o *Kindergarten* (Jardim de Infância), no qual valorizava propostas voltadas às crianças, como o jogo, o brincar e a criação de materiais

confeccionados especialmente para elas; Montessori (1879-1952) que defendia a criação de um contexto (espaço) adequado às possibilidades da criança; e Freinet (1896-1996) que renovou as práticas pedagógicas com propostas que envolviam a participação das crianças, como as aulas-passeio, o jornal escolar e o livro da vida.

A essas correntes, juntaram-se outros estudos da área da psicologia, com Vygotsky (1896-1934) que compreendia que o desenvolvimento humano/psicológico acontece dentro da dimensão históricocultural, inserido nas interações sociais estabelecidas, e Wallon (1879-1972), que colocou a afetividade como um dos aspectos primordiais do desenvolvimento infantil, entre outros. Estudos, também, de outras áreas, como a filosofia e a sociologia, contribuíram para marcar o “lugar” da infância na sociedade brasileira.

Essas correntes e estudos embasaram, de maneira significativa, autores brasileiros renomados e com vasta produção e pesquisas em educação que têm buscado o fortalecimento das políticas de educação para a infância, geralmente, criticando a escassez de políticas e de recursos para a infância (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011) e os modelos de atendimento atrelados às concepções que não consideram as necessidades e possibilidades das crianças (KRAMER, 1982).

O estudo de percurso histórico da oferta da EI pública no Brasil também aparece com força em suas produções (KUHLMANN JR., 2001) e apontam as decisões políticas que contribuíram (ou não) para o delineamento do atendimento à primeira infância na atualidade. Suas influências ajudaram na configuração do campo da infância (e da EI) como um campo de lutas políticas e ideológicas, expressas em sentidos fixados, ora aceitos, ora combatidos por esse grupo.

Ainda que todas as produções desses (e de outros) autores não se relacionem diretamente ao debate sobre o currículo da/para a EI, elas assumem posicionamentos que reforçam (ou refutam) os modelos curriculares que constituíram a EI brasileira, sugerem modelos de propostas e de práticas pedagógicas, de modo que suas influências foram marcantes na produção de políticas (curriculares) para a infância.

A comunidade acadêmica influenciou, de modo relevante, a produção dos textos políticos destinados à EI e, até mesmo, assumiu a sua elaboração em algumas ocasiões, uma vez que o MEC tem uma “tradição” de reunir pesquisadores e professores, com reconhecida atuação no meio acadêmico, para assessorar a concepção de seus documentos curriculares, como pode ser observado desde o primeiro documento analisado neste trabalho,<sup>54</sup> passando

---

<sup>54</sup> Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (1996c).

pelas DCNEI até a BNCC. Integrando ou coordenando os GT que elaboram tais documentos, a comunidade acadêmica brasileira tem encontrado meios para que a política curricular para a EI expresse, ainda que parcialmente, os seus posicionamentos.

Essa tradição pode ser observada no texto de Prado (2000), então, Secretária de Educação Fundamental do MEC, ao descrever o movimento de reorganização curricular, proposto pelo MEC na ocasião, efetivada pela publicação do RCNEI e dos PCNs:

Os procedimentos seguidos na elaboração dos documentos representam a manifestação do espírito democrático e participativo que deve caracterizar a educação de base no país. Equipes de educadores (professores com larga e boa experiência nas salas de aula, professores universitários e pesquisadores) elaboraram os documentos preliminares. [...]. Os documentos preliminares foram enviados para apreciação e receberam críticas e sugestões de professores universitários e de sala de aula, pesquisadores e de técnicos que atuam nas equipes pedagógicas das secretarias de educação [...] (PRADO, 2000, não paginado).

Essa participação, na elaboração dos documentos, não representou (e não representa, atualmente) um consenso entre a comunidade acadêmica, pois muitas têm sido as disputas pela significação do currículo na EI. Embora “comemorando” as recentes conquistas legislativas que inseriram a EI na EB (LDB/1996) e a preocupação com a proposição de políticas curriculares que buscam reafirmar os avanços conquistados, algumas questões representavam dissensos na ocasião, sendo as mais marcantes:

Qual a finalidade educativa da educação infantil?  
Educar e cuidar, como e para quê?  
Como se caracterizam as instituições de educação infantil?  
Qual a sua relação com o ensino fundamental?  
Como deve ser vivida a infância das crianças em instituições educativas?  
As creches e pré-escolas são um tipo de instituição escolar ou não?  
(CERISARA, 2002, p. 338).

A maioria dessas questões foi respondida (e fixada) em nossos documentos normativos e orientadores, que assumem uma concepção de criança situada histórica, cultural e socialmente, produtora de cultura e sujeito de seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Compreendemos, atualmente, que a EI tem por finalidade promover o desenvolvimento integral da criança; a creche e a pré-escola, como espaços educativos que educam e cuidam de crianças, até os cinco anos de idade, por meio de práticas educativas e propostas curriculares elaboradas localmente, de modo que atendam às necessidades e possibilidades das crianças; que não deve antecipar as práticas do EF; e que a criança, nessa etapa, aprende por meio das interações e das brincadeiras.

No entanto, a aceitação dessas concepções não significou a sua ampla incorporação às práticas vivenciadas pelas crianças no cotidiano das instituições de EI. Compreendo que tais

práticas são (in)definidas pelos seus princípios e objetivos e, por conseguinte, pela organização temporal, espacial, metodológica, entre outras, que revelam a “identidade” assumida pela EI, que tem se mostrado muito diversa e ainda distanciada dos preceitos legais e orientadores de nossos textos políticos.

Esse descompasso entre concepções e práticas, tem sido uma das principais preocupações da comunidade acadêmica. Oliveira et al. (2012, p. 11-12), ao se referirem ao trabalho do professor da EI, apontam que:

O cotidiano das unidades educacionais, enquanto contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento das crianças [...] ainda requer a explicitação, o exame e a reconstrução criativa de orientações teóricas e metodológicas [...]. Requer ainda que essas orientações traduzam no cotidiano da ação docente os princípios pensados para a área e a visão de criança protagonista de seu tempo que está sendo enfatizada. Sem isso, corre-se o risco de manter o divórcio entre discurso e prática profissional, algo que os educadores, com sabedoria, estão tentando reparar.

Uma defesa, também, da comunidade acadêmica, na atualidade, tem sido a de “situar” a EI no bojo das políticas voltadas à alfabetização, fazendo uma clara defesa de sua contribuição ao sucesso desta. Nessa perspectiva, encontram-se grupos de acadêmicos mais voltados aos estudos (da aquisição) da linguagem escrita e da linguística. Como exemplo, trago o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), um núcleo de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), órgão complementar da UFMG, que tem por objetivo integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português.

O primeiro, criado em 2004, desenvolve atividades com foco na melhoria da EB em escolas públicas e particulares. É composto por uma equipe de professores e alunos envolvidos com formação e pesquisa na área de Educação, Linguagem e Ensino de Língua Materna e, atualmente, a equipe do Centro de Estudos compreende formadores e pesquisadores vinculados a diferentes universidades do país, entre elas, a UFPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e UFRJ.<sup>55</sup> Possui uma vasta gama de publicações voltadas à formação de professores alfabetizadores e à difusão de suas propostas metodológicas que envolvem o estudo da psicogênese da língua escrita; a proposta de alfabetizar letrando; a compreensão do sistema de escrita alfabético como um sistema notacional; o estudo da consciência fonológica e o uso de jogos na alfabetização. Muitas de suas publicações são de autoria de Artur Gomes

---

<sup>55</sup> Fonte: portalceel.com.br.

de Moraes, professor que se dedica aos estudos da psicolinguística, da didática da língua portuguesa, da alfabetização, da formação do professor e da psicologia da educação.

Dada à sua influência na disseminação de práticas alfabetizadoras, o CEEL teve participação primordial na elaboração dos materiais destinados à formação de professores no PNAIC para o ciclo de alfabetização. O CEEL integra a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, do MEC, e os programas Brasil Alfabetizado e Programa Nacional do Livro Didático.

[...] Convidamos o Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE para elaborar uma proposta para a formação, inicialmente pensada para dois anos. A proposta inicial de formação apresentada pelo CEEL/UFPE articulava a utilização dos materiais disponibilizados pelo MEC com foco no professor alfabetizador e sua prática na sala de aula (BRASIL, 2015b, p. 20).

O segundo, fundado em 1990, pela Professora Magda Soares, orienta a integração de suas atividades a partir de dois princípios: compreender o multifacetado fenômeno do ensino e da apropriação da língua escrita como parte integrante de um processo histórico, político e social e intervir neste processo por meio da qualificação de professores das escolas públicas e da divulgação da produção científica sobre o letramento.<sup>56</sup>

Magda Soares é uma referência brasileira no estudo do letramento. Além de vasta produção bibliográfica sobre o assunto, mais recentemente, a autora vem dedicando esforços às questões da alfabetização. Em 2007, em parceria com a Secretaria de Educação do Município de Lagoa Santa/MG, fundou o Núcleo de Alfabetização e Letramento e, dentro deste, criou o Projeto Alfalettrar, que envolve todas as escolas da rede, da EI ao EF I, por meio da formação de seus professores, que tem como objetivo:

Oferecer a todas as crianças as condições necessárias para prosseguirem com sucesso em sua escolarização e, sobretudo, para se apropriarem de competências indispensáveis à plena inserção na vida social e profissional: competências de leitura e de produção textual (PROJETO ALFALETRAR, 2011, não paginado).

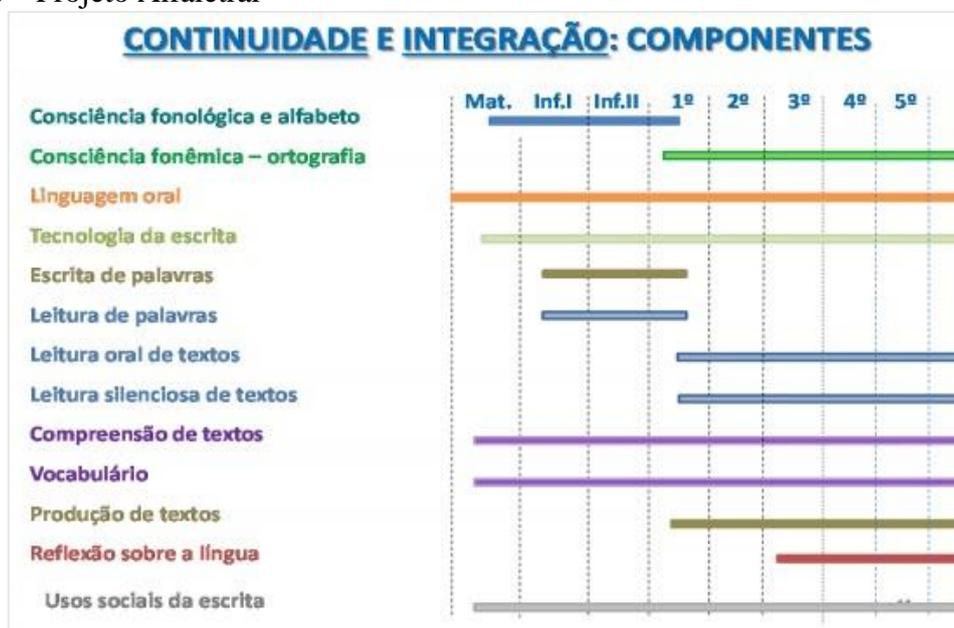
O Projeto ocupa-se apenas das questões relacionadas à leitura e a escrita e,

Para dar unidade ao trabalho, uma das primeiras providências do Núcleo foi criar um currículo para a rede municipal de Lagoa Santa. Ele define as metas que devem ser alcançadas na aprendizagem da leitura e da escrita entre a Educação Infantil e o 5º ano do Ensino Fundamental I. Com isso, os professores passaram a ter uma visão ampla de todo o processo e a ter clareza de como se dá a progressão dos conteúdos ao longo dos anos (PROJETO ALFALETRAR, 2011, não paginado).

<sup>56</sup> Fonte: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>.

Conforme pontuei, anteriormente, Soares (2012) defende a definição do que deve ser aprendido em cada ano de escolaridade e, nesse Projeto, tal definição incluiu também a EI no tocante à alfabetização, como pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 6 – Projeto Alfalettrar



Fonte: Soares, 2012.

Em pesquisa de Mestrado, que buscou compreender como a proposta do Projeto Alfalettrar foi desenvolvida em uma instituição de EI do município de Lagoa Santa, Sousa (2016) destaca que:

[...]. O trabalho a partir da Educação Infantil estava baseado na ideia de que a criança, desde cedo, já entra em contato com a escrita, seja no ambiente familiar, seja no ambiente social, do qual ela começa a participar, mesmo sem intencionalidade do adulto. Desta forma, para Magda Soares, possibilitar o frequente contato com a leitura e com a escrita na Educação Infantil de forma sistematizada e lúdica, por meio de jogos, brincadeiras e de uma organização pedagógica dos espaços e tempos escolares, favoreceria o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (SOUSA, 2016, p. 73). Outro aspecto importante do projeto é que nele foram selecionados componentes e metas, pensadas inicialmente, em 2008, para a Educação Infantil (Infantil I e Infantil II) Ensino Fundamental (1º e 2º anos), e foram progressivamente ampliados e organizados, chegando, em 2011, a abranger a Educação Infantil, com inclusão do Maternal, até o 5º ano do Ensino Fundamental (SOUSA, 2016, p. 77).

Magda Soares é uma pesquisadora renomada no campo do letramento e defende que os processos de alfabetização e de letramento são distintos, por envolver aquisições diferentes, mas que devem ser trabalhados de forma integrada na ação alfabetizadora.

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-

grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14. Grifo da autora).

No entanto, o Projeto Alfaetrar não deixa de receber críticas do meio acadêmico pela pouca ingerência de sua autora nas discussões que envolvem a EI para além das relacionadas à alfabetização, ao letramento e à literatura infantil e à intensificação das propostas alfabetizadoras destinadas às crianças.

#### 4.2.3 Instituições privadas – o 3º setor<sup>57</sup>

Essa disputa pela centralidade (ou não) da alfabetização na EI revela demandas diferentes: por um lado, busca-se superar a marginalidade da EI em relação aos outros segmentos da EB, seja nas questões de ampliação de vagas, financiamento, formação de professores, espaços adequados, currículo, entre outras, e, por outro lado, busca-se combater os baixos índices de alfabetização e letramento nos primeiros anos do EF.

Essa primeira demanda surge de diferentes segmentos, além do meio acadêmico, como os movimentos sociais que envolvem a atenção à infância e aos seus direitos constitucionais, a atenção à mulher e a sua inserção no mercado de trabalho e, também, do próprio meio educacional e, nele, inclusas diferentes áreas, como a psicologia, a neurociência, a pedagogia, a sociologia, a filosofia e o meio econômico.

A segunda demanda também surge, com menor ênfase desses mesmos meios, mas, prioritariamente do meio econômico (e de suas demandas pelo perfil de trabalhador que espera que a escola forme) e da sociedade civil por ele influenciada, que se faz representar em forma de institutos, fundações, grupos e organizações não governamentais (entre outros) que se propõem a pesquisar e analisar o quadro educacional nacional (e mundial), na atualidade, e na sua atuação, promovem debates, conferências e congressos que disseminam pesquisas brasileiras e estrangeiras em diferentes áreas que julgam correlatas à educação e sugerem políticas de currículo, de avaliação dos resultados da educação e de formação de professores.

Também reforça a segunda demanda, a vertente que associa o investimento na primeira infância (não só no que se relaciona à oferta da educação, mas a todas as suas necessidades básicas) ao retorno que esse investimento traria à sociedade, em forma de maior escolaridade e

---

<sup>57</sup> Consiste em diversificado conjunto de instituições, como fundações, associações comunitárias, organizações não governamentais, entidades filantrópicas e outras, de caráter privado e sem fins lucrativos, que atuam em prol do bem comum e da cidadania.

produtividade dos indivíduos quando adultos e economia de recursos em saúde, segurança e programas sociais.

Uma forte influência dessa vertente, é o trabalho do economista James Heckman,<sup>58</sup> Prêmio Nobel de Economia, no ano de 2000. Ele defende que:

[...] os estímulos, nos primeiros anos de vida, são decisivos para a idade adulta, pois trata-se de uma fase em que o cérebro se desenvolve freneticamente e tem um enorme poder de absorção. São as primeiras impressões e experiências de vida que configuram o caminho para o desenvolvimento do conhecimento e das emoções ao longo do tempo (HECKMAN, 2017 apud MASCARENHAS, 2018, não paginado).

Essas demandas resultam em uma farta produção, por parte de instituições do 3º setor, que representam diferentes segmentos sociais, como empresários e conselhos profissionais de diversas áreas, entre outros, de programas, projetos, materiais, plataformas digitais, publicações etc., que buscam disseminar suas concepções e modelos de práticas. Suas propostas, no que tange ao atendimento à primeira infância e à EI, também se voltam para as questões sociais, econômicas, de saúde e de educação que envolvem esse segmento e se configuram como importantes influências na elaboração de políticas para a infância.

Mesmo não sendo o foco deste trabalho relacionar todas essas entidades e suas respectivas produções, trago algumas apenas a título de exemplo, que expressam diretamente a sua atuação nas questões voltadas à alfabetização, seja na EI, seja em outros segmentos da EB:

- Instituto Natura: Projeto Trilhas – Plataforma digital colaborativa, de formação continuada BNCC, com cursos a distância e espaços de compartilhamento de experiências para professores alfabetizadores, estudantes de pedagogia e gestores escolares. Visa contribuir no aprimoramento das competências desenvolvidas pelos professores alfabetizadores para que seus alunos estejam alfabetizados até os sete anos de idade.
- Fundação Roberto Marinho: desenvolve projetos voltados para a escolaridade básica e a solução de problemas educacionais que impactam nas avaliações nacionais, como distorção idade-série, evasão escolar e defasagem na

---

<sup>58</sup> Pesquisador e professor, ganhador do Prêmio Nobel de Economia, em 2000, e diretor do Centro de Economia do Desenvolvimento Humano (CEDH). Desenvolveu o programa Perry School – experimento social desenvolvido nos Estados Unidos, em 1962. O programa ocorreu na cidade de Ypslanti, no estado de Michigan. “Durante o experimento, 123 alunos de uma mesma escola foram divididos em dois grupos. Um deles recebeu educação pré-escolar de alta qualidade; o outro, não”. Em 2019, divulgou uma nova pesquisa sobre o programa, que “aponta bons resultados no que diz respeito à educação, saúde, emprego em tempo integral e redução da incidência de mau comportamento ou crime na vida dos filhos de quem participou do programa”. Fonte: <https://blogs.correiobraziliense.com.br/primeirainfancia/2019/05/>. Acesso em: 08/11/2019.

aprendizagem. Atua em soluções de educação, com foco em correção de fluxo e projeto complementar, e na inclusão de jovens no mundo do trabalho.

- Fundação Lemann: busca colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto, que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade.
- Todos pela Educação: Movimento que congrega algumas dessas instituições (entre outras) e, na sua atuação, busca criar um senso de urgência para a melhoria da EB por meio do relacionamento com a imprensa, da promoção e participação em eventos, da comunicação digital, e promover a mobilização de atores-chave do país que podem impactar positivamente no avanço das políticas públicas prioritárias para a EB.

Há outras entidades, principalmente as relacionadas ao setor editorial, que atuam mais diretamente na proposição de modelos de práticas e de formação de professores por meio da venda de sistemas estruturados de ensino (sistemas apostilados), que vêm consolidando-se como uma política curricular amplamente utilizada por diferentes municípios (conforme já pontuado em capítulo anterior). Também a título de exemplo, podemos citar:

- \* Instituto Positivo;
- \* Sistema Objetivo;
- \* Uno (Editora Moderna);
- \* Eleva Educação;
- \* Instituto Alfa e Beto.

Esse último, se propõe a desenvolver soluções educativas para a EI, alfabetização e séries iniciais do EF, voltadas para redes de ensino, escolas, educadores e pais. Seus produtos incluem programas de ensino, livros infantis, materiais didáticos, materiais paradidáticos e serviços. São produzidos com base nas evidências científicas<sup>59</sup> e utilizam, como orientação metodológica, o método fônico<sup>60</sup>. O material destinado à pré-escola assume um direcionamento preparatório para a alfabetização.

---

<sup>59</sup> “As políticas e as práticas educacionais devem ser orientadas pelas melhores evidências em relação aos prováveis efeitos e aos resultados esperados, exigindo que professores, gestores educacionais e pessoas envolvidas na educação consultem a literatura científica nacional e internacional para conhecer e avaliar o conhecimento mais recente sobre os processos de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2019a, p. 20).

<sup>60</sup> Método no qual a alfabetização se dá através da associação entre um símbolo (a letra ou grafema) e seu som (o fonema). Parte-se do som de cada letra para, a partir daí, combiná-las de modo a formar sílabas e palavras. O ensino se inicia pela forma e pelo som das vogais, seguidas pelas consoantes. Parte-se dos sons considerados mais simples para os mais complexos.

Trata-se de um **programa integrado**, baseado na concepção de **ensino estruturado**, e voltado especificamente para o desenvolvimento das competências necessárias e suficientes para promover o desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, prepará-la para o processo de alfabetização, de acordo com as recomendações da Ciência do Desenvolvimento Humano e do *National Early Reading Panel Report* (INSTITUTO ALFA E BETO, 2019, não paginado. Grifos do autor).

O programa apresenta o que julga serem principais benefícios para crianças e professores:

- \* Materiais para gestores e coordenadores pedagógicos, materiais para a classe, para educadores e crianças;
- \* Currículo rigoroso, implementado de forma lúdica;
- \* Compatível com a BNCC e com a PNA (Política Nacional de Alfabetização);
- \* **Instrumentos específicos para desenvolver habilidades de:**
- \* Vocabulário, linguagem e preparação para a alfabetização.
- \* Raciocínio lógico e preparação para a matemática.
- \* Habilidades motoras finas, inclusive, caligrafia.
- \* Sensibilidade artística e artes.
- \* Instrumentos de gestão e acompanhamento, controle e avaliação.
- \* O Instituto oferece capacitação para os gestores e professores.  
(INSTITUTO ALFA E BETO, 2019, não paginado. Grifo do autor).

Os programas do Instituto Alfa e Beto já foram usados por mais de 2 milhões de alunos, sendo pouco mais de 1,2 milhão no Programa de Alfabetização do 1º ano e os demais em programas que vão da pré-escola ao 5º ano, além de programas de revisão e outros que abrangem as séries finais. Foram implementados em mais de oito redes estaduais de ensino e em mais mil municípios, sendo que, alguns deles, permanecem usando vários dos programas ao longo dos anos (INSTITUTO ALFA E BETO, 2019).

Um desses municípios é Sobral, no Ceará (CE), que, na busca por superar seus baixos índices de alfabetização, apontados por avaliações externas no ano de 2000, iniciou um programa de alfabetização que incluiu ações como: padronização curricular e adoção de material didático estruturado; avaliação externa semestral das competências de leitura, escrita e matemática; gestão por resultados para acompanhar a evolução dos estudantes com base no seu desempenho nas avaliações externas; aperfeiçoamento contínuo de professores por meio de parcerias com os Institutos Ayrton Senna e Alfa e Beto; reorganização de escolas, concentrando alunos em unidades com maior capacidade física e fechando pequenas escolas em áreas rurais, que contavam com poucos alunos; expansão do regime integral e alocação compulsória de alunos com mais dificuldade; aumento do ciclo escolar de oito para nove anos no EF.

Os bons resultados, no que tange ao desempenho dos alunos na alfabetização em Sobral, estimularam a criação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), implementado em todo o estado do Ceará, em 2007, em parceria com a UNDIME/CE, Universidade Federal do Ceará (UFC) e UNICEF. Assumindo o compromisso de alfabetizar todos os alunos das redes

municipais até o segundo ano do EF, o Programa foi organizado em cinco eixos: gestão da educação municipal, avaliação externa, alfabetização, educação infantil, literatura infantil e formação do leitor.

As boas experiências do PAIC inspiraram o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), Programa de formação de professores, em nível nacional, com adesão voluntária dos municípios que se comprometem a alfabetizar todas as crianças até os oito anos, ao final do 3º ano do EF (BRASIL, 2015b). As ações de formação são promovidas em parceria com as universidades públicas federais e estaduais, de cada estado, e utilizados cadernos de formação escritos em colaboração com professores das universidades públicas participantes, pesquisadores da área e professores da EB.

Quando de sua implementação, o PNAIC se voltou apenas para os anos iniciais do EF, não estabelecendo nenhum diálogo com a EI. No entanto, após alguns anos de vigência e algumas mudanças em seu formato, sua proposta, a partir de 2017, também envolveu a EI.

#### **4.3 De fora e de dentro: cada ângulo de visão incide na sua razão**

Com base nas investigações, defendo que a alfabetização é uma demanda importante, que tem ocupado posição central no bojo das políticas curriculares atuais, tanto do EF quanto da EI. No entanto, percebo que esse debate assume nuances diferentes de acordo com o “lugar” ocupado pelos seus atores: quando a sua atuação vem “de dentro” do território da EI, de suas lutas políticas e da defesa de sua fixação como etapa educacional com identidade, valores, propósitos e procedimentos próprios, o debate sobre a alfabetização se integra ao debate curricular mais amplo e a centralidade volta-se para a criança e seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Quando a sua atuação vem “de fora” do território da EI, cuja centralidade está no processo em si, de aquisição da leitura e da escrita, a EI ganha importância na concepção de “quanto antes melhor”, ou seja, a possibilidade de que o tempo dedicado à “inserção” e à “iniciação” nas práticas de leitura e escrita seja estendido para a EI.

Cabe ressaltar que, mais amplo e acirrado que o debate sobre a pertinência, ou não, de que práticas alfabetizadoras estejam presentes no cotidiano da EI, uma vez que essa presença raramente é negada na atualidade, é o debate sobre a forma como essas práticas devem ser organizadas. Nesse caso, encontramos mais um ponto de divergência de acordo com o “lugar” ocupado por seus atores. Geralmente, quando “de fora” da EI, a concepção de alfabetização parte de uma ideia de processo de desenvolvimento e de aprendizagem padrão pelo qual todas as crianças passam de forma sequencial e contínua de etapas marcadas por faixa etária. Nessa

concepção, a língua é tomada como um objeto que possui estrutura e organização próprias, externas ao sujeito, e que a sua aquisição se dá por meio de processos conduzidos pelo adulto, numa perspectiva de aquisição do conhecimento que ocorre “de fora para dentro”, “do menos para o mais”.

Embora esteja presente, nesses modelos, a defesa de que a alfabetização seja conduzida por meio de propostas significativas para as crianças e contextualizadas ao seu universo sociocultural, a centralidade da alfabetização é combatida, geralmente, por correntes “de dentro” da EI que, mesmo reconhecendo a pertinência de que práticas relacionadas à oralidade, à leitura e à escrita estejam presentes no cotidiano da EI, defendem que elas se deem de forma integrada às demais linguagens, deslocando a centralidade da aquisição da leitura e da escrita para a imersão da criança no universo letrado, numa perspectiva de aquisição do conhecimento que se dá na relação da criança com o mundo, que é marcado pela cultura, condições socioeconômicas e ambiente social, que a situam temporal e espacialmente.

Esse pressuposto está fixado nas DCNEI, que explicitam no artigo 9º, que, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da EI devem garantir um vasto campo de experiências, entre elas, as que,

III. [...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

IV. possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...] (BRASIL, 2009c [1999], p. 25).

O Parecer CEB/CNE nº 20/2009, fundamenta essa fixação normativa:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, 2009b, não paginado).

Esse posicionamento já era visível mesmo antes das DCNEI. Na busca por aprofundar o debate e conseguir melhor compreensão sobre o papel da EI na ampliação das experiências infantis relacionadas às linguagens oral e escrita, a COEDI, da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) promoveu, em 2008, uma reunião técnica, em Brasília, com especialistas das áreas de alfabetização, leitura e escrita e do campo da EI, para analisar o papel desta etapa educativa na formação do leitor e as demandas para uma política nacional de leitura. Nesse primeiro encontro, foi percebida a formação de professores como estratégia central para a difusão do

programa desde que envolvesse um aprofundamento teórico sobre a relação entre EI, oralidade, leitura e escrita.

“Após essa reunião, teve início o Programa Currículo em Movimento, que culminou, em 2010, com a publicação de textos que abordavam diferentes dimensões do cotidiano pedagógico de creches e pré-escolas” (LEEI,<sup>61</sup> 2016, não paginado). As discussões sobre a leitura e a escrita resultaram na elaboração do texto “A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância”, que assume o seguinte posicionamento:

Neste texto, a concepção que se pretende afirmar como referência para o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil se baseia nos seguintes pressupostos:

1. A educação infantil possui uma identidade própria constituída a partir das características das crianças, que são os sujeitos para os quais ela se destina, e da sua forma de se relacionar com o mundo e de construir sentido para o que experimentam. O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve respeitar a criança como produtora de cultura.
2. O termo linguagem escrita, neste texto, refere-se às produções que se realizam por meio da escrita e aos resultados do uso social que se faz desse objeto do conhecimento.
3. A brincadeira, forma privilegiada da criança se manifestar e produzir cultura, é o elemento central para a constituição da ação educacional e deve ser entendida como fonte de conhecimento sobre a criança e sobre seu processo de apropriação e de produção de cultura. Entendendo a criança como um sujeito de direitos, a creche e a pré-escola devem ser espaços de garantia do direito à brincadeira (BAPTISTA, 2010, p. 2).

Após esmiuçar esses pressupostos, fazendo relações com as práticas cotidianas a serem priorizadas na EI em relação ao trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita, o texto conclui que,

[...] não é na educação infantil que a criança inicia sua alfabetização. Esse processo se inicia fora das instituições escolares e, muitas vezes, antecede a entrada da criança nelas. Também não é nessa etapa educativa que a alfabetização se completará. A educação infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita, fazer com que ela deseje aprender a ler e escrever e fazer com ela acredite que é capaz de fazê-lo (BAPTISTA, 2010, p. 15).

Esse posicionamento revela uma articulação entre alguns pesquisadores na busca por fixar a compreensão das possibilidades da EI de ampliar os saberes das crianças, atendendo às suas curiosidades e necessidades, antagonizando-se às diferentes formas como eram (e ainda são) concebidas essa alfabetização na EI.

Os debates promovidos pelo Programa Currículo em Movimento tiveram continuidade. Realizou-se, em 2013, nova reunião técnica promovida pelo COEDI/MEC,

---

<sup>61</sup> LEEI: Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Fonte: <https://projetoleituraescrita.com.br/leei/>. Acesso em: 11/11/2019.

[...] na qual pesquisadores, representantes da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (*OEI*) e gestores públicos construíram alguns consensos. Dentre eles, a urgência de o MEC assumir um posicionamento quanto às orientações para um trabalho pedagógico que contemplasse a oralidade, a leitura e a escrita considerando as especificidades da Educação Infantil (LEEI, 2016, não paginado. Grifos do autor).

A partir desse encontro, a UFMG, UFRJ, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e o COEDI/MEC, por meio do Termo de Cooperação Técnica entre MEC e UFMG, aprovaram o Projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”. “Assegurou-se, assim, o financiamento para uma pesquisa abrangente, ao mesmo tempo, em que promoveu uma relação profícua e fundamental das universidades com a formulação de políticas públicas” (LEEI, 2016, não paginado).

O Projeto resultou na publicação, em 2016, de um material destinado à formação de professores de EI<sup>62</sup> “para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas” (LEEI, 2016, não paginado). O material é estruturado da seguinte maneira:

**Caderno 1 - Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**

Unidade 1: Docência e formação cultural

Unidade 2: Docência na Educação Infantil: contextos e práticas

Unidade 3: Leitura literária entre professoras e crianças

**Caderno 2 - Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem**

Unidade 1: Infância e linguagem

Unidade 2: Infância e cultura

Unidade 3: Desenvolvimento cultural da criança

**Caderno 3 - Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**

Unidade 1: Criança e cultura escrita

Unidade 2: Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações

Unidade 3: Criança, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação

**Caderno 4 - Bebês como leitores e autores**

Unidade 1: Os bebês, as professoras e literatura: um triângulo amoroso

Unidade 2: Bebês: interações e linguagem

Unidade 3: Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores

**Caderno 5 - Crianças como leitoras e autoras**

Unidade 1: Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e suas implicações pedagógicas

Unidade 2: As crianças e as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil

Unidade 3: As crianças e os livros

**Caderno 6 - Currículo e linguagem na Educação Infantil**

Unidade 1: Currículo e Educação Infantil

Unidade 2: Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil

Unidade 3: Avaliação e Educação Infantil

**Caderno 7 - Livros infantis: acervos, espaços e mediações**

Unidade 1: Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE

<sup>62</sup> Material didático do Curso “Leitura e Escrita na Escrita na Educação Infantil”, destinado à formação de professoras na EI. Tal material compreende oito cadernos, com três unidades cada. Fonte: <https://projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>.

Unidade 2: E os livros do PNBE chegaram...: situações, projetos e atividades de leitura

Unidade 3: Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil

**Caderno 8 - Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola** Unidade

1: Aprender a ler e a escrever: as expectativas das famílias e da escola

Unidade 2: Literatura e famílias: interações possíveis na Educação Infantil

Unidade 3: Leitura e escrita: conquistas e desafios para a formação continuada

Encarte para as famílias: *Conta de novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor.*

O curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil” foi planejado para implementação na modalidade *presencial*. Possui material didático-pedagógico próprio, os cadernos, cujas unidades são estruturadas em seções que procuram articular teoria e prática. Cada unidade deve ser objeto de encontro presencial, precedido pelo estudo individual. [...]. (LEEI, 2016, p. 33-35. Grifos do autor).

No entanto, o material e o curso não chegaram a ser utilizados, nacionalmente, como se pretendia. Por falta de recursos, não houve a impressão do material para ampla distribuição aos municípios. Por ser uma produção do Governo de Dilma Rousseff, após a mudança para o de Michel Temer, em 2016, o MEC não mais queria assumir a coautoria do material.<sup>63</sup>

Nessa ocasião, o Movimento Todos pela Educação promoveu encontros com professores e representantes de entidades privadas com propostas para a área da educação, denominado “Conexões pela Alfabetização”, para discutir e sugerir, ao MEC propostas de políticas públicas que visassem a melhor abordagem da alfabetização na EI. Em pauta, também, a proposta de uma ação ampla de formação de professores da EI nos mesmos moldes do PNAIC, que estava sendo elaborado pelo MEC.<sup>64</sup> Mesmo que os participantes revelassem uma pluralidade de ideias e de concepções acerca da temática da alfabetização na EI, nesses encontros, foi possível uma articulação em torno de alguns consensos.

A Educação Infantil (compreendendo creche e pré-escola) deve incorporar ao planejamento pedagógico ações que tenham por objetivo a aproximação das crianças com as práticas sociais da leitura e da escrita. Essas ações devem estar pautadas em conhecimentos sobre a didática da alfabetização que visam (ao longo de um processo que se inicia na EI, mas segue ao longo dos primeiros anos do EF) a formação de

<sup>63</sup> Tais informações foram obtidas em conversa com a Professora Patrícia Corsino, da UFRJ, uma das autoras do material, em encontro solicitado por mim, ocorrido no mês de agosto de 2019. Na ocasião, solicitei à professora que me relatasse um pouco da história da elaboração do material e a sua posterior utilização no PNAIC para a EI no ano de 2017. Tal encontro não teve o caráter de uma entrevista formal e a professora tinha ciência de que a conversa subsidiaria esta pesquisa.

<sup>64</sup> Eu participei dos três encontros iniciais, ocorridos no mês de outubro de 2016, como representante da SME/RJ. Outros participantes foram: Adriana Tomasoni (UNDIME/MT); Anna Helena Altenfelder (CENPEC); Beatriz Cardoso (Laboratório de Educação); Cleuza Repulho (Consultora); Eliana Bhering (Fundação Carlos Chagas); Fabíola Farias (SME/RJ); Leticia Lyle (Instituto Singularidades); Maria Slemenson (Instituto Natura); Mônica Correia Baptista (CEALE-UFMG); Nilma Fontanive (Cesgranrio e CNE); Patrícia Corsino (UFRJ); Regina Scarpa (Escola e Instituto Vera Cruz); Renata Rossi Fiorim Siqueira (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo); Shirley Ferrari (Instituto Ayrton Senna); Silvia Pereira de Carvalho (Instituto Avisa Lá); Sônia Jorge (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo); Sonia Madi (CENPEC); Telma Weisz (Instituto Vera Cruz); Tereza Perez (Cedac) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (USP e Instituto Vera Cruz). Pelo Todos pela Educação, participaram do grupo: Priscila Cruz, Olavo Nogueira Filho, Ricardo Falzetta, Caio Callegari, Priscilla Honorato e Vanessa Yumi. Pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, participou Eduardo Marino. A mediação dos encontros foi feita por Antonio Gois.

leitores e escritores críticos e conhecedores dos propósitos comunicativos da leitura e da escrita e também do funcionamento do sistema alfabético.

A transição/aproximação entre EI e EF (Anos Iniciais) precisa ser mais bem planejada. O Ministério da Educação está aberto à contribuição do grupo, o que cria uma janela de oportunidade para sugerir mudanças na política atual (PNAIC), bem como novas políticas voltadas para melhor aproximar a EI ao EF (Anos Iniciais).

Os dissensos revelados, ao longo do debate, estão ligados a concepções acerca de como conduzir o processo de alfabetização nas práticas escolares, mas não inviabilizam o avanço das discussões do grupo e a sua possibilidade de produzir recomendações minimamente consensuais (informação verbal).<sup>65</sup>

O grupo, após muitas discussões e compreendendo que, apesar das muitas divergências conceituais entre os atores que se dedicam a estudar a EI, a alfabetização e a alfabetização na EI, produziu coletivamente um documento<sup>66</sup> que expressou sua preocupação com o fato de o direito à EI de qualidade não estar sendo plenamente garantido, principalmente, àquelas crianças das camadas sociais mais vulneráveis. Expressou também as suas convergências com relação ao direito das crianças ao conhecimento e desenvolvimento da leitura e da escrita, compreendido como o caminho fundamental para o exercício da plena cidadania por todo e qualquer indivíduo.

Compreendendo que o documento prioriza o trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita (e suas respectivas práticas na EI), o grupo apresentou algumas ressalvas em relação à abrangência do documento<sup>67</sup>:

- Apesar de as propostas aqui apresentadas tratarem de um campo bastante específico – a apropriação da leitura e da escrita por crianças pequenas de até 5 anos – entendemos esse campo como uma dimensão importante e não isolado de um processo bastante mais amplo e complexo, que é o desenvolvimento integral da criança da Educação Infantil.
- **Este grupo não acredita que o espaço da Educação Infantil deva ter ou adquirir um sentido de preparação para o Ensino Fundamental.** Ao contrário, defende que Educação Infantil e Ensino Fundamental se articulem de modo que os campos de experiência propostos na primeira etapa da Educação Básica se amplifiquem e se conectem com as áreas de conhecimento exploradas nas etapas posteriores, em consonância com os processos e ritmos próprios de desenvolvimento de cada criança.
- As propostas aqui descritas não tratam do tema da avaliação, campo teórico e prático de extrema importância, mas sobre o qual o debate se dá em outros fóruns envolvendo outros interlocutores.
- **Este grupo defende que, no acervo de material didático de apoio pedagógico ao desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil, não há espaço para livro didático, apostila, caderno de alfabetização ou qualquer outro tipo de material estruturado.** O acervo para a Educação Infantil deve ser composto fundamentalmente de livros de literatura e de livros informativos de

<sup>65</sup> Anotações pessoais.

<sup>66</sup> “Conexões pela Educação: a Educação Infantil e o processo de apropriação da linguagem escrita; uma agenda de recomendações”. As informações que trago, deste documento, são fruto de minhas anotações pessoais e da minha participação na elaboração coletiva do mesmo, realizada por meio de troca de e-mails entre os participantes do grupo, que sugeriram alterações de forma e acréscimos ou retirada de itens.

<sup>67</sup> Trechos do Documento “Conexões pela Educação: a Educação Infantil e o processo de apropriação da linguagem escrita; uma agenda de recomendações (2016). (Ver Nota anterior).

reconhecida qualidade e em formato de livro infantil. Isso não isenta as redes públicas de elaborar e ou adquirir material de orientação para professores, diretores, coordenadores e equipes técnicas, desde que esses materiais **sejam compatíveis com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e com a Base Nacional Comum Curricular**.

- O TPE coordenará em breve um grupo de trabalho que discutirá a apropriação da linguagem matemática desde o início da Educação Básica (CONEXÕES PELA EDUCAÇÃO [...], 2016, não paginado. Grifo nosso).

Evidencia-se, aqui, a permanência da ambivalência (já apresentada anteriormente) entre a concepção de currículo presente nas DCNEI e na BNCC, que é mantida na tentativa de não negar e/ou enaltecer nenhum dos documentos e suas concepções.

Dentre as convergências observadas no grupo, as propostas de políticas públicas foram organizadas, no documento produzido, em duas principais categorias: Práticas pedagógicas e Formação docente. Em cada categoria, as propostas estão direcionadas aos atores educacionais diretamente impactados pela política: Redes de ensino; Escolas; Universidades; Famílias; Terceiro setor. Trago, abaixo, a transcrição do documento e a sua organização nas categorias propostas.

Na primeira categoria, o documento propõe:

1. Para a aproximação entre a Educação Infantil e o processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, é importante que as práticas de oralidade, leitura e escrita sejam compreendidas como práticas sociais e que o trabalho pedagógico com a linguagem verbal (nas modalidades oral e escrita) esteja presente nas salas de EI ao lado das demais linguagens (corporal, visual, musical, entre outras) previstas nos campos de experiências propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
2. Na aproximação entre a EI e o processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, é importante assegurar que as atividades que trabalham a oralidade, a leitura e a escrita aconteçam em situações reais e significativas, em situações interativas, portanto, necessárias para assegurar a interação entre os interlocutores. Atividades de reflexão sobre a língua, que focalizam o sistema de escrita, devem se dar nesse mesmo contexto.
3. Crianças na Educação Infantil, desde os primeiros anos de vida, devem participar de atividades de leitura e escrita, mesmo antes de escreverem ou lerem convencionalmente, possibilitando-lhes atuar como autoras e leitoras em situações nas quais a linguagem escrita seja fundamental às interações e aos processos e estratégias interpretativas de seus participantes. (CONEXÕES PELA EDUCAÇÃO [...], 2016, não paginado).

Na segunda categoria, o grupo propõe:

1. A formação continuada de professores da Educação Infantil deve ser realizada por universidades e também por diferentes órgãos e instituições, com notório saber no tema, sejam elas públicas, privadas ou do terceiro setor.
2. É preciso criar as condições necessárias junto aos órgãos normativos para a revisão das Diretrizes Curriculares da Formação de Professores, de forma a assegurar a formação específica para atuação de professores na Educação Infantil, sendo que nos currículos a temática da leitura e da escrita deve contemplar as especificidades dessa etapa educativa e de seus sujeitos;
3. É preciso ampliar o debate entre áreas acadêmicas sobre linguagem e conhecimentos afins a leitura, escrita e alfabetização, em especial do ponto de

vista da prática pedagógica e da ação docente em sala, de maneira a incluir essa perspectiva na formação docente, na formação do coordenador pedagógico e do diretor.

4. É preciso formar formadores de professores com base nos conhecimentos contemporâneos das didáticas da língua oral, da leitura e da escrita. (CONEXÕES PELA EDUCAÇÃO [...], 2016, não paginado).

Por fim, as propostas de ações e políticas foram organizadas conforme os atores, por elas impactados mais diretamente (Redes, Escolas, Famílias, Universidades, 3º setor) e conforme a responsabilidade de criação e implementação: MEC, no caso das políticas nacionais, e secretarias estaduais e/ou municipais, no caso das políticas regionais. As políticas foram agrupadas nas categorias por elas favorecidas: práticas pedagógicas ou formação docente.

## I REDES

### 1.1 Políticas nacionais

#### 1.1.1 Para favorecer a prática pedagógica.

- Retomar, ampliar e aperfeiçoar o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) da EI e do EF - Anos Iniciais, de modo a garantir a frequência e periodicidade da distribuição de livros, assegurando um bom acervo de ficção literária e de títulos informativos para todas as escolas brasileiras. Nesse sentido, é preciso rever os critérios e processos de distribuição de livros para a EI de forma a garantir que todas as escolas recebam os livros por número de turmas, inclusive aquelas que não constam do Censo Escolar por serem consideradas anexas a escolas de Ensino Fundamental. É preciso, ainda, manter e aperfeiçoar o modelo de seleção das obras do PNBE que vem sendo implementado nos últimos anos pelas universidades públicas e ampliar o PNBE do professor da Educação Infantil.

#### 1.1.2 Para favorecer a formação docente.

- Implementar programas de formação de professores em consonância com as diretrizes deste documento.
- **Dar continuidade e encaminhamento ao projeto do Ministério da Educação que resultou na produção do curso de formação continuada “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em parceria com profissionais da Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do MEC.** (Grifo nosso).
- Implementar programas de orientação formativa (valendo-se, quando necessário, do recurso da Educação a Distância) sobre como usar os livros literários já enviados via PNBE e os novos que serão adquiridos. Tais programas devem ser dirigidos não somente a professores, mas também a gestores educacionais e a técnicos das secretarias.
- Assegurar momentos coletivos de formação de professores no cotidiano escolar sem prejuízo para o funcionamento adequado do cotidiano das crianças na instituição.
- Criar diretrizes nacionais para programas de formação das equipes técnicas das secretarias e de formação continuada de professores e gestores da Educação Infantil, em exercício, em âmbito nacional, apoiado na BNCC e com representação setorial, envolvendo as redes, as universidades e o terceiro setor.

### 1.2 Políticas regionais

#### 1.2.1 Para favorecer a prática pedagógica.

- Ampliar os acervos literários das escolas, incluindo compra de livros específicos de acordo com o contexto local, valorizando autores e temáticas regionais, resguardando a qualidade literária das obras.
- 1.2.2 Para favorecer a formação docente.
- Criar e implementar programas de formação das equipes técnicas e de formação continuada de professores e gestores da EI para mediar práticas sociais de oralidade, leitura e escrita, seguindo as diretrizes curriculares nacionais, incluindo a produção e distribuição de materiais didáticos que subsidiem essa formação.
  - Implementar programas locais de fomento à leitura com a estruturação de equipes técnicas formadoras.

## II ESCOLAS

### 2.1 Políticas nacionais

#### 2.1.1 Para favorecer a formação docente.

- Incentivar a tematização da prática como instrumento da formação continuada.

### 2.2 Políticas regionais

#### 2.2.1 Para favorecer a prática pedagógica.

- Criar programa de orientação para elaboração de Projetos Político Pedagógico (PPP) que considerem e valorizem as práticas sociais de oralidade, leitura e escrita e garantam que elas estejam presentes no cotidiano das salas de Educação Infantil ao lado das demais linguagens (corporal, visual, musical etc.).
- Fomentar e revitalizar as bibliotecas escolares, as salas de leitura e os cantos de leitura nas salas das turmas de Educação Infantil, garantindo a adequação dos acervos literários, de acordo com a lei federal 12.244, de 2010, e incentivar a abertura das bibliotecas escolares para a comunidade.
- Incentivar o compartilhamento de livros e práticas de leitura, tais como leituras dos adultos para grupos de crianças, das crianças entre si, empréstimos de livros (literários e não literários) às crianças e à comunidade.
- Desenvolver projetos de sensibilização e formação das famílias para potencializar a atuação de pais e responsáveis como leitores e o ambiente familiar como instância de formação de leitores.
- Incentivar ações que deem visibilidade na comunidade e no espaço escolar à produção das crianças, de modo a destacar as manifestações infantis, valorizando o jeito como as crianças pensam e se expressam.
- No âmbito do planejamento escolar e pedagógico, incentivar a leitura de livros de literatura com qualidade literária pelos docentes e pelas crianças e incentivar que os docentes escrevam o que as crianças ditam (produção oral de texto, com destino escrito) e que as crianças escrevam por conta própria, ainda que não o façam de maneira convencional.

#### 2.2.2 Para favorecer a formação docente.

- Implementar plano próprio de formação continuada, garantindo que essa formação seja realizada pelos coordenadores pedagógicos das escolas e com apoio dos diretores escolares.
- Promover orientação para as equipes docentes sobre como dar espaço ao tema oralidade, leitura e escrita ao planejarem os encontros com os pais.

## III FAMÍLIAS

### 3.1 Políticas nacionais

#### 3.1.1 Para favorecer a prática pedagógica.

- Realizar campanha de incentivo à leitura (do tipo “leia para uma criança”) que, além da leitura em si, incentive também os diálogos sobre a prática da leitura. A campanha também deverá ter peças voltadas aos professores.
- Promover campanha de incentivo para que pais ou responsáveis levem as crianças às bibliotecas públicas, aos centros culturais e demais espaços dotados de acervos literários.

## IV UNIVERSIDADES

### 4.1 Políticas nacionais

#### 4.1.1 Para favorecer a formação docente.

- Pautar no CNE e no MEC estudos para a mudança nos currículos dos cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação inicial de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais mudanças precisam assegurar conteúdos e reflexões fundamentais para a formação inicial em docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, garantindo foco nas práticas e teorias presentes nas didáticas específicas e assumindo as licenciaturas para Educação Infantil e Anos Iniciais do Fundamental.
- Desenvolver amplo processo, desencadeado pelo CNE e conselhos estaduais e municipais de educação, de consulta (fóruns, seminários, audiências públicas) junto aos técnicos das secretarias responsáveis por formação, currículo e avaliação para mapear e debater as necessidades específicas da formação de professores da EI e EF – anos iniciais, destacando a questão do papel de cada uma dessas etapas na apropriação da linguagem escrita.
- Incentivar e fomentar linhas de pesquisa que investiguem as práticas educativas comprometidas com a orientação do parágrafo acima e que promovam orientações com base nas observações e propostas de intervenção.
- Produzir materiais pedagógicos de formação continuada, dirigidos aos professores de EI e EF – anos iniciais.
- Incrementar programas de residência educacional para professores em exercício na EI e EF – anos iniciais, buscando bolsas de estudos que permitam aos participantes dedicar-se aos estudos e aos processos de formação.
- Implementar sistema de tutoria, conduzido em parceria entre universidade, redes e escolas, em que professores com mais experiência auxiliam o docente recém-formado durante o estágio probatório.

## V 3º SETOR

### 5.1 Políticas nacionais

#### 5.1.1 Para favorecer a formação docente.

- Subsidiar pesquisas em didática e incentivar a produção de materiais e programas de formação de professores voltados para a prática pedagógica.
- Realizar painel envolvendo o 3º setor, universidades e redes, com objetivo de mapear boas práticas de formação na EI com foco na oralidade, leitura e escrita e de debater as atuais políticas de formação continuada de professores da EI.
- Sistematizar e divulgar metodologias efetivas de formação continuada de professores da Educação Infantil, em particular metodologias que contemplam a discussão da linguagem oral e escrita.
- Investir em desenvolvimento de pesquisas que investiguem os processos de apropriação da linguagem escrita junto a crianças menores de seis anos.

### 5.2 Políticas regionais

#### 5.2.1 Para favorecer a formação docente.

- Desenvolver a pesquisa com professores recém-saídos das universidades (1 a 2 anos de experiência) para obter fotografia das fragilidades na prática docente que precisam ser alvo de formação continuada.

## VI OUTROS

- Regular o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e Cultura, por meio do Projeto de Lei 5270<sup>68</sup>, de 2016, que atualmente (na ocasião) tramita na Câmara dos Deputados (CONEXÕES PELA EDUCAÇÃO [...], 2016, não paginado).

<sup>68</sup> BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.270/2016**. Data da Apresentação: 12/05/2016. Apresentação do Projeto de Lei nº 5.270/2016 pelo Poder Executivo, que: “Institui a Política Nacional de

O referido documento foi entregue ao então Secretário de Educação Básica, Rossieli Soares da Silva, e à equipe da SEB/MEC, em fevereiro de 2017. Segundo os presentes no encontro para a entrega do documento (Patrícia Corsino, Silvia Carvalho, Tereza Perez e Ricardo Falzetta), a equipe do MEC fez alguns questionamentos acerca de determinados pontos abordados no documento, dentre os quais destaco: A restrição ao material estruturado é apenas na EI ou também nos anos iniciais do EF? Além de conhecer as convergências do grupo, quais são as divergências? Por que indicamos, no documento, apenas o Programa “Leitura e Escrita na Educação Infantil” e não outras políticas já adotadas pelo MEC, como o “Trilhas”?

Esses questionamentos foram considerados pertinentes pelos representantes do grupo e foram respondidos com tranquilidade, enfatizando que a restrição de uso de material estruturado é somente para a EI e que uma das principais divergências do grupo se relaciona à defesa, ou não, de um trabalho específico com a consciência fonológica<sup>69</sup>. No que tange ao Projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, o grupo enfatizou o fato de ser um material produzido em parceria com o MEC e que ele foi interrompido antes mesmo de ser plenamente utilizado.

Interpreto que esse movimento de “escuta” do MEC representou, naquele momento, um apaziguamento de possíveis discordâncias em relação à política de alfabetização na EI e um respeito à produção do grupo formado por renomados professores e pesquisadores do campo da EI, mas não foi capaz de representar uma “mudança de rota” no desenho da política que estava por vir, materializado no documento Política Nacional de Alfabetização (PNA), sobre o qual tratarei mais à frente.

Cabe ressaltar que, muitas das entidades participantes do GT que deu origem a esse documento, possuem programas voltados à formação dos professores da EI e que a escolha do material que já estava finalizado, atendendo aos principais propósitos do grupo (o foco na formação de professores e nas práticas pedagógicas), representou um importante consenso na concepção a ser assumida no trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita na EI e, conseqüentemente, na proposição de uma política (curricular) de formação de seus professores.

Em 2017, ao incluir a EI nas atividades do PNAIC, o MEC assumiu o material “Leitura e Escrita na Educação Infantil” como orientador da formação a ser oferecida.

Para coordenadores pedagógicos da educação infantil e professores da pré-escola será oferecida às redes a formação baseada no material “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, produzido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O referido

---

Leitura e Escrita”. Brasília, DF: Planalto, 2016. O PL 5.270/2016 atualmente encontra-se arquivado nos termos do art. 133 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados (rejeição nas Comissões de Mérito).

<sup>69</sup> Consciência fonológica é a habilidade de se refletir explicitamente sobre a estrutura sonora da palavra no que se refere a segmentos no nível de palavras, rimas, aliterações, sílabas e fonemas. A abordagem, a partir da consciência fonológica, orienta o trabalho do CELL-EFPE e do Projeto Alfaetrar, de Lagoa Santa/MG.

material é o produto de um contrato firmado entre a DICEI/SEB/MEC e a UFMG entre os anos de 2013/2015 para a construção de um material que atendesse à necessidade de formação dos professores da Educação Infantil. Tem como objetivo geral a formação de professores de Educação Infantil para que possam desenvolver o trabalho com a leitura e escrita, em creches e pré-escolas. O material está estruturado em oito cadernos de estudos e um caderno de apresentação. O material “Leitura e Escrita na Educação Infantil” será disponibilizado pelo MEC em formato digital, para dar suporte ao processo de formação do PNAIC na Educação Infantil (BRASIL, 2017b, p. 18).

No entanto, o que pareceu ser um importante momento de fixação de uma concepção de trabalho com a leitura e a escrita na EI não se mostrou profícuo a esse propósito, pois as ações do PNAIC para a EI tiveram início somente no segundo semestre de 2017, com adesões pontuais dos municípios e subutilização do material, que foi disponibilizado somente em formato digital. O número de encontros de formação também foi muito limitado (em torno de cinco, no caso do estado do Rio de Janeiro, totalizando 40 horas de formação). Alguns poucos municípios, voluntariamente, assumiram o material para a formação em suas redes, independente do Pacto.

#### 4.4 O inimigo, agora, é outro?

As políticas de centralização curricular têm se fortalecido, a partir da LDB/1996, em textos políticos de caráter, ora orientador, ora legislativo, e vêm buscando disseminar a ideia de equidade de conhecimentos e aprendizagens como caminho para o alcance da qualidade educacional. No entanto, a maioria desses documentos, acerca dos quais tratamos ao longo desta pesquisa, aponta objetivos, concepções e princípios educativos, esquivando-se de determinar um arranjo curricular (aqui compreendido como rol de conteúdos e metodologias) a ser adotado por todas as instâncias educacionais.

Mesmo a BNCC, que assume um caráter prescritivo ao determinar as “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017a) a serem garantidas aos educandos em cada ano de escolaridade e que essas aprendizagens resultem em competências que visam o pleno exercício da cidadania, não determina, *a priori*, o “caminho metodológico” a ser percorrido para o alcance dessa determinação.

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017a, p. 11).

No entanto, esse caráter centralizador e prescritivo do currículo assumiu uma conotação mais determinista quando o Governo Federal assinou o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a “Política Nacional de Alfabetização” (PNA) e, recentemente, no mês de agosto de 2019, o MEC lançou o documento “Política Nacional de Alfabetização”, como um desdobramento do Decreto.

Mesmo sendo um documento de caráter orientador, almeja que seus preceitos sejam capazes de “elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro” (BRASIL, 2019c, p. 7). Embora se refira aos primeiros anos do EF, fazendo uma clara defesa ao uso do “método fônico” e à utilização de “evidências científicas” e, em particular, da “ciência cognitiva da leitura” como elementos capazes de ajudar o país a avançar nos resultados da avaliação, ele faz muitas referências à EI como uma etapa que pode auxiliar a criança a ler e a escrever de modo eficaz, destacando a consciência fonológica<sup>70</sup> e apontando seis variáveis que,

[...] podem presumir fortemente o sucesso na alfabetização. Essas variáveis não apenas se relacionam com o desempenho em leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também se mantiveram como preditores poderosos ainda quando se controlou o efeito de outras variáveis, como o quociente de inteligência (Q.I.) e o nível socioeconômico (BRASIL, 2019c, p. 30).

São elas:

**Conhecimento alfabético:** conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto.

**Consciência fonológica:** habilidade abrangente que inclui identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral, como palavras, sílabas, rimas e fonemas.

**Nomeação automática rápida:** habilidade de nomear rapidamente uma sequência aleatória de letras ou dígitos.

**Nomeação automática rápida de objetos ou cores:** habilidade de nomear rapidamente sequências de conjuntos de figuras de objetos (por exemplo, carro, árvore, casa, homem) ou cores.

**Escrita ou escrita do nome:** habilidade de escrever, a pedido, letras isoladas ou o próprio nome.

**Memória fonológica:** habilidade de se lembrar de uma informação dada oralmente por um período curto de tempo (BRASIL, 2019a, p. 30. Grifo do autor).

A PNA cita, ainda, outras cinco habilidades que se relacionam às práticas de “literacia emergente” (BRASIL, 2019c, p. 22).<sup>71</sup> São elas:

<sup>70</sup> Consciência fonológica é uma habilidade metalinguística da língua. É a capacidade de manipular, de modo consciente, as palavras em suas menores unidades, em sílabas e em fonemas.

<sup>71</sup> “Antes de se iniciar o processo formal de alfabetização, a criança pode, e deve, aprender certas habilidades que serão importantes na aprendizagem da leitura e da escrita e terão papel determinante em sua trajetória escolar. A isso se costuma chamar **literacia emergente**, que constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização” (BRASIL, 2019c, p. 22. Grifo do autor).

**Conceitos sobre a escrita:** conhecimento de convenções de escrita (por exemplo, esquerda-direita, cima-baixo) e de conceitos (capa de livro, autor, texto).

**Conhecimento de escrita:** combinação de elementos do conhecimento alfabético, conceitos sobre a escrita e decodificação inicial.

**Linguagem oral:** habilidade de produzir e compreender a linguagem oral, incluindo vocabulário e gramática.

**Prontidão para leitura:** geralmente uma combinação de conhecimento alfabético, conceitos sobre a escrita, vocabulário, memória e consciência fonológica.

**Processamento visual:** habilidade de parear ou discriminar símbolos apresentados visualmente (BRASIL, 2019c, p. 31. Grifo do autor).

Acerca dessas habilidades, a PNA afirma que:

Essas onze variáveis em conjunto **predizem com consistência o desempenho posterior em leitura e escrita**. Portanto, é recomendável que sejam promovidas na educação infantil, a fim de contribuir com o processo de alfabetização no ensino fundamental. Não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2019c, p. 31. Grifo nosso).

Fica evidenciada, na PNA, a proposição de que a EI, principalmente o segmento pré-escola, aponte seus objetivos e práticas para a preparação das crianças, levando-as a adquirir habilidades específicas que sustentarão uma alfabetização de sucesso.

É possível encontrar, na literatura especializada, muitas defesas ao método fônico,<sup>72</sup> largamente utilizado em vários países e, também, muitas críticas. Entre as suas defesas estão o fato de ser “aplicável a qualquer aluno”, ser baseado no ensino dinâmico do código alfabético e eficaz em produzir a compreensão e a produção de forma sistemática e lúdica, fortalecendo o raciocínio e a inteligência verbal (CAPOVILLA, 2006, não paginado).

O Presidente do Instituto Alfa e Beto, João Batista de Oliveira, ressalta que “há pesquisas que apontam que o método fônico se sai melhor quando aplicado para crianças mais pobres” e, ainda, “pela primeira vez, o governo está levando em consideração as evidências científicas que há sobre a questão da Alfabetização” (apud UNDIME, 2019, não paginado).

Entre as críticas, a aprendizagem distanciada do contexto social e cultural das crianças e o fato de o método fônico se ancorar em uma unidade muito abstrata da língua – o som (fonema) – sem considerar que há fonemas que podem ser representados por diferentes letras e letras que representam diferentes fonemas.

No que tange à política descrita no documento, as críticas são mais contundentes:

Ainda que a adesão entre os estados e municípios seja voluntária, é um problema impor um método pedagógico específico e condicionar sua adoção à assistência

<sup>72</sup> “O método fônico ou fonético integra o conjunto dos métodos sintéticos que privilegiam as correspondências grafofônicas. Seu princípio organizativo é a ênfase na relação direta entre fonema e grafema, ou seja, entre o som da fala e a escrita. [...] Neste método o ensino se inicia pela forma e pelo som das vogais, seguidas pelas consoantes. Cada letra (grafema) é aprendida como um som (fonema) que, junto a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada – dos mais simples para os mais complexos [...]”. Fonte: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Método fônico ou fonético. **Glossário Ceale**. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/>. Acesso em: 18/11/2019.

federal. E o próprio método escolhido [...] não é um consenso entre especialistas em Alfabetização.

Enquanto especialistas e professores tentam encontrar caminhos de conciliação entre diferentes abordagens com foco na aprendizagem dos alunos, a proposta do governo vem na contramão, impondo um método exclusivo [...] (UNDIME, 2019, não paginado).

[...] a escolha de método de alfabetização, como também de métodos para qualquer conteúdo de ensino, é direito assegurado por lei aos professores e às escolas. [...] [...] Insiste-se em método – em *como ensinar* – quando o necessário é focar a aprendizagem – *como a criança aprende*. E há “evidências científicas” sobre como a criança aprende a língua escrita geradas por várias ciências e pesquisas, não apenas pela psicologia cognitiva da leitura, privilegiada pelos que defendem o método fônico (SOARES, 2019, não paginado. Grifo da autora).

Não é pertinente a este trabalho uma maior ampliação das discussões acerca das metodologias de alfabetização, mas compreender como essa política afeta as políticas e práticas destinadas à EI.

Entendo que o referido documento, voltado à alfabetização, faça apenas referências ao “lugar” da EI na alfabetização e deixe de fora os demais objetivos e possibilidades desta etapa. Contudo, percebo em tal documento uma dissonância com a BNCC, documento normativo promulgado pelo CNE, em 2017. A BNCC não refuta, explicitamente, o caráter preparatório da EI.

No entanto, ao citar o artigo 4º das DCNEI (2009c [1999], p. 12), que define a criança como “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, nessas vivências, “constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”, reforça a centralidade da criança e de seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem e aponta para a continuidade das aprendizagens das crianças quando da transição da EI para o EF, o que pode ser observado, também, por meio dos objetivos de aprendizagem e da síntese das aprendizagens, já apresentados anteriormente.

Essa dissonância entre os documentos revela “ruídos” que podem ser percebidos como fruto das disputas pela significação de elementos que compõem as políticas curriculares (e de alfabetização) na atualidade. Nesse caso, após uma análise preliminar, concluímos que os dissensos em relação aos modelos e práticas de alfabetização são muitos e incluem declaradamente a EI.

Percebo que todo o aparato de conceitos ideológicos, filosóficos, sociais e pedagógicos presentes nos textos políticos que abordam a questão curricular e desenham a política de EI brasileira e que buscam orientar as concepções a ser difundidas nas instituições ainda não deram conta de sustentar a adoção de práticas cotidianas condizentes com os seus preceitos, deixando entrever uma lacuna, um espaço vazio, que diferentes comunidades de conhecimento vêm tentando preencher de acordo com suas demandas.

## 5 AFINAL, QUE TERRITÓRIO É ESSE?

As coisas que parecem ter passado são as que nunca acabam de passar.

*José Saramago*

Neste capítulo, busco problematizar alguns aspectos tratados ao longo desta tese, compreendendo a EI como etapa inicial da EB, em que operam diferentes discursos na disputa por sua significação. Tomo a própria EI como um discurso que luta por se hegemonizar e enfrenta conflitos e tensões em si mesma e na relação com as outras etapas da EB. Compreender a própria EI como um discurso, coloca-nos a necessidade de (tentar) analisar seus conceitos e práticas em seu caráter relacional, aqui compreendido a partir da TD.

### 5.1 Hibridismo e ambivalência nas lutas pela significação

Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 11), discutindo a noção de teoria de currículo, prefere utilizar o conceito de discurso sobre currículo ao defender que a primeira “descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativa à teoria” ao passo que o segundo “produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve” (SILVA, 2011, p. 12). Dessa forma, a significação de um objeto (de um conceito) não é dada *a priori*, mas construída num processo discursivo que permite a fixação de sua significação.

O próprio conceito de currículo veio transformando-se conforme foi transformando o olhar a ele dirigido pela teoria do currículo. O currículo já teve uma significação tecnicista, em que a seleção de conteúdos e objetivos produziria, como resultado, determinado tipo de aluno e, conseqüentemente, de cidadão. Outra significação de currículo, de abordagem crítica, colocou em dúvida a seleção de conteúdos e conhecimentos, evidenciando as relações de poder que se perpetuavam por meio do currículo e as possíveis mudanças nessas relações que ele poderia promover. Num enfoque pós-crítico e pós-estruturalista, colocou-se em discussão a ação política de produzir currículo e a sua própria significação. Pôs-se “em suspeição” a ideia de prescrição de normas capazes de controlar a aprendizagem, a formação de identidades, a aquisição de competências, entre outros. Duvidou-se, também, da capacidade do currículo de solucionar os problemas sociais.

A partir da segunda metade dos anos 1990, as teorias críticas e pós-críticas se hibridizam no campo do currículo, ampliando a possibilidade de pensar e (re)significar conhecimento,

cultura e poder. Devido ao processo de hibridização<sup>73</sup> dessas teorizações, ocorre uma mescla entre conceitos, enfoques e interlocuções teóricas diferenciadas que aproximam as teorizações sobre currículo do campo político mais amplo. Tais conceitos não representam uma trajetória linear e hierárquica entre as teorizações sobre currículo, de modo que uma não suplanta a outra. Entendo, portanto, que essas concepções se hibridizam na interpretação e na produção das políticas curriculares produzidas na atualidade.

Canclini (2008, p. 18) adverte que “hibridização não é sinônimo de fusão sem contradições”. O conceito de hibridismo nos traz a possibilidade de interpretação não verticalizada dos discursos da política curricular, o que nos permite compreender os sentidos e significados produzidos nesse processo “impuro” de produção de textos curriculares no qual um determinado currículo prescrito chega a diferentes escolas, com diferentes realidades e, nestas, é recontextualizado e reproduzido.

Compreendo, então, que cada sujeito, nos espaços escolares, se apropria e interpreta os textos curriculares de diferentes formas. Nesse processo, agregam-se elementos, como a formação dos professores e os processos de planejamento e avaliação coletivos da escola, o que gera a recontextualização<sup>74</sup> destes.

Com base nos estudos de Laclau (2001), compreendo que uma hegemonia não significa uma significação última, pois esta é constituída na relação entre universal e particular, sendo o universal um particular que, em algum momento, se tornou dominante. Nesse sentido, como “símbolo de uma plenitude ausente”, o universal emerge “como um horizonte incompleto suturando uma identidade particular deslocada” (LACLAU, 2001, p. 237). Segundo ele, a democracia é possível “porque o universal não tem um corpo nem conteúdo necessários” (LACLAU, 2001, p. 249), pois grupos diferentes competem entre si para dar, temporariamente, a seus particularismos uma função de representação universal.

Essa indeterminação (de sentidos e de identidades) é objeto de tentativas de controle das políticas (curriculares) por meio de tentativas de fixação de sentidos através de uma lógica binária, polarizada, que busca excluir a diferença. No entanto, esse controle está impossibilitado

---

<sup>73</sup> De acordo com Garcia Canclini (2008, p. 19), hibridação (ou hibridismo) são processos socioculturais “nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. O hibridismo acontece, então, a partir da ideia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas.

<sup>74</sup> O conceito de recontextualização de Bernstein, a partir da teoria do dispositivo pedagógico, opera com três campos: a produção, a recontextualização e a reprodução. Segundo o autor, estes campos estão hierarquicamente relacionados, de modo que a recontextualização do conhecimento e dos textos curriculares não pode acontecer sem a sua produção, assim como a sua reprodução não pode acontecer sem a recontextualização. (Basil Bernstein, sociólogo inglês da educação. Suas teorias são a base, junto a Bourdieu, da Nova Sociologia da Educação). Fonte: SANTOS, Lucíola L. C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, novembro/2003.

pela amplitude de possibilidades de significação na linguagem que carrega, em si, a ambivalência.

Bauman (1999) analisa a construção social da ambivalência a partir da metáfora da existência de amigos, inimigos e estranhos, na qual a presença do estranho torna arriscado o confortável antagonismo de amigos e inimigos. Não sendo nem amigo nem inimigo, mas podendo ser os dois, o estranho é um indefinível. Citando Derrida (1974), Bauman (1999) afirma que, como unidades desconcertantes, os estranhos não podem ser incluídos na oposição filosófica binária, ao mesmo tempo, em que jamais podem ser constituídos como um terceiro termo. Os estranhos são, portanto, inclassificáveis e questionam o princípio da oposição, a plausibilidade da dicotomia e desmascaram a frágil artificialidade da divisão. O autor destaca que “os indefiníveis são todos *nem uma coisa nem outra*, o que equivale a dizer que eles militam *contra uma coisa ou outra*. [...]. Os indefiníveis expõem brutalmente o artifício, a fragilidade, a impostura da separação mais vital” (BAUMAN, 1999, p. 65. Grifo do autor).

Lopes (2005, p. 58) aponta que:

A gênese do conceito de ambivalência está relacionada às discussões sobre o conceito de identidade. Nas identidades essencialistas, as classificações e hierarquias são vistas como naturais, pois as características identitárias são atributos do ser. Nas identidades estruturalistas, as relações de poder se expressam por meio das classificações e, portanto, por meio da identidade e da diferença. Com isso, o poder atua tentando apagar a ambivalência. [...] Por isso, para considerar a ambivalência, é necessário superar concepções de identidade e de diferença binárias do estruturalismo, considerando a simultaneidade da atribuição de múltiplas categorias ao ser. É possível ser o mesmo, ser o outro e ser o híbrido simultaneamente [...]. Na medida em que as relações de poder atuam constituindo as identidades e diferenças binárias, a expressão da ambivalência pode ser vista, como uma forma de escape da dominação classificatória.

Compreendo que uma contribuição trazida ao campo do currículo pelo enfoque pós-estruturalista, principalmente na perspectiva da TD, é a possibilidade de leitura do currículo como uma aposta no presente, sem que se possa almejar o controle do futuro, pois isso é impossível, uma vez que não há nada externo (como as relações econômicas ou identidades imutáveis estabelecidas *a priori*) que determine e fixe definitivamente o significado de currículo. O currículo é resultado de decisões tomadas no terreno do indecível, já que não há razão única e inquestionável, anteriormente estabelecida, que determine uma decisão, nem a garantia dos efeitos desta mesma decisão e nem que ela seja a melhor a ser tomada. Dessa forma, o controle do currículo e de seus efeitos é impossível, embora seja almejado, o tempo todo, pelas políticas. Sendo assim, tomo o currículo como construção falível, contingente, campo de embate e negociação (de diferentes e infinitos sentidos), sempre possível de ser modificada e, por isso, precária.

Sendo o currículo (e a sua produção política) uma prática de significação, produzimos sentidos quando produzimos currículo e todos (legisladores, influenciadores, professores, entre outros) produzem currículo. No entanto, os textos políticos que representam a política curricular (e os atores que deles se apropriam) carregam rastros de significação que se hibridizam na formação de novos discursos que culminam na produção das políticas curriculares.

## 5.2 As palavras têm o dom de ter vários sentidos

Segundo Laclau e Mouffe (2015), por estarmos, simbolicamente, mediados pela linguagem, esta não tem uma significação última, pois o valor de um significante depende das relações que estabelecem com os demais, da relação com o outro. Eu sou o que o outro não é; eu sou a negação do outro.

Sendo o social constituído discursivamente, haverá sempre discursos buscando defender e hegemonizar essas significações, alguns mais amplos e com maior alcance, mas construídos contingencialmente e, por isso, possíveis de serem desconstruídos em outros contextos (LOPES, 2013). Essa contingência revelada pela linguagem expressa as contingências mais amplas da sociedade naquele momento. Por isso, haverá sempre uma linguagem que nos permitirá nomear (e significar) o que é criança, o que é EI, o que é currículo para a EI, sendo essa nomeação contextual e contingente.

Dessa forma, embora continuemos a tratar das mesmas palavras, não estamos tratando, necessariamente, dos mesmos sentidos, como pode ser observado abaixo na colocação de Pinto (1997, p. 33) sobre criança.

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (PINTO, 1997, p. 33).

As DCNEI assim definem criança:

Criança: 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, 2009c [1999], p. 12).

Essa significação, fixada num documento mandatário, fruto de uma articulação discursiva, não dá conta de superar, totalmente, as concepções anteriores de criança (como o

sujeito da falta, como um vir a ser...), que sustentaram, ainda que tangencialmente, as práticas (e as políticas) vivenciadas no cotidiano da EI; também não apagaram seus sentidos. Primeiro, porque um discurso, ao se fixar, representa a hegemonia de sua significação num dado contexto. No entanto, essa hegemonia, que representa uma articulação entre diferentes significações, não impede que outras continuem lutando para se hegemonizar e estão sujeitas a novas (ou reiteradas) articulações.

Quando, também, tomamos a infância, público atendido pela EI, estamos tratando de diferentes sentidos, pois este período da vida é considerado de diferentes formas, a partir de diferentes perspectivas, como a história, a sociologia, a pediatria, a educação, entre outras. Em comum a essas perspectivas, a diferenciação entre a infância e as outras fases da vida (adolescência, idade adulta e velhice) e a compreensão desta como período inicial da vida humana. Na perspectiva histórica, por exemplo:

[...] a infância, na pluralidade das suas configurações, é circunscrita a um discurso histórico, fruto de variados contextos. Temos a criança concreta, datada, situada, fazendo parte de um contexto favorável ou hostil a sua pessoa, contribuindo não só para a sua representação como fazendo parte de uma categoria social, mas também deixando marcas, forjando memórias. A partir daí a infância ou as infâncias estão situadas nos lugares que as diferentes sociedades reservam para elas: infâncias múltiplas, diversificadas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida. Por isso, ao mesmo tempo em que a infância se apresenta como única, como um período de vida que não volta mais, a não ser nas memórias dos poetas, também se mostra múltipla, marcada pelas diferenças de direitos, de deveres, de acesso a privilégios, de faltas, de restrições. Então, não pode ser vista como uma infância do passado e nem mesmo uma infância do futuro (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 30).

Não há, portanto, um sentido último, estável, pois estes estão em constante disputa dentro de um campo discursivo. A articulação é uma estratégia na luta discursiva pela significação, já que sua fixação hegemônica não representa, *a priori*, um consenso e, sim, uma ampliação dos sentidos particulares a ponto de fazer sentido a outros discursos: um particular que se hegemonizou contingencialmente e, por isso, precariamente.

Nesse jogo de diferenças (das significações) no campo discursivo, um ponto nodal representa um ponto agregador dos discursos que permite uma articulação de diferentes demandas frente a um exterior que o constitui, pois estas também são relacionais: só há demanda porque há um outro ao qual ela se dirige. Uma demanda é constituída por uma falta. Segundo Laclau e Mouffe (2015), a forma de constituição do social é a impossibilidade de um fechamento pleno deste, já que é impossível atender a todas as demandas; há sempre uma falta que impede a sua plenitude e elas continuam seu movimento de articulação.

Uma identidade é constituída num movimento antagônico: processo de significação e de exclusão que a diferencia, pois o outro é o meu limite: eu sou em relação ao outro. Portanto, uma identidade não se constitui plenamente, uma vez que os antagonismos estabelecem os seus limites. Uma identidade ou uma significação não é externa a uma prática e, sim, efeito de uma prática articulatória.

Nessa perspectiva, compreendo que não há um “fundamento” externo ao campo discursivo que determine uma significação última, pois esta, sendo relacional, está posta em articulação com algo e em oposição a algo. Sendo assim, os conceitos de criança e de infância não se determinam por si só, já que são significações contingentes e, por isso, precárias.

Retomando aos conceitos de criança e de infância, percebo que estes se confundem nos textos políticos analisados. A CF, o ECA, a LDB, o RCNEI e as DCNEI reafirmam a criança inserida na sociedade como pessoa cidadã de direitos, que exerce sua cidadania. Nesses, o conceito de infância se relaciona ao de criança uma vez que o primeiro, é tomado como contextual e o segundo, é tomado como individual, conforme aponta Andrade (2015, p. 27), referindo-se ao RCNEI:

[...] encontramos uma concepção de criança que a considera “como todo ser humano, 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”. Em relação à concepção de infância neste documento, ela está vinculada “à diversidade existente entre as crianças no que diz respeito às suas condições sociais, que diferem umas das outras, principalmente em relação às classes pertencentes”.

Dessa forma, criança e infância são discursos que se articulam até quase se fundirem na atualidade por carregarem, também, a ideia de iniciação. Tal articulação hegemônica sustenta o discurso da EI como primeira etapa da EB, que precisa se adequar às especificidades de seu público: a primeira infância. Nessa articulação discursiva, o currículo surge como um elemento que precisa responder a essas especificidades.

### 5.3 É currículo ou não é?

Conforme pontuei, anteriormente no capítulo 1, até pouco tempo atrás, a associação da palavra “currículo” com a EI era questionada (e rejeitada) por alguns autores que preferiam utilizar os termos “proposta curricular”, “proposta pedagógica” ou “proposta psicopedagógica” ao se referirem à organização curricular na EI, revelando a tentativa de promover um afastamento das práticas cotidianas da EI que carregassem a ideia da iniciação ou das práticas escolarizantes do EF, determinadas a partir de currículos prescritivos e de avaliações

classificadoras. Compreendo que a preferência em nomear de outra forma o currículo da EI, é uma maneira de se antagonizar ao conceito de currículo como listagem de conteúdos uma vez que esse conceito não se adequa às especificidades da EI.

Entretanto, verifiquei que, nos textos políticos analisados, tendo como marco inicial a CF/1988, está presente a ideia de currículo na EI. Desse modo, ainda seria cabível questionar a pertinência da discussão sobre currículo na EI? Defendo que não, uma vez que a inclusão da EI na EB e toda a produção de textos políticos a ela destinados “inauguram” a EI na perspectiva do currículo. Contudo, esta perspectiva parece ainda não ter sido assumida por todos os atores que integram o *corpus* da EI, conforme foi verificado no capítulo 3 no qual percebi que ainda é muito pouco explorada a relação entre currículo e EI nas pesquisas e na produção acadêmica atual, principalmente no segmento creche onde essa relação aparece tangenciada nas discussões que envolvem a docência, as rotinas, as concepções de infância, entre outras.

Percebo que essa “lacuna” está posta na própria ambivalência suscitada pelos textos políticos analisados que, ao (buscar) fixar conceitos e disseminar práticas, o faz de modo que os sentidos “deslizem” entre os seus antagonismos, ou seja, o que busca superar para se adequar às especificidades da criança na primeira infância, acaba por ser reafirmado, evidenciando-se o antagonismo em relação ao EF (e ao currículo enquanto conteúdo), ao marcar a não antecipação de processos (e práticas) do EF.

[...] a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009b, p. 2).

As DCNEI se antagonizam à ideia de um currículo prescritivo na EI, buscando diferenciá-lo do currículo para o EF, indicando a responsabilidade das redes de ensino e das próprias instituições em elaborar os seus currículos (por meio de suas práticas cotidianas, que devem ser diferenciadas das do EF, mas não aponta quais práticas devem ser adotadas). Esse posicionamento foi reforçado no Parecer CEB/CNE nº 20/2009 na revisão das DCNEI.

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças (BRASIL, 2009b, p. 6).

Esse posicionamento busca distanciar o conceito de currículo de conteúdos/conhecimentos a serem ensinados/aprendidos, vinculando-o ao de prática pedagógica, uma vez que determina que a criança, na EI, aprende por meio das interações e brincadeiras, o que coloca, como central, a ação da criança nos próprios processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Numa direção contrária, a BNCC reforça o caráter prescritivo do currículo ao determinar as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da EB. No entanto, os procedimentos pedagógicos, ou seja, o “como fazer”, as práticas, não estão determinados e remetem ao disposto nas DCNEI de que essa é uma responsabilidade das redes de ensino e das instituições, reafirmando a ideia de currículo na EI como prática pedagógica, evidenciando uma ambivalência em suas concepções.

Não tomo, aqui, a ambivalência presente nos textos como negativa. Reconheço-a, ao contrário, como a própria impossibilidade de fixar sentidos, o que permite que várias interpretações e significações sejam possíveis. No entanto, o que se observa (conforme pontuado no capítulo 3) é que as práticas comumente assumidas no cotidiano da EI, trazem os rastros das práticas assistencialistas, preparatórias e prescritivas, muito distanciadas dos interesses, necessidades e possibilidades das crianças, destacados como essenciais nos textos políticos, e mais: a separação creche/pré-escola fica evidenciada, pois a creche continua sendo associada à perspectiva do cuidado (em que o currículo não é necessário) e a pré-escola, à perspectiva de preparação para a alfabetização (em que o currículo é necessário). Tais evidências puderam ser observadas no capítulo 3, nas pesquisas que abordaram a pré-escola e a adoção de sistemas apostilados como política curricular preparatória para este segmento e nas discussões que envolvem o PNAIC e a PNA, que priorizam a pré-escola como segmento a que se destinam estas políticas.

Conforme venho pontuando, ao longo desta tese, a maioria dos textos políticos procura antagonizar-se a esse cenário, reafirmando a necessidade de que as práticas da EI adquiram um sentido próprio e apontando, como elemento central, a diferenciação entre EI e EF, o que leva a um constante movimento de afirmação/negação da EI, fruto de sua relação antagônica com o EF: a criança da EI é aquela que a do EF não é; o currículo da EI é o que o do EF não é; as práticas cotidianas da EI devem ser distanciadas das práticas do EF; a relação professor-aluno da EI deve constituir-se de forma diferente do EF, entre tantas outras diferenciações. Essa relação se mostra antagônica na medida em que se evidencia numa etapa o que falta à outra etapa.

Dessa forma, deve haver, segundo os textos políticos, um limite, uma demarcação da fronteira entre os territórios da EI e do EF. Entretanto, essa delimitação fronteira é fluida, na medida em que é impossível definir, *a priori*, onde “termina” a criança da EI e onde começa a criança do EF; onde “termina” a necessidade de cuidado da criança de EI e onde começa o propósito educativo do EF. Tal fluidez propicia que diferentes (e ambivalentes) concepções e práticas sejam observadas no cotidiano das instituições de EI, pois esta está colocada em uma oposição binária com o EF, pouco produtora, quando se busca assumir o seu lugar de etapa inicial da EB.

Tomando, novamente, como exemplo a BNCC, observo que a sua ambivalência é evidenciada também quando propõe que o currículo para a EI se organize a partir de campos de experiência, fazendo uma clara distinção entre EI e EF, pois, neste último, o currículo se organiza desde áreas de conhecimento que se desdobram em componentes curriculares.

Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco **áreas do conhecimento**. Essas áreas, [...] “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes **componentes curriculares**” (BRASIL, 2010 apud BRASIL, 2017a, p. 27. Grifo do autor).

[...] Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017a, p. 40).

No entanto, a BNCC determina os objetivos de aprendizagem de cada um dos campos de experiências, de modo que a ideia de ampliação e de integração proposta por eles se confronta com a ideia de fragmentação, de disciplinarização. Fica explicitada a determinação da forma como as crianças (de todo o país) deverão ser educadas, uma vez que a organização disciplinar remete às práticas “escolarizantes” do EF. Dessa maneira, a BNCC representa uma normatização de conhecimentos (e de práticas) com vistas a que as crianças adquiram competências (por meio de aprendizagens) que determinarão o que elas devem ser depois de passar pela experiência escolar.

Compreendo que a BNCC traz, também, de forma implícita, a ideia de desenvolvimento previsível, universal a todas as crianças que respondem da mesma forma a todos os estímulos, ao prever uma progressão das aprendizagens por faixa etária.

#### 5.4 O educar e o cuidar na EI: um discurso que se reafirma

Nesta tese, assumi o conceito de currículo como um processo de construção (e de interpretação) de sentidos diversos. No currículo da/para a EI, essas interpretações se revelam

a partir de concepções que são adotadas acerca de seus elementos constituintes, como criança, infância, aprendizagem, entre outros, que se concretizam por meio das suas práticas cotidianas. Tais práticas, admitidas pelas DCNEI, como a própria definição de currículo para a EI, estão sendo, atualmente, colocadas “sob suspeita” por diferentes atores que disputam as significações, as concepções e os propósitos da EI dentro do cenário educacional.

Interpreto que tais disputas se colocam na EI por conta de fatores como a sua recente incorporação à EB e à história de sua constituição no Brasil fortemente marcada pelas vertentes assistencialista e preparatória, cujos rastros ainda se fazem muito presentes, o que pode ser observado nos textos políticos analisados, que representam, na maioria das vezes, uma tentativa de superar significações (e práticas) às quais se antagonizam por serem consideradas não mais desejadas na EI, e a disseminação hegemônica de novos sentidos ou de novas interpretações.

Na EI, existe uma demanda já posta há muito tempo, no que tange à inclusão nas redes formais de educação de todos os que buscam por tal etapa educacional e que esta seja oferecida em instituições escolares com infraestrutura adequada às crianças pequenas. Soma-se a essa demanda, a necessidade advinda das famílias trabalhadoras de um local seguro e acolhedor para deixarem as crianças enquanto trabalham. Também integra essa demanda, a necessidade de acolhimento, alimentação e saúde a crianças que vivem em situação de pobreza, entre outras necessidades correlatas.

Essa demanda está, de alguma forma, atendida nos textos políticos analisados quando estes apontam o **cuidar** como um dos objetivos centrais da EI. A tal demanda, outra se somou a partir da compreensão das potencialidades das crianças e da própria EI como etapa que poderia influenciar positivamente no sucesso escolar futuro das crianças. Dessa forma, o **educar** surge como outra demanda, antes dirigida apenas à pré-escola.

Compreendo que o “cuidar” e o “educar”, conforme posto nos textos políticos, não superam as significações das vertentes assistencialista (antes, uma significação de currículo que expressava uma demanda social e que ainda se coloca como um papel esperado para a EI) e preparatória à escolarização futura que também se mantém como uma das demandas para a EI. Ambas estão, agora, incorporadas à própria concepção de EI, de forma ampliada.

No entanto, durante um longo período, essas demandas foram colocadas de modo dicotômico, ou seja, o papel da EI e a sua significação priorizavam uma ou outra demanda. O cuidar era considerado uma atividade menor, relativo ao segmento creche, sob a responsabilidade de adultos sem qualificação profissional, pois se referia, prioritariamente, aos cuidados com o corpo da criança, como higiene, proteção e alimentação. Já o educar, “refere-

se à entrada do pequenino no mundo formal do conhecimento pedagógico” (MARIOTTO, 2009, p. 16).

Kuhlmann Jr. (2000, p. 12) aponta que “no início da década de 1980, os textos elaborados por conselheiros ou membros do MEC passam a falar da educação pré-escolar de 0 a 6 anos”, o que delega à creche um caráter também educacional. No entanto, o fato de as creches estarem vinculadas às pastas da assistência social, mantinha viva a dicotomia entre educação e assistência. O autor segue afirmando que “nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros” (KUHLMANN JR., 2000, p. 12). Entretanto, cabe questionar: O que vem antes, o que se mostra mais relevante: o cuidar ou o educar?

O RCNEI buscou superar essa dicotomia, considerando o cuidar e o educar como ações interdependentes, que se devem entrelaçar no cotidiano das instituições. Atualmente, está posta na política curricular para a EI a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, de modo que um se define na relação com o outro, conforme aponta Fonseca (2018, p. 1557):

[...] se para definir o *educar* é necessário fazer referência ao *cuidar* como estando em pé de igualdade com o primeiro, para definir o *cuidar* é preciso perceber que este é parte da educação, ainda que exija habilidades que não sejam eminentemente pedagógicas. *Cuidar* e *educar*, no contexto da educação infantil, passam a funcionar como um binômio, o que acarreta uma indissociabilidade presente por definição. O sentido de *educar* é, portanto, construído na relação com o *cuidar*, passando pelo pedagógico, mas sem ser significado unicamente por ele (FONSECA, 2018, p. 1557. Grifo da autora).

Dessa forma, compreendo que o binômio cuidar/educar foi um elemento que agregou diferentes demandas e permitiu a sua articulação e a fixação do conceito atual de EI, uma vez que não há quem não os aceitem como “alicerce” da própria EI. Entretanto, também aceitamos que a EI é parte integrante da EB e que se faz em instituições educacionais que compreendemos como escolas. Aceitamos que a tarefa primordial da escola é ensinar e que a criança (o aluno) a frequenta para aprender. Nessa direção, o cuidar e o educar carregam sua pluralidade de significações dentro da cadeia discursiva “educação infantil”.

A fixação de um sentido não apaga totalmente os sentidos anteriores e não impede que outros continuem disputando o seu lugar na cadeia de articulação. Sendo assim, observo que o cuidar/educar são significantes que abarcaram sentidos cada vez mais amplos. Dentre esses, estão a compreensão de que o cuidado é inerente à criança pequena; que, quanto menor, mais requer “ações diretas” de cuidado com o seu corpo, como alimentação e higiene; e que a educação se dá, também, por meio do cuidado. Presente, também, a compreensão de que a educação não pode ser reduzida às ações de cuidado e que a criança precisa ter acesso a

aprendizagens específicas (como pode ser observado nas listas de direitos e de objetivos de aprendizagem colocadas na BNCC).

Conforme pontuei no capítulo 4, são vários os atores e as disputas que se travam entre eles para significar o currículo (e, por consequência, suas práticas e seus resultados educacionais). No entanto, na EI não ficou muito claro como se efetiva, nas práticas cotidianas, essa relação indissociável entre o cuidar e o educar de forma a superar a sua polarização, apesar dos esforços de muitos pesquisadores em disseminar propostas e práticas que conjuguem tal relação.

Defendo que essa dificuldade está posta, justamente, pela relação antagônica da EI com o EF que se expressa pela significação flutuante do seu papel enquanto primeira etapa da EB, o que se evidencia nas disputas por determinar uma significação para o seu currículo. Sendo assim, o que pretende ser uma articulação que “fixa” o seu sentido (cuidar/educar), parece-me, na verdade, um elemento capaz de agregar diferentes significações e propósitos diante da impossibilidade de uma delimitação mais restrita dessas significações, uma vez que é impossível delimitar o que cabe ao cuidar e ao educar, pois tais discursos se entrecruzam, revelando um atravessamento de seus sentidos.

Nesse sentido, o “cuidar e educar” é um discurso capaz de absorver diferentes significações e é constantemente reafirmado, como pode ser observado nos excertos, abaixo, das DCNEI: no primeiro, em que definem educação infantil e, no segundo, quando orientam as propostas pedagógicas.

[...] **Educação Infantil:** Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade [...] (BRASIL, 2009c [1999], p. 12. Grifo do autor). Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- ✓ A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo [...] (BRASIL, 2009c [1999], p. 19).

Na BNCC, esse discurso também é reafirmado: “Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar** e **cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, 2017a, p. 36. Grifo do autor).

O “cuidar e educar”, como um discurso que se reafirma, tem produzido efeitos que nas políticas (de currículo) possibilitam diferentes arranjos como, por exemplo, o recente Decreto nº 10.134, de 26/11/2019, do Governo Federal, que abre caminho para firmar parcerias com o setor privado na construção, modernização e gestão de creches e de estabelecimentos da rede

pública de ensino nos estados e municípios (BRASIL, 2019b), visando, prioritariamente, o aumento do número de vagas, o que delega fortemente à EI um caráter subalterno frente às outras etapas e reforça o seu aspecto assistencial relacionado ao cuidar. Outro exemplo, é a incorporação dos sistemas apostilados, como política curricular para a pré-escola, reforçando o seu caráter preparatório relacionado ao educar. Dessa forma, é possível observar que esses efeitos são práticas que materializam o discurso “cuidar e educar” e o torna hegemônico, pois agrega sentidos e é aceito dentro do campo discursivo da EI.

Dessa forma, o discurso “educar e cuidar” parece-me buscar promover uma diferenciação entre a EI e o EF, tentando delimitar uma “fronteira” ao afirmar as necessidades inerentes à criança pequena. Ao colocar, lado a lado como indissociáveis, as duas dimensões reúnem, discursivamente, numa cadeia equivalencial, diferentes demandas pela EI. No entanto, como um discurso que carrega marcas de significações e disputas, essa fronteira é “borrada”, indefinida pelo atravessamento de suas significações, de modo que as outras etapas também se apropriam desse discurso, como pode ser observado nas DCNEF de nove anos, que trazem essa indissociabilidade entre o cuidar e o educar, em que o cuidar assume outra configuração, articulado ao educar, na prevenção de possíveis dificuldades de aprendizagem.

Art. 23 Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões (BRASIL, 2010b apud BRASIL, 2013a, p. 135)<sup>75</sup>.

Conforme pontuado no capítulo 4, o “educar”, atualmente, está assumindo, nas políticas curriculares, a vertente restrita do “ensinar” (aprender) e coloca no centro do processo o conteúdo, o conhecimento e não o sujeito. Essa significação se desloca para a EI também com a significação de ensinar (aprender) conteúdos que culminem no desenvolvimento de habilidades e competências. Indo além, aponto que não são quaisquer habilidades e competências, mas a que serão aferidas por meio de diagnósticos e avaliações.

Concluo, portanto, que o “cuidar e educar” é um discurso que busca representar um “fechamento”, uma fixação de uma significação que pretende antagonizar-se ao EF. No entanto, compreendendo que o próprio antagonismo representa um limite nesse fechamento. Por não ser este fechamento uma totalização, há discursos “excluídos” que continuam disputando a sua hegemonização e possibilitam que outros e diversos sentidos surjam, pois “o que está fora”

---

<sup>75</sup> Resolução nº 7/2010, que fixa as DCNEF de nove anos (BRASIL, 2010b) citada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013a).

também constitui “o que está dentro” pela oposição ao diferente. Dentre esses discursos, identifico o ensinar, o preparar, o brincar, o aprender, o conhecimento, as competências, o direito, entre outros, que “cabem” dentro do “cuidar e educar”, conforme as disputas que estão postas, o que evidencia que esses discursos (cuidar e educar e EI), ao mesmo tempo em que carregam o antagonismo frente ao EF, carregam também a abundância que permite a própria articulação discursiva.

### 5.5 Transição, Passagem, Travessia... entre a EI e o EF

Venho buscando interpretar, nos textos analisados, sejam eles normativos, orientadores ou acadêmicos, as concepções que vêm constituindo e demarcando o “território curricular” da EI e compreendendo que este vem constituindo-se numa relação antagônica, por vezes, binária e, até mesmo, conflituosa com o EF, expressa em elementos dentre os quais destaco: currículo por experiência X currículo por conteúdos; avaliação que atesta processos X avaliação que atesta resultados. Tal relação é reconhecida e apontada, nos textos analisados, como um desafio a ser superado por ambas as etapas em prol do respeito à criança e aos seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

A LDB/1996 incluiu a EI na EB e, posteriormente, as Leis Federais 11.114/2005 e 11.274/2006 instituíram uma nova organização do EF, definindo sua ampliação para nove anos, a partir dos seis anos de idade, e a Lei Federal 12.796/2013 (que altera a LDB/1996 em acordo com a Emenda Constitucional 59/2009<sup>76</sup>), ampliou a obrigatoriedade escolar, estendendo a EB dos quatro aos dezessete anos de idade.

No entanto, mesmo sendo reconhecida, na legislação, como primeira etapa da EB, obrigatória a partir dos quatro anos de idade, e sua organização e oferta estando sujeitas às exigências como número mínimo de dias e horas letivas e frequência mínima por parte das crianças matriculadas, a EI não se configura, na legislação, como um pré-requisito ao EF, seja em relação à frequência, seja em relação à aferição de aprendizagens. Cabe ressaltar também que, pela sua especificidade, a EI é a única etapa que não prevê nenhuma espécie de reposição

---

<sup>76</sup> BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

posterior, repetência, correção de fluxo ou similar, sendo possível a sua vivência somente na idade adequada.

Essas características legais reconhecem a especificidade do público atendido pela EI – a primeira infância – e, por si só, já seriam suficientes para marcar a diferenciação entre as etapas. Outras marcas dessa distinção, que estão presentes nos textos analisados, são os seus eixos norteadores – as interações e as brincadeiras – que colocam a criança e seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem como o centro do processo educativo nessa etapa, ao contrário da centralidade dos conteúdos na etapa seguinte, e a avaliação que tem como objetivo atestar tais processos e não aferir a aprendizagem dos conteúdos.

Essas diferenciações, entre outras, já largamente apontadas ao longo desta tese, evidenciam a necessária ruptura entre as etapas educativas no que tange aos seus objetivos e propostas. Ocorre que tal ruptura causa demasiado desconforto, uma vez que é imputada à criança, ainda muito pequena, a vivência da transição entre as etapas. Fica, então, evidenciada a necessidade de promover uma articulação entre elas com vistas a minimizar, para as crianças, o impacto dessa passagem de uma etapa à outra. Os textos políticos não têm se furtado em atender a essa necessidade, de modo que, na maioria dos documentos analisados, estão presentes apontamentos a essa articulação.

Com a saída das crianças, as famílias enfrentam novamente grandes mudanças. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor de educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento (BRASIL, 1998a, p. 84).

Cabe ressaltar que à ocasião do RCNEI, o EF abrangia oito anos de escolaridade e essa transição se referia às crianças que nele ingressariam aos sete anos de idade. Por ocasião das DCNEI, o EF já estava organizado em nove anos.

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009c [1999], p. 30).

Pode-se observar que estes documentos trouxeram essa articulação de forma genérica: o primeiro, mais preocupado com os “rituais de passagem” e o segundo, demarcando a não antecipação dos conteúdos do EF. No entanto, é possível perceber, nesses excertos, a

preocupação de que as crianças, os professores e os processos vivenciados na EI se configurem às expectativas do EF e que haja uma “preparação”, ao longo da EI, para a transição inevitável, o que reforça, discursivamente, a centralidade do EF e de suas propostas e práticas às quais as crianças devem, o quanto antes, serem preparadas para “enfrentar” com sucesso.

Pesquisas acadêmicas que se debruçaram sobre essa transição, sob o ponto de vista dos processos vivenciados pelas crianças (MACHADO, 2007; MOTTA, 2011; NEVES, 2010), apontam que esse momento é marcado pela ruptura pedagógica que se reflete na diferença na organização dos tempos, dos espaços, dos materiais e das propostas cotidianas que, no EF, priorizam a aprendizagem da leitura e da escrita em detrimento das brincadeiras e das outras áreas do conhecimento, como ciências naturais e arte. Evidencia-se, nesse cenário, o objetivo preparatório da EI tendo em vista a prevenção do fracasso escolar no EF mediante a antecipação de práticas de leitura e de escrita, numa perspectiva restrita do próprio processo de alfabetização das crianças.

O primeiro dia de aula marcou uma drástica ruptura com o trabalho desenvolvido. As crianças não sabiam o que podiam fazer. As carteiras arrumadas em fileiras, voltadas para o quadro, a mesa da professora na frente, a presença de crianças reprovadas, a ausência de outras que compunham a turma anterior, o abecedário e os numerais na parede, tudo indicava um ano diferente. Não era permitido correr, ir ao banheiro, brincar de pique, batucar, cantar ou olhar pela janela. Havia um descompasso entre as crianças que vieram da educação infantil e as outras. Abaixar a cabeça e esperar não faziam parte do repertório do ano anterior (MOTTA, 2011, p. 166).

Um ponto importante, a ser destacado, é a ampliação do EF para nove anos de duração, com ingresso aos seis anos de idade, que suscitou, na ocasião da promulgação da Lei nº 11.274/2006, muitos estudos e discussões na comunidade acadêmica que ora expressavam preocupações com a clareza da proposta de ampliação e suas intenções políticas e possíveis consequências positivas e/ou negativas para crianças, professores e instituições escolares, tanto para a EI quanto para o EF e os desafios políticos e pedagógicos de sua implementação (ABRAMOWICZ, 2006; CAMPOS, 2007; GORNI, 2007; KRAMER, 2006; SANTOS; VIEIRA, 2006), ora buscavam orientar os professores e as redes de ensino, salientando as questões pedagógicas e as características de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças de seis anos de idade (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007; MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009; RAPOPORT; FERRARI; SILVA, 2009). Orientações para essa ampliação também foram produzidas pelo MEC/SEB (BRASIL, 2004, 2009a).

Um ponto em comum, a ser apontado nessas publicações, é a preocupação de que a ampliação do EF para nove anos não significasse uma antecipação para o primeiro ano do EF (aos seis anos) dos conteúdos relativos à antiga primeira série do EF (aos sete anos) e, sim, uma nova reorganização temporal que beneficiaria as crianças com mais tempo de convívio escolar

e mais oportunidades de aprendizagens, sem restringir, ao primeiro ano, o compromisso com a alfabetização.

[...] é preciso, ainda, que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem (BEAUCHAMP; PAGEL NASCIMENTO, 2007, p. 9).

Atualmente, pouco mais de dez anos após a ampliação do EF, essa preocupação com as especificidades de desenvolvimento e de aprendizagem da criança de seis anos parece ter sido superada nas recentes políticas curriculares e de avaliação, cujo foco está no sucesso da alfabetização já no início do EF (conforme apontado no capítulo 4), o que pode ser observado na BNCC quando aborda a transição EI-EF, na qual essa relação prioriza a continuidade dos processos de aprendizagem da criança. No entanto, são apontadas quais aprendizagens devem ser priorizadas na EI e que serão balizadoras da continuidade das aprendizagens.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, **garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças**, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar.

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, **de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico**. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, **apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental** e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2017a, p. 53. Grifo nosso).

Conforme já sinalizado, a BNCC representa a política atual de centralização curricular, com a pretensão de garantir a equidade das aprendizagens a todas as crianças brasileiras, em toda a EB. No entanto, em nome dessa equidade, apagam-se as diferenças e restringem-se as

possibilidades de criação e de ação de crianças e adultos dentro do espaço escolar. Mesmo afirmando a continuidade do trabalho pedagógico como um elemento positivo para o pleno desenvolvimento da criança na transição da EI para o EF, seu caráter reducionista fica evidenciado ao estabelecer quais aprendizagens devem ser priorizadas na EI, reafirmando, dessa forma, a centralidade do EF (e da alfabetização) nas práticas a serem desenvolvidas na EI.

Percebo que as expressões comumente utilizadas para se referir a essa mudança de etapas – “transição”, “travessia”, “passagem” – são significadas, nos documentos, como um caminho que só se trilha para frente, sem a possibilidade de retorno, da superação de uma etapa e, até mesmo, do apagamento do que foi deixado para trás, conforme destacado acima.

No entanto, outra interpretação dessas expressões é possível, como a ideia de ligação entre as etapas, de um caminho que se pode trilhar em duas vias (ida e volta) e não somente de ida. O autor Peter Moss (2008 apud NEVES; BAPTISTA, 2016, não paginado) aponta “quatro possibilidades de relacionamento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A primeira caracteriza-se por uma subordinação da Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental” na qual sua função seria a de preparar as crianças para um melhor desempenho no futuro. “A segunda caracteriza-se por um impasse”, no qual as etapas “recusam um diálogo entre si, definindo-se a partir de uma negação recíproca”. A terceira possibilidade “inverte o modelo preparatório no sentido de adotar práticas da Educação Infantil no Ensino Fundamental, adaptando a escola desse nível de ensino às crianças”. Por último, a visão de um lugar de encontro, no qual “as práticas e as concepções de ambas as etapas educacionais são integradas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias, valores e concepções” (MOSS 2008 apud NEVES; BAPTISTA, 2016, não paginado).

As duas primeiras formas de relação, citadas por Moss (2008 apud NEVES; BAPTISTA, 2016), são amplamente vivenciadas por nós e a busca por superá-las é uma preocupação constante dos atores educacionais que vivenciam diretamente essa relação. A terceira, ainda distante de nossa realidade, não me parece produtora por ainda carregar uma significação de valorização de uma etapa em detrimento da outra. A quarta e última, traz uma percepção agonística da relação EI-EF.

Compreendemos o antagonismo como a própria condição de impossibilidade da constituição de uma identidade plena, pois esta é limitada pela presença do outro – eu sou em relação ao outro – e não como uma simples oposição de um em relação ao outro. Nessa direção, compreendemos uma relação agonística como aquela em que não se busca a superação do inimigo e, sim, o reconhecimento da legitimidade do oponente. Nesta relação, também há uma

luta por hegemonia. No entanto, nessa dimensão, não é necessário que o outro seja visto como um inimigo a ser abatido, mas como um adversário contra o qual vamos lutar, reconhecendo o direito que ele tem de defender suas ideias e buscar hegemonizá-las. Esta “luta” se dá no campo discursivo e envolve os processos de articulação. Segundo Mouffe (2003, p. 20), tal luta é positiva, pois “reconhece a natureza real de suas fronteiras e as formas de exclusão que elas englobam, ao invés de tentar disfarçá-las”.

Nessa direção, uma relação agonística entre a EI e o EF seria aquela em que ambos poderiam questionar suas práticas educativas e seus discursos, com vistas a melhores propostas e práticas cotidianas para as crianças.

Compreendo que ainda estamos longe dessa relação agonística, pois a relação antagônica entre as etapas tem sido reforçada pelas políticas curriculares atuais, expressas nos textos analisados que insistem em apresentar um discurso que sugere a afirmação de aspectos positivos da EI, como a ludicidade e o respeito aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança promovidos pelo binômio cuidar e educar, em contraposição à sistematização do conhecimento no EF no qual faltaria a ludicidade e vice-versa. Ou seja, por mais que reafirmem a necessidade de que haja um diálogo e uma relação pedagógica entre as etapas, os documentos afirmam, discursivamente, essa impossibilidade diante de seus objetivos e práticas distintas.

Sendo assim, a relação antagônica entre EI e EF acaba por impossibilitar uma articulação entre ambas que lhes permita buscar uma resistência às atuais políticas curriculares que têm se mostrado pouco produtivas para as duas etapas no que diz respeito ao reconhecimento das crianças como produtoras de cultura e de saberes e na valorização das possibilidades de crianças e de professores de ações criativas dentro do espaço escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### ANOTAÇÕES

Há gente que guarda velhos papéis. Eu os perco. É o que estou dizendo: não os ponho fora: perco-os. Isso traz a vantagem de os achar de vez em quando e os reler com um arzinho superior de sobrevivente. [...]

ERRATA– Linhas acima comecei referindo-me a velhos papéis. Não é bem assim: os papéis, a julgar pelo que geralmente diziam, eram novos, novíssimos... O velho era eu!

*Mário Quintana*

### **Novos mapas, velhos territórios ou novos territórios e velhos mapas?**

Esta tese começa e termina com perguntas e isto não é à toa. Acredito que as perguntas nos movem, nos suscitam problematizações, nos permitem “desnaturalizar” conceitos e situações e, conseqüentemente, buscar novas possibilidades pela atribuição de diferentes significados. Na perspectiva teórica que norteia este trabalho (LACLAU; MOUFFE, 2015), toda significação remete ao contexto, à contingência, à parcialidade e não à uma totalização. Toda significação é, também, fruto de atos de poder.

Partindo dessa compreensão, tentei, nesta tese, perceber como o currículo da/para a EI é significado nos textos políticos a ela destinados, tomando, como marcos iniciais, a CF/1988 e a LDB/1996, pois, a partir deles, a EI foi reconhecida como direito da criança, dever do Estado e primeira etapa da EB. Nesses pouco mais de trinta anos, algumas conquistas marcaram a trajetória da EI, como a ampliação do acesso e do financiamento. Políticas curriculares, expressas em textos legais e orientadores, buscaram “dar o tom” de como deveria delinear-se a EI em função dessas novas perspectivas.

Nesta tese, compreendo a própria EI como um discurso que luta por construir uma significação, uma “identidade”. Tenho essa compreensão por olhar a EI no seu caráter relacional com as outras etapas da EB e, também, com as políticas educacionais, com as comunidades epistêmicas e com seus atores.

Busquei, na TD, os elementos com os quais dialoguei nesta pesquisa e que me permitiram compreender que as políticas de currículo são fruto de embates e disputas por significação e que, por vezes, é possível que haja consensos e/ou dissensos em torno dessas significações. Nesse processo, algumas “vozes” são ouvidas enquanto outras são silenciadas

num processo dinâmico pela busca da hegemonia de determinados conceitos que podem influenciar na elaboração e na apropriação das políticas expressas nos textos analisados. Nessas disputas, não há uma linearidade, de modo que alguns sentidos podem ser suplantados enquanto outros continuam presentes no campo discursivo.

Tracei um panorama do cenário atual das políticas de currículo, apresentando a legislação e os documentos federais que sustentam a política curricular para a EI. Percebi que a legislação e os documentos buscam superar as concepções de EI assistencialista e preparatória, defendendo uma concepção de criança como sujeito histórico, detentor e criador de cultura própria e de escola voltada à infância como espaço promotor do desenvolvimento e das aprendizagens da criança.

No entanto, “proteger” legalmente a EI não foi o suficiente para que esta alcançasse a sua universalização, principalmente no segmento creche, onde a carência de vagas é mais expressiva. As políticas que visaram essa expansão, inicialmente se voltaram aos aspectos quantitativos e pouco se preocuparam em relação à qualidade, seja dos espaços, seja da formação dos profissionais, e sua remuneração, seja das propostas pedagógicas. Concomitantemente, os esforços pela universalização do EF se faziam mais prementes. Dessa forma, a significação de currículo nesses textos esteve associada à conquista do direito e as suas propostas seriam definidas a partir de sua finalidade: o desenvolvimento integral da criança.

Os textos legais posteriores, ao contrário, se voltaram a definir o “*a priori*” da EI em torno do binômio “educar e cuidar”. Em comum, a pretensão de estabelecer a forma como as crianças brasileiras devem ser educadas, não só na esfera da macropolítica, como também nas práticas cotidianas, mas com perspectivas distintas: as DCNEI buscaram, de maneira genérica, definir as concepções que deveriam subsidiar as escolas e as redes na definição de suas próprias propostas pedagógicas. Para tal, estabeleceu os conceitos de EI como primeira etapa da EB, oferecida em espaços não domésticos e de currículo, como um conjunto de práticas cotidianas que devem organizar-se em torno de seus eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras.

A BNCC reafirma as proposições das DCNEI, mas, ambigualmente, assume uma perspectiva mais prescritiva ao determinar os “campos de experiência” como a única forma de organização curricular a ser considerada na EI e os objetivos de cada um deles por faixa etária, além de circunscrever o que todas as crianças têm o “direito” de aprender, evidenciando uma perspectiva conteudista, pregando a equidade de conhecimentos e experiências. A BNCC normatiza experiência como apropriação, evidenciando algo que se propõe nacional e comum numa perspectiva unitária, num movimento que se vivencia “de fora para dentro”.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017a, p. 9).

Ao priorizar os campos de experiência numa perspectiva de experiência apriorística, previsível e equitativa, cria-se, sutilmente, uma forma de regulação que secundariza a criança e evidencia o conteúdo, o resultado. Aliado à perspectiva de “direitos”, os “campos de experiência” se apresentam como uma significação que agrega valor ao currículo proposto. Dessa forma, um currículo que se organiza a favor do direito das crianças e de suas experiências se torna inquestionável.

No entanto, o sentido de experiência, evidenciado pela BNCC, não é o único possível. Destaco a experiência como acontecimento, como produção negociada, com e na diferença que se dá na singularidade, pois concordo com Lopes (2018, p. 25): “Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro”.

“Ler” os textos políticos, com um olhar discursivo, me permitiu compreender a sua precariedade e a sua incompletude mesmo quando eles intentam representar uma totalização, o que é “impossível”. Essa impossibilidade, fruto da abundância de significações e sentidos que os conceitos podem assumir, está implícita nos textos que, carregados de descrições e prescrições, buscam, na minha compreensão, superar discursivamente outras possíveis significações. Isso pode ser observado nos significantes “educar e cuidar” que, ao serem tratados nos textos como um binômio e, por isso, indissociáveis, agregam diferentes demandas que se articulam numa cadeia equivalencial e que se veem representadas neste que é considerado o “*a priori*” da EI. Porém, seus “rastros” de significação e as disputas discursivas, dentro e fora do campo da EI, denotam a precariedade desse fechamento de sentidos, de modo que este continua mostrando-se instável, embora, neste momento, represente uma fixação.

Outros sentidos, no entanto, não se articulam em cadeias de equivalência, permanecendo flutuantes, como é o caso da alfabetização na EI, cuja diversidade de compreensões, propostas e finalidades não se apresenta com um sentido articulado, ainda que, precariamente, capaz de agregar as diferentes demandas que continuam sendo disputadas, de modo dicotômico, por diferentes atores do campo da EI, ou seja, as disputas se apresentam em direções opostas entre “contra” e “a favor” e, dentro deste último, pelos modos como deve ser conduzida.

Dessa forma, também compreendo o próprio conceito de currículo na EI, cujas significações mais presentes flutuam entre listagem de conteúdos, cuidado e assistencialismo,

preparação ou prescrição e prática cotidiana, sendo esta última a mais disseminada nos textos políticos. Essa significação é comumente apresentada como uma tentativa de superação antagonica às significações anteriores, consideradas não mais pertinentes à EI, frente às recentes conquistas legislativas que apontam a sua função social centrada no desenvolvimento da criança e etapa integrante, e não mais acessória, da EB.

Essa tentativa de fixar uma nova significação para o currículo na EI e, por conseguinte, novas práticas, revela a ambivalência presente nos textos, pois os sentidos “deslizam” entre os antagonismos expressos, ou seja, o conceito de currículo vinculado à prática busca antagonizar-se ao sentido de currículo prescritivo, centrado nos conteúdos e vice-versa. Este último acaba por se tornar uma “falta” ao currículo para a EI que, por sua vez, também representa uma “falta” para o currículo das outras etapas da EB.

Esse jogo de disputas discursivas é compreensível a partir da noção da não existência de fundamentos ou determinações que permitam a fixação de sentidos de forma permanente e imutável, pois esta é fruto de articulações que, no caso das políticas de currículo para a EI, se dão, por exemplo, no âmbito das comunidades de conhecimento (algumas das quais apontei nesta pesquisa). Essa indeterminação se torna, pois, o próprio objeto das disputas e das tentativas de controle, assim como é, também, o que permite outras articulações e que outros sentidos sejam fixados, sendo esta fixação, segundo Laclau e Mouffe (2015), sempre contingente e precária.

Sendo assim, identifiquei que, mesmo que alguns sentidos tenham sido fixados e hegemonizados nos textos políticos analisados, alguns “indefiníveis” estão presentes nos textos (e nas políticas) e que se constituem nos principais pontos de disputa, seja dentro da própria EI, seja na sua relação com o EF. Dentre os principais, destaco o “educar e cuidar”, propósito amplamente aceito para a EI, cuja significação abarca diferentes sentidos que ora se apresentam como convergentes, ora como divergentes, num movimento que explicita que, mesmo quando um sentido é hegemonicamente fixado, esta fixação não representa um fechamento totalitário.

Também os eixos estruturantes da EI – as interações e brincadeiras – mostram-se indefiníveis, pois assumem um caráter de determinação legal, mas os textos não deixam muito claro como se opera com esses eixos na prática cotidiana. Esse caráter indefinível é reforçado, também, pela pouca discussão em torno deles (nas pesquisas e nos textos), de modo que, sutilmente, se reforça que eles se apresentam como um consenso, um segundo “*a priori*” da EI. No entanto, eles representam, também, uma ambiguidade nos textos que se apresentam mais prescritivos por pouco considerarem (ou prescreverem) esses eixos para além de sua apresentação.

Mesmo abarcando diferentes significações, a ideia de currículo na EI é utilizada com “reserva”, não sendo um consenso nem no campo da EI nem no campo do currículo, conforme apontam as pesquisas acadêmicas analisadas neste trabalho. Estas sinalizam, também, que a ideia de currículo não tem sido suficientemente debatida nos dois campos. Está presente nas pesquisas a percepção de tensões (e lacunas) percebidas entre as definições presentes nos textos e a operacionalização da prática cotidiana, de modo que os textos são criticados pela “pouca clareza” de como devem organizar essas práticas e, por conseguinte, pouco ajudam no trabalho do professor dessa etapa.

Diante dessa questão, permito-me deixar em aberto algumas questões a serem problematizadas, uma vez que entendo não caber no escopo desta pesquisa que eu faça recomendações de ações ou de interpretações:

- A defesa de que é necessário que os textos tenham maior clareza nas suas definições e de que os professores precisam de “chaves” para acessar a sua significação, não reforça a ideia de controle da prática pelo currículo, desconsiderando os processos de reinterpretação e de recontextualização dos textos pelos professores, assim como a autonomia destes para ressignificar suas práticas?
- Se o conceito que os textos mais procuram difundir é o de currículo como prática cotidiana, como compreender a constante acusação de que há um descompasso entre os textos e as práticas?
- Seriam os textos já suficientemente prescritivos, de modo que seja possível observar o descompasso das práticas em relação a eles? Ou este descompasso se dá em função da impossibilidade de se colocar em prática tais prescrições devido às especificações da EI?

Percebo que essas questões estão em suspenso porque carregam, em si, a ambiguidade de se pensar os textos como indutores de práticas, mas não as aceitar realizadas, uma vez que elas não se apresentam como “diferenciadas” das práticas que os textos propõem superar. Carregam, também, a ideia de que as práticas em curso não são suficientes para que a criança aprenda, sendo necessária a sua substituição e/ou sistematização.

Na tentativa de “fechar” essa lacuna, muitos defendem uma maior prescrição do currículo. Dessa forma, parece haver um antagonismo posto entre a própria significação do currículo na EI presente nos textos que, ao defender o currículo enquanto prática, se ressentem de que essas práticas não são prescritas.

Na minha compreensão, outro ponto a destacar nos textos, é a relação conteúdo X prática. No EF, o conteúdo deveria sobrepor-se às práticas, ou seja, não importa o caminho; o

importante é que as crianças aprendam o conteúdo pré-estabelecido. Já na EI, a prática deveria sobrepor-se aos conteúdos, de modo que não importam quais são os conteúdos; o mais importante são as experiências a serem vivenciadas pelas crianças. Esse caráter “indefinido” do currículo da EI, frente ao caráter prescritivo do currículo do EF, aparece nos textos quando se critica o que existe (e que precisa ser superado) de forma que o que falta é enaltecido. Por exemplo, a defesa de que haja intencionalidade educativa na EI sugere que seu currículo é descompromissado e isto precisa ser combatido.

Julgo, ademais como central, a seguinte questão: Significar, hegemonicamente, o currículo é um projeto impossível na EI? Concordo com Lopes e Borges (2015, p. 499) quando, ao se referirem à formação docente, afirmam que:

É impossível significarmos a formação e o currículo de uma vez por todas, mas ainda assim é preciso. Faz-se necessário porque somos convocados a dar significado ao mundo, porque somos mobilizados pela busca de estabilizar o caos da existência, de encontrar pontos de aproximação.

Na mesma direção, significar o currículo da EI é impossível, mas necessário. Impossível, na compreensão desta pesquisa, porque operamos justamente com a instabilidade, com a impossibilidade de totalidades plenas, com a construção de identidades que se dá nas relações e não por estruturas fixas e imutáveis e, sobretudo, com a compreensão de discurso como prática social (e política) que se constitui a partir de discursos particulares que, articulados, assumem uma significação que, hegemonicamente, representa tais discursos. Esse processo, contudo, se dá em meio a disputas por essa significação, o que significa que um discurso, mesmo que hegemonizado, disputa a sua significação frente a outros discursos.

Nessa relação, percebo que a EI, nas disputas que estão em curso, vem afirmando-se (nos textos políticos e na defesa de algumas comunidades epistêmicas) numa etapa com princípios e objetivos próprios, cujas práticas são compreendidas enquanto construção cotidiana que envolve diferentes atores, contextos e culturas que podem contribuir no processo de desenvolvimento da criança, possibilitando a sua autonomia e a descoberta de suas potencialidades quanto permite que a criança experimente novas possibilidades de ação e de interação.

A alfabetização é uma demanda que surge na EI advinda de vários sujeitos, como crianças, professores, familiares e o próprio sistema educacional que abrange as políticas de avaliação em larga escala e mobiliza a EI nos esforços para que esta alcance sucesso. Por outro lado, não há muita clareza de como esse processo pode/deve acontecer nessa etapa, de modo que a alfabetização pode ser compreendida como um significante flutuante. Na minha

compreensão, esse é um aspecto positivo, pois indica que a EI está buscando um conceito “próprio” de alfabetização e não apenas incorporando conceitos e práticas do EF.

Há uma discussão que não coube no escopo desta pesquisa, de que nos primeiros anos do EF, destinados à alfabetização, o sistema alfabético de escrita e a sua organização se tornam o próprio “conteúdo” da alfabetização, que ocorre de forma mecânica numa compreensão de que, primeiro, é preciso aprender a decifrar e codificar para, posteriormente, utilizar a leitura e a escrita em suas funções sociais. Essa concepção de alfabetização significou, por muito tempo, o currículo da pré-escola, que assumia um caráter de preparar a criança para esse processo. Na atualidade, essa concepção é um dos fatores que promove maior afastamento entre a EI e o EF, pois os atores que defendem a alfabetização na EI rejeitam veementemente que esta seja conduzida nesse modelo mecânico. Essa concepção é também um dos fatores mais sensíveis na cautela em relacionar a ideia de currículo à EI.

No entanto, essa busca pela superação dos modelos mecânicos de alfabetização, mesmo que seja um consenso entre os atores que estão “dentro” do território da EI e uma discussão muito presente entre os atores que estão “dentro” do território do EF, não é um consenso. Algumas disputas estão ocorrendo no campo das políticas para que a alfabetização se consolide como um processo que deve ser conduzido de uma única forma, em todas as etapas da EB, conforme pontuei nas discussões sobre a PNA, revelando que a busca por totalidades que pretendem invisibilizar as diferenças é uma constante nas políticas de currículo.

Na compreensão da EI, como um discurso que busca hegemonizar-se, são visíveis os antagonismos entre a EI e as significações que tenta superar entre a EI e o EF. Essa relação, por vezes, é também dicotômica, pautada sem sentidos binários que se pretendem totalizadores como, por exemplo: não prescrição curricular X prescrição curricular; não conteúdos X conteúdos; avaliação que atesta processos X avaliação que atesta aprendizagens. Essa relação dicotômica sustentada, ainda que sutilmente, nos textos e nas políticas, reduz as possibilidades de discussão e não contribui para que EI e EF estabeleçam uma relação agonística de forma a se fortalecerem, mutuamente, frente às atuais condições (políticas) da EB. Segundo Frangella (2016, p. 126),

[...] é essa permanência da diferença que garante a possibilidade de movimento, do porvir, em uma elaboração dialógica, que se dá no espaço intersubjetivo - o terceiro espaço - que seria o entre-lugar, interstício onde os sujeitos, a partir de seus múltiplos posicionamentos, se inter-relacionam.

Nas últimas décadas, ocorreram importantes avanços legais no que diz respeito às competências, atribuições e concepções sobre a criança no âmbito da EI, mas alguns desafios ainda se impõem para que essa etapa possa cumprir o seu papel social. Significar o seu

currículo, de modo a agregar diferentes discursos, talvez seja o maior deles. Dentro da própria EI, por vezes, os segmentos creche e pré-escola mostram-se distanciados discursivamente. Percebo este distanciamento na supervalorização do trabalho com as linguagens oral e escrita e uma redução das experiências e vivências que são oferecidas às crianças na pré-escola, enquanto na creche, há uma supervalorização da socialização e uma ênfase nos cuidados cotidianos, de modo que creche e pré-escola demarcam territórios distintos de “cuidar” e de “educar”. Tal distinção pode ser a razão para a escassez de pesquisas que relacionem a creche e o currículo, pois se já é desconfortável a ideia de currículo na pré-escola, na creche este desconforto se amplia numa tentativa de promover um maior afastamento da concepção de currículo vinculado aos conteúdos, impensável para crianças desse segmento.

Uma conclusão possível, nesta tese, é que a definição de currículo na EI está associada ao modo como se opera com este currículo. Apesar de todo o aparato legal e orientador, é o *modus operandi* cotidiano de cada instituição que determina a sua definição. Os textos políticos exercem grande influência na organização dessa prática cotidiana, conforme apontam algumas das pesquisas citadas, de modo que se tornam os balizadores das políticas e das práticas, ou seja, as práticas (que significam os currículos) são “avaliadas” a partir do que preconizam os textos e eles, por sua vez, tentam disseminar as práticas (ainda que, tangencialmente, por meio de objetivos, de conteúdos ou de formas de organização cotidiana).

Todos os textos receberam (e ainda recebem) críticas favoráveis e desfavoráveis de diferentes atores, seja por serem mais ou menos descritivos, mais ou menos “abertos”, centralizadores ou descentralizadores, entre outras. Todos, no entanto, na minha compreensão, procuraram “inaugurar” um conceito de EI (e de seu currículo), pouco considerando a história da EI brasileira, que se consolidou a partir de diferentes organizações, diferentes objetivos e propostas, diferentes ofertas para as crianças de diferentes inserções sociais, além das diferenças regionais, culturais e sociais de nosso país. Desse modo, a pretensão totalizadora desses textos é falida e, é nessa “falência”, que estão as “rotas de escape” que permitem que o currículo na EI adquira diferentes significações, fruto de disputas discursivas que podem ser produtivas no sentido de ampliar as possibilidades de criação e de ação, tanto de crianças quanto de adultos, assim como políticas que podem ser produzidas, em âmbito local, mais próximas das necessidades e possibilidades próprias de cada contexto.

Minha contribuição, com esta tese, está na compreensão – a partir dos referenciais utilizados – de que os significados, assim como as identidades, são produzidos pelos sujeitos no exercício de práticas discursivas. Dessa forma, defendo que os textos tentam, mas não são capazes de suprimir a polifonia de sentidos do currículo e, no caso da EI, a polifonia de sentidos

da prática cotidiana que significa o seu currículo, pois compreendido como uma prática discursiva, cultural, de poder e de significação, ele é diverso. Ler esses textos, na perspectiva discursiva, é buscar desconsiderar as pretensões realistas de identidades fixas ou essenciais que assumem fixações hegemônicas, que pretendem “falar pelo outro” nas políticas e nas práticas curriculares e compreender que os espaços estão constantemente abertos para novas ou reiteradas interpretações e disputas por significação e que esse é o próprio processo de constituição das políticas.

Por fim, respondendo (precariamente, pois aqui não cabem definições últimas) à pergunta inicial desta pesquisa, defendo que o território (do currículo) da EI é um território em construção, delineado pelas disputas antagônicas pela sua significação. É, sobretudo, um território sensível, pois trata das especificidades constitutivas da experiência social das crianças na primeira etapa da EB. Sendo assim, é necessário um olhar cuidadoso, tanto do campo do currículo quanto do campo da EI sobre o seu território, sem a preocupação de “desenhar” seus mapas, de modo que seu território se conforme a eles, já que aqui não cabe o “novo” superar o “velho”. Ao contrário; o desafio que está colocado é justamente o de colocar em diálogo os vários sentidos possíveis numa disputa agonística que permita que a EI integre a EB sem que suas especificidades representem diferenças que precisem ser suplantadas.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa/RS, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1467>. Acesso em: 24 jun. 2018.
- ALMEIDA, Shirlene Vieira de; LARA, Ângela Maria de Barros. A educação infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas/SP, n. 17, p. 106-117, mar. 2005. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5247/art10\\_17.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5247/art10_17.pdf). Acesso em: 16 jun. 2018.
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. Educação infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 3, n. 1, mar./set. 2010, p. 451-461. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9105/4793>. Acesso em: 15 maio 2018.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre o currículo da educação infantil e seus processos de educação e ensino: o currículo em ação nas creches. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 8, n. 1, p. 65-72, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n1.065072/13125>. Acesso em: 15 maio 2018.
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do currículo**, João Pessoa/PB, v. 4, n. 2, p. 125-137, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/12330/7106>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- ANDRADE, Carla Lisbôa. **Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI**. 2015. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14019>. Acesso em: 02 jun. 2018.
- ANTUNES, Celso. **Projetos e Práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ANPED. Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Espaço Aberto, São Paulo, n. 7, p. 89-96, Jan/Fev/Mar/Abr 1998. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE07/RBDE07\\_09\\_ESPACO\\_ABERTO\\_ANPED.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE07/RBDE07_09_ESPACO_ABERTO_ANPED.pdf). Acesso em: 28 mar. 2018.

ARAÚJO, Patrícia K. H. de; PILLOTTO, Silvia S. D. As redes sociais como possibilidade de aprendizado no currículo e nas construções identitárias no contexto da educação infantil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 20-34, abr. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/araujo-pillotto.htm>. Acesso em: 28 mar. 2018.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; MAUDONNET, Janaina Vargas de Moraes. Os fóruns de educação infantil e as políticas públicas para a infância no Brasil. **Laplage em Revista**, Sorocaba/SP, v. 3, n. 1, p. 6-18, jan.-abr. 2017. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/281/244>. Acesso em: 16 jun. 2018.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de.; PRADO, Alessandra E. F. Gonçalves. Cadê a criança que estava aqui? Será que o ensino fundamental de nove anos comeu? **Revista e-Curriculum**, v. 8, n. 2, p. 1-19, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10854/8055>. Acesso em: 15 maio 2018.

BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós, 1989.

\_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 28 mar. 2018.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. El currículum nacional y su puesta en práctica: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios del Currículum**, Barcelona, v. 1, n. 02, p. 105-131, abril/1998. Disponível em: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/25117>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Por que uma BNCC para a educação infantil? **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre: Grupo A Educação, ano XVI, n. 55, p. 4-7, abril-junho 2018. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Revista-P%C3%A1tio-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-curr%C3%ADculo-ebook/dp/B07CP3LJH8>. Acesso em: 18 out. 2019.

BARROS, Miguel Daladier. **Educação infantil: o que diz a legislação**. Publicado em: 12/11/2008. Disponível em: <http://www.lfg.com.br>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita no direito à educação na primeira infância**. Setembro/2010, p. 1-17. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192). Acesso em: 11 nov. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2 ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1993. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-61587/plano-decenal-de-educacao-para-todos---1993-2003>. Acesso em: 15 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento Político-Estratégico 1995/1998**. Brasília, DF: MEC, 1995. Disponível em: <https://genbase.iiep.unesco.org/epidoc/notice11669>. Acesso em: 02 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 set. 1996a. p. 18109.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 dez. 1996b. Seção 1, p. 27833.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996c. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select\\_action=&co\\_o bra=28114&co\\_midia=2](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_o bra=28114&co_midia=2). Acesso em: 02 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª Séries)**. Introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, v. 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_voll.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf). Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 15 abr. 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>. Acesso em: 09 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 mar. 1999. Seção 1, p. 8.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 4, de 16 de fevereiro de 2000**. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CEB/CNE, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB004v03.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, 10 jan. 2001, p. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: relatório do programa. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 maio 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 fev. 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI/DPE, 2006c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf). Acesso em: 02 jun. 2018. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação-Geral do Ensino

Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=700-passoapasso9anos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=700-passoapasso9anos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 09 dez. 2009b. Seção 1, p. 14.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 18 dez. 2009c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010a. disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 20 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 15 dez. 2010b, Seção 1, p. 34.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 maio 2010c. p. 3.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Infantil**: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Ministerial nº 1.147/2011, do MEC. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012a. Disponível em: <http://www.nepiec.com.br/producoes/Educacao%20Infantil%20sistemática%20de%20avaliacao.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 17, de 06 de junho de 2012**. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Aguardando homologação. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/>. Acesso em: 09 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação

dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 abr. 2013b, Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014a, Seção 1, Ed. Extra, p. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**. Versão preliminar. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>. Acesso em: 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto**. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2015a. Disponível em: [http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/04/seb\\_avaliacao\\_educacao\\_infantil\\_a\\_partir\\_avaliacao\\_contexto.pdf](http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/04/seb_avaliacao_educacao_infantil_a_partir_avaliacao_contexto.pdf). Acesso em: 16 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf). Acesso em: 24 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Documento Orientador**. 2017. Brasília, DF: MEC/SEB: 2017b. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador\\_versao\\_final.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf). Acesso em: 11 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 02 jul. 2018, Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 abr. 2019a, Seção 1, Ed. Extra A, p. 15.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 10.134, de 26 de novembro de 2019. Dispõe sobre a qualificação da política de fomento aos estabelecimentos da rede pública de educação infantil no âmbito do Programa de Parcerias de Investimentos da Presidência da República. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 nov. 2019b, Seção 1, p. 4.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização - PNA**. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2019c. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/df/>. Acesso em: 18 nov. 2019.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: conquistas e desafios. *In*: SANTOS, Emerson (Org.). **Reescrevendo a Educação**: propostas para um Brasil melhor. Rio de Janeiro: Ática, 2006. p. 91-104.

\_\_\_\_\_. O ensino fundamental de nove séries e as crianças de seis anos. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente/SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 19-27, jan./dez. 2007. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/155/222/0>. Acesso em: 20 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (Org.). 6 ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 20-54, Jan./Abr. 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/116/121>. Acesso em: 16 jun. 2018.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da Modernidade. São Paulo: Ed. USP, 2008.

CAPOVILLA, Fernando. “Modelo é eficaz para fortalecer o raciocínio”. **Folha de São Paulo**, sucursal Rio de Janeiro, 06 mar. 2006. Entrevista. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0603200613.htm>. Acesso em: 18 nov. 2019.

CASTRO, Maria Helena G. de. Palestra Inaugural. *In*: Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1997, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-6672/anais-do-seminario-internacional-de-avaliacao-educacional-rio-de-janeiro-1-a-3121997>. Acesso em: 02 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções. *In*: Congresso de Leitura do Brasil, 16, Seminário do 16º COLE vinculado: 13, Campinas/SP, 2007. **Anais [...]**. Campinas/SP: UNICAMP, 2007. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivomorto/edicoesanteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04\\_02.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoesanteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf). Acesso em: 15 maio 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, Ed. Especial, v. 23, n. 80, p. 326-345, setembro/2002. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 15 maio 2018.

CÔCO, Valdete; AQUINO, Ligia M. L.; FARIA, Ana L. Goulart de. Apresentação da Seção Temática: Educação Infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 969-972, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GqZZy83NysQYYrkq7Gm7dsQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 maio 2018.

COLASANTO, Cristina Aparecida. A criança protagonista no currículo e na própria avaliação: uma pesquisa realizada em duas escolas municipais de educação infantil de São Paulo. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 1, p. 332-356, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1567>. Acesso em: 15 maio 2018.

CORAZZA, Sandra. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas/SP: Papyrus, 1997. p. 103-143.

COSTA, Lucimeire B.; XAVIER, Gelta T. Ramos. Sentidos das práticas curriculares na educação infantil. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 7, n.1, p. 117-124, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/19415/10760>. Acesso em: 28 mar. 2018.

CRAVEIRO, Clarissa B. Sentidos de identidade docente nas políticas de currículo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 26. p. 69-86, 2014. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1109/541>. Acesso em: 16 jun. 2018.

CUNHA, Érika V. R. da; COSTA, Hugo H. C.; BORGES, Veronica. Desconstrução, alteridade e tradução: percursos investigativos nas políticas de currículo. *In*: LOPES, Alice C.; SISCAR, Marcos (Org.). **Pensando a Política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 179-200.

DERRIDA, Jacques. **Of grammatology**. Trad. Gayatri C. Spivak. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1974.

\_\_\_\_\_. **A escritura e a diferença**. Trad. Maria Beatriz M. N. da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2009.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. *In*: Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 5, Rio de Janeiro, 2010. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2010. Disponível em: <http://www.filoeduc.org/infancia>. Acesso em: 18 jun. 2018.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 21, n. 1, p. 5-31, 2008. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13917/10505>. Acesso em: 16 jun. 2018.

FAI-UFSCAR. Pesquisadora critica influência empresarial na educação pública. Notícia sobre a pesquisadora Virgínia Fontes publicada em: 29/03/2017. **Portal de Notícias**. Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FAI), da Universidade Federal de São Carlos/SP (UFSCAR). Disponível em: <https://sistemas.fai.ufscar.br/home/noticia/1123/pesquisadora-critica-influencia-empresarial-n>. Acesso em: 16 jun. 2018.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; NAZARETH, Henrique Dias Gomes. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. **Impulso**, Piracicaba/SP, v. 21, n. 51, p. 63-71, jan.-jun. 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/issue/view/75>. Acesso em: 15 maio 2018.

FERRARI, Andrea Gabriela et al. **A criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua oral e escrita**. 5 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FOCHI, Paulo. Educação Infantil não deve se submeter à ideia de compartimentação. Entrevista concedida a João Vitor Santos. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos (online)**, São Leopoldo/RS, n. 516, dezembro 2017. Disponível em: [www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7150-educacao-infantil-nao-deve-se-submeter-a-ideia-de-compartimentacao](http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7150-educacao-infantil-nao-deve-se-submeter-a-ideia-de-compartimentacao). Acesso em: 18 out. 2019.

FONSECA, Paula Fontana. O laço educador-bebê se tece no enodamento entre cuidar, educar e brincar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1555-1568, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/865tZMQHdPj9JtNHGryJH8G/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2019.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 32, n. 02, p. 69-89, abril-junho 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/F7dSSNZJbVL47fbccvpGBqj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2019.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In*: Congresso da Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem, Florianópolis, 2013. **Anais [...]**. Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. Disponível em: [http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726a2c7daa4389040f.pdf](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726a2c7daa4389040f.pdf). Acesso em: 15 maio 2018.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823/2700>. Acesso em: 16 jun. 2018.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, Maria da Glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11-40, Jan./Jun. 2000. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/314375096\\_500\\_anos\\_de\\_lutas\\_sociais\\_no\\_Brasil\\_movimentos\\_sociais\\_ONGs\\_e\\_terceiro\\_setor](https://www.researchgate.net/publication/314375096_500_anos_de_lutas_sociais_no_Brasil_movimentos_sociais_ONGs_e_terceiro_setor). Acesso em: 08 nov. 2019.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio-ago. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Movimentos pela educação no Brasil. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 2, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/75/202>. Acesso em: 15 maio 2018.

GOMES, Candido A. A educação infantil no fogo cruzado das relações inter e intragovernamentais. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação**. Brasília, DF: MEC/SEB/UNESCO, 2009. p. 99-120. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc\\_download&gid=7873&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=7873&Itemid=). Acesso em: 10 jun. 2018.

GONÇALVES, Rafael Bruno. Resenha sobre MOUFFE, Chantal; ERREJÓN, Íñigo. Construir Pueblo: hegemonía y radicalización de la democracia. Barcelona: Icaria Editorial, 2015. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, Pelotas/RS, v. 4, n. 1, p. 143-148, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rsulacp/issue/view/746>. Acesso em: 18 nov. 2019.

GORNI, Doralice Ap. Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 67-80, jan./mar. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/sGqsGsJr854j9kvq5w3YbqR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2018.

HAAS, Peter M. Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination. **International Organization**, v. 46, n. 1, p. 1-35, 1992. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2706951>. Acesso em: 02 jun. 2018.

HECKMAN, James. James Heckamn e a importância da educação infantil. Por: Mônica Weinberg. Publicado em: 22/09/2017. Entrevista. **Revista Veja**. Páginas Amarelas. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/revista-veja/james-heckman-nobel-desafios-primeira-infancia/#:~:text=O%20americano%20James%20Heckman%2C%2073,curiosidade%20de%20quem%20ama%20calcular>. Acesso em: 15 maio 2018.

HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee. **O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2013. Pesquisa nacional por amostra de domicílios PNAD 2012. **Biblioteca IBGE**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=265857>. Acesso em: 20 maio 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua. Educação 2017. **Biblioteca IBGE**, p. 1-12, 2018. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf). Acesso em: 18 nov. 2019.

INSTITUTO ALFA E BETO. **Programa Pré-Escola**. 2019. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/pre-escola/>. Acesso em: 12 nov. 2019.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel A. **Linguagens geradoras: uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KOSLINSKI, Mariane C.; BARTHOLLO, Tiago Lisboa. Impacto dos espaços de desenvolvimento infantil no primeiro ano na pré-escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 73, p. 280-311, jan./abr. 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v30n73/pt\\_1984-932X-eae-30-73-280.pdf](http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v30n73/pt_1984-932X-eae-30-73-280.pdf). Acesso em: 02 jun. 2018.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

\_\_\_\_\_. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?lang=pt>. Acesso em: 09 maio 2018.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Políticas Públicas Municipais de Educação Infantil: um balanço da década. *In*: Reunião Anual da ANPED: Educação e Justiça Social, 34, Natal/RN, 2011. **Anais [...]**. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 02 jun. 2018.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2000.n14/>. Acesso em: 28 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 469-496.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

LACLAU, Ernesto. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Ariel, 1996.  
LACLAU, Ernesto. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. *In*: MOUFFE, Candido. (edit.). **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 97-136.

\_\_\_\_\_. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nova Vision, 2000.

\_\_\_\_\_. Universalismo, particularismo e a questão da identidade. *In*: MENDES, C. (Coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 229-250.

\_\_\_\_\_. **A razão populista**. São Paulo: 3 Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics**. London: Verso, 1985.

\_\_\_\_\_. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Trad. Joanildo A. Buffy; Josias de Paula Jr.; Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LEEI. [Projeto de Leitura e Escrita em Educação Infantil]. **Histórico**. 2016. Disponível em: [projetoleituraescrita.com.br](http://projetoleituraescrita.com.br). Acesso em: 11 nov. 2019.

LIMA, Andreza M.; CARVALHO, M. Jaqueline Paes; MONTEIRO, Luciana Oliveira Freitas. Um estudo sobre currículo na educação infantil na produção científica da ANPEd nos últimos dez anos. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 39, p. 115-130, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71546154009.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

LOPES, Alice C. Política de Currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, Jul/Dez. 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.htm>. Acesso em: 18 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? *In*: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 126-158. (Série Cultura, memória e currículo, v. 7).

\_\_\_\_\_. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311/291>. Acesso em: 02 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

LOPES, Alice C.; BORGES, Verônica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3065>. Acesso em: 16 jun. 2018.

LOPES, Alice C.; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de (Org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice C.; MENDONÇA, Daniel de; BURITY, Joanildo A. A contribuição de hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. *In*: LACLAU, Ernesto. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. p. 7-32.

LUDVIG, Daiana. **Currículo para a educação infantil: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville/SC, 2017.

MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>. Acesso em: 15 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 36, n. 133, p. 891-908, Out-Dez 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrkJFgnFRrm5XsRWzgg/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2018.

MACÊDO, Lenilda C.; DIAS, Adelaide A. O currículo na pré-escola: novos e velhos sentidos de ensinar e aprender. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 8, n. 1, p. 65-72, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n1.065072/13125>. Acesso em: 15 maio 2018.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Org.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MACHADO, João Luís de Almeida. A educação infantil no Brasil em números. Publicado em: 29/03/2018. **Planeta Educação**. Disponível em: <https://planetaeducacao.com.br/portal/a/5/a-educacao-infantil-no-brasil-em-numeros>. Acesso em: 21 maio 2019.

MACHADO, Moyara Rosa. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: “O que dizem as crianças?”**. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2007. Disponível em: <http://acervo.bc.ufes.br/biblioteca/index.php>. Acesso em: 02 jun. 2018.

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. **Currículo da Educação Infantil e Datas Comemorativas: o que dizem profissionais e crianças**. 2016. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2016.

MARCONDES, Martha A. Santana. Educação em contexto de globalização. **Educação e Globalização**, São Paulo, ano 9, n. 13, 2006.

MARINHO, Heloísa. **Currículo por atividades: jardim de infância – escola de 1º grau**. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1978.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. **Cuidar, Educar e Prevenir**: as funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Ed. Escuta/FAPESP, 2009.

MARTINATI, Adriana Zampieri. **Faz de conta que eu cresci**: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. 2012. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontífice Universidade Católica (PUC), Campinas/SP, 2012.

MASCARENHAS, Mariana. Educação infantil de qualidade e seu impacto na economia. Publicado em: 22/11/2018. Notícias. **Redação A12**. Disponível em: <https://www.diocesedeerexim.org.br/noticia/educacao-infantil-de-qualidade-e-seu-impacto-na-economia-18148>. Acesso em: 08 nov. 2019.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice C. Sentidos de qualidade nas políticas de currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abril/junho 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4JCT7CZHYZpmbn4nKv5gQdc/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2018.

MENDONÇA, Daniel de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 20, p. 135-145, jun. 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/3637/2894>. Acesso em: 18 de jun. 2018.

\_\_\_\_\_. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 43, n. 3, p. 249-258, setembro/dezembro 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/938/93843307.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 1, p. 153-169, janeiro-junho 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1533/1354>. Acesso em: 18 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 9, p. 205-228, setembro-dezembro 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2018/1785>. Acesso em: 18 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova**, São Paulo, v. 91, p. 135-167, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/B36tLYVLnzjVNYCYXq96w9J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2018.

MORAES, Adriana. **Educação Infantil**: das razões para a sua universalização à sua concretização no currículo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS, 2014.

MOREIRA, Antônio Flavio. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPEd. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 81-101, novembro/2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/544/546>. Acesso em: 02 jun. 2018.

MOSS, Peter. Structures, understandings and discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. **Contemporary issues in early childhood**, v. 7, n. 1, 2006.

MOSS, Peter. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? *In: Research in Comparative & International Education*, v. 3, issue 3, p. 224-234, 2008.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças e adultos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-163, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/53gd8ZjdNP6JZFnwZDrNjPJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

MOUFFE, Chantal. **El retorno del político**: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. Barcelona: Cultura Libre, 1999.

\_\_\_\_\_. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 11-26, out. 2003. Disponível em: <https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/3343>. Acesso em: 18 jun. 2018.

MOUFFE, Chantal; EREJÓN, Íñigo. **Construir povo**: hegemonia e radicalização da democracia. [Construir pueblo: hegemonía y radicalización de la democracia]. Barcelona: Icaria Editorial, 2015.

NASCIMENTO, Maria Aparecida Rosa do. As políticas públicas da educação infantil avanços ou retrocessos: o direito da criança à pré-escola. **Revista Científica**: Instituto Saber de Ciências Integradas, 5 ed., v. 02, n. 3, novembro 2015. Disponível em: <http://www.isciweb.com.br/revista/numero-03-2015/127-sumario>. Acesso em: 03 jun. 2018.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 49, p. 59-80, jan-abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2012.v17n49/>. Acesso em: 15 jun. 2018.

NETO, Amarílio F.; NUNES, Kezia R. Saberesfazeres praticados no currículo e na formação continuada: espaçostempos vividos na educação infantil. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 2, p. 1-25, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6772/4899>. Acesso em: 15 maio 2018.

NEVES, Vanessa F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: um estudo de caso. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8FNP4D>. Acesso em: 02 jun. 2018.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BAPTISTA, Mônica Correia. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: alguns apontamentos. Relato integrante da Reportagem Especial sobre Educação Infantil, **ANPEd**, Rio de Janeiro, nov. 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/transicao-da-educacao-infantil-para-o-ensino-fundamental-entrevista-com-vanessa-neves-ufmg-e>. Acesso em: 28 mar. 2018.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília, DF: UNESCO/MEC/SEB; Fundação Orsa, 2011. Disponível em: [https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod\\_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf](https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf). Acesso em: 15 maio 2018.

OBSERVATÓRIO PNE. 2019. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 30/06/2019.

OLIVEIRA, Ana de. Rede de (re)significações nas políticas curriculares: a revista brasileira de história na década de 1980. *In*: LOPES, Alice C.; DIAS, Rosanne E.; ABREU, Rozana G. (Org.). **Discurso nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

OLIVEIRA, Cátia Cirlene Gomes de. **Políticas curriculares para a primeira infância**: o uso de cadernos de atividades na educação infantil da rede pública municipal do Rio de Janeiro. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente na Educação Infantil. *In*: TV ESCOLA/SALTO PARA O FUTURO, **Docência na Educação Infantil**, ano XXIII, Boletim 10, Junho 2013, p. 8-15. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1233309/doc%C3%A4ncia-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil---base-integradora-da-tv-es...> Acesso em: 02 jul. 2018.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. **Pluralismo e novas identidades no cristianismo brasileiro**. 2009. 270 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife/PE, 2009. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=17917319561777493400&hl=en&oi=scholar>. Acesso em: 18 jun. 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1, Belo Horizonte, 2010. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 02 jun. 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de et al. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OSTETO, Luciana Esmeralda. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Zero a Seis**, v. 19, n. 35, p. 46-68, Jan.-Jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/issue/view/2505>. Acesso em: 12 nov. 2019.

PATI, Daniella. **Avaliações em larga escala nacionais**. Disciplina “Educação Brasileira”. Programa de Pós-Graduação em Educação. 1º semestre/2013. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2013.

PIMENTEL, Anne Patrícia do Nascimento. **Os 12 anos de Educação Infantil na UERJ (2003-2015)**: entre teses e dissertações. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2016.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As crianças, contextos e identidades**. Centro de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 31-73.

PONCE, Branca J.; DURLI, Zenilne. Currículo e identidade da educação infantil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 775-792, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/ponce-durli.htm>. Acesso em: 28 mar. 2018.

PRADO, Iara Glória Areias. O MEC e a reorganização curricular. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 94-97, Jan./Mar. 2000. Disponível em: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v14n01/v14n01\\_10.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v14n01/v14n01_10.pdf). Acesso em: 15 maio 2018.

PROJETO ALFALETRAR. 2011. Disponível em: <http://www.alfalettrar.org.br/>. Acesso em: 12 nov. 2019.

RAPOPORT, Andrea; FERRARI, Andrea Gabriela; SILVA, João Alberto. A criança de seis anos e o primeiro ano do Ensino Fundamental. *In*: RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira (Org.). **A criança de seis anos no Ensino Fundamental**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 9-21.

RIZZO, Gilda. **Educação Pré-Escolar**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, março/2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/36>. Acesso em: 02 jun. 2018.

RUELLA, Milena Pedroso. **Saberes docentes e inovações curriculares**: um estudo acerca da incorporação das orientações curriculares às práticas de professoras da educação infantil da rede municipal de São Paulo. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP, 2016.

SÁNCHEZ, Damián S.; GAVA, Fabíola Alves Coutinho. Movimentos sociais e educação infantil: dos caminhos históricos às conquistas e desafios atuais. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife/PE, v. Especial, n. Especial, p. 51-71, Julho-Dezembro/2015. Disponível em: <https://www.sumarios.org/artigo/movimentos-sociais-e-...> Acesso em: 09 maio 2018.

SANTOS, Lucíola L. C. P.; VIEIRA, Lívia M. F. “Agora, seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 27, n. 96, Especial, p. 775-796, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/k8gTzN4jYVXXsJLnJSvNdZz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2018.

SILVA, Juliana Virgínia da. **Indagações sobre a relação entre currículo e o uso das mídias digitais**: o projeto *Kidsmart* na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro. 2016.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica: 2001.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, Jan./Fev./Mar./Abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Simplificar sem falsificar. Entrevista à Revista Educação. **Guia da Alfabetização**. Especial (em duas edições), Belo Horizonte: Segmento, 2012. p. 6-11.

\_\_\_\_\_. Magda Soares: “Estou indignada com o MEC”. Entrevista por: Leonardo Pujol. Publicada em: 08/04/2019. **Desafios da Educação**. Ensino Básico. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb/>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SOBRAL, Elaine Luciana. **Educação infantil, cultura, currículo e conhecimento**: sentidos em discussão. 2016. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2016.

SOBRAL, Elaine Luciana Silva; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Educação infantil, currículo e saberes docentes: percursos de uma pesquisa-ação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 3, n. 2, p. 626-641, mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9671/5259>. Acesso em: 15 maio 2018.

SOPRANI, Maria José R. Cartografando o currículo vivido numa unidade de educação infantil universitária. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 10, n. 3, p. 398-409, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i3.33280/32945>. Acesso em: 15 maio 2018.

SOUSA, Elizabeth Vieira Rodrigues de. **Alfabetização e letramento na educação infantil**: um estudo de caso em uma instituição de educação infantil no município de Lagoa Santa. 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AAQEU6>. Acesso em: 02 jun. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. [Vários autores]. **Educação em debate**: por um salto de qualidade na educação Básica. São Paulo: Moderna, 2013. Disponível em: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/Educa%C3%A7ao-em-debate.-Por-um-salto-de-qualidade-na-Educa%C3%A7ao-B%C3%A1sica.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. A educação infantil na BNCC: discussão que precisa sair do papel. Publicado em: 15/12/2017. **Estadão**. Blogs Educação e etc. Disponível em:

<https://educacao.estadao.com.br/blogs/educacao-e-etc/a-educacao-infantil-na-bncc-a-discussao-precisa-sair-do-papel/>. Acesso em: 12 nov. 2019.

TURA, Maria L. Rangel; FIGUEIREDO, Marize P. Silva. A questão da identidade e da diferença e as políticas de formação dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 763-774, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/tura-figueiredo.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

UNDIME. Política Nacional de Alfabetização: entenda as polêmicas presentes na PNA. Publicado em: 07/05/2019. **Notícia**. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/07-05-2019-13-41-politica-nacional-de-alfabetizacao-entenda-as-polemicas-presentes-na-pna>. Acesso em: 19 nov. 2019.

UNICEF. **O Direito de Aprender**: potencializar avanços e reduzir desigualdades. [Coordenação geral de Maria de Saete Silva e Pedro Ivo Alcântara]. Brasília, DF: UNICEF, 2009. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef\\_sowc/sit\\_inf\\_brasil\\_2009\\_direitodeaprender\\_completo.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_inf_brasil_2009_direitodeaprender_completo.pdf). Acesso em: 20 maio 2018.

VIEIRA, Livia Fraga. Introdução. *In*: TV ESCOLA/SALTO PARA O FUTURO, **Docência na Educação Infantil**, ano XXIII, Boletim 10, Junho 2013, p. 4-7. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1233309/doc%C3%A4ncia-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil--base-integradora-da-tv-es...> Acesso em: 02 jul. 2018.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 maio 2018.

**APÊNDICE A – Textos Políticos**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília/DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília/DF: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento Político-Estratégico 1995-1998**. Brasília/DF: MEC, 1995.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília/DF: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996. 114p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. História**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 22 de 07 de dezembro de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 1998.

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

BRASIL. MEC. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**. Versão preliminar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação**. Brasília/DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília/DF, MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 20 de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil**: Relatório de avaliação. Brasília/DF: MEC/SEB/UNESCO, 2009. 260 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Brasília/DF, 2010.

BRASIL. **Educação Infantil**: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº 1.147/2011, do Ministério da Educação. Brasília/DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A educação infantil nos países do MERCOSUL**: análise comparativa da legislação. Brasília: MEC/SEB, 2013. 132 p.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília/DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília/DF: MEC/SASE, 2014.

BRASIL. **Contribuições para a Política Nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. MEC/SEB/COEDI, 2015, 104p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília/DF: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Apresentação do **Projeto de Lei nº 5270/2016**, pelo Poder Executivo, que “Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita”. Brasília/DF, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC/SEALF, 2019.

## APÊNDICE B – Revista Brasileira de Educação

- Artigos que abordam a etapa da educação infantil:

1. Parecer da ANPED sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
2. Kuhlmann Jr., Moisés. Histórias da Educação Infantil Brasileira.
3. Rosemberg, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil.
4. Rocha, Eloisa. A pedagogia e a educação infantil.
5. Kappel, Maria Dolores. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da pesquisa sobre padrões de vida/IBGE.
6. Cruz, Silvia Helena. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias.
7. Soares, Maria Cecília. Cultura infantil: a construção corporativa da infância.
8. Arce, Alessandra. Lina, uma criança exemplar: Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins de infância.
9. Bujes, Maria Isabel. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação.
10. Barreto, Angela Maria. A educação infantil no contexto das políticas públicas.
11. Delgado, Ana Cristina. Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta das crianças.
12. Silva, Isabel e Oliveira. Grupo de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações.
13. Santos, Claudia Amaral. A vida do bebê: a constituição de infâncias saudáveis e normais nos manuais de puericultura brasileira.
14. Nascimento, Maria Letícia. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas.
15. Campos, Roselane. “Política pequena” para crianças pequenas. Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina.
16. Portugal, Gabriela. Uma aposta de avaliação alternativa e autêntica em educação pré-escolar: o sistema de acompanhamento das crianças (SAC).
17. Vieira, Livia Maria. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte.
18. Xavier Filha, Constantina. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisas com crianças.
19. Dias, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo.

20. Narodowsky, Mariano. Políticas públicas e infância: desejos e limites para a igualdade na educação.

21. Toledo, Leonor. Gestão de educação infantil nas políticas públicas municipais.

22. Neves, Vanessa. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil: brincadeiras diferentes.

23. Bento, Maria Gabriela. Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar no grupo de educadores da infância.

- Artigos que abordam a relação currículo e educação infantil:

1. Parecer da ANPED sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

## APÊNDICE C – Revista e-Curriculum

- Artigos que abordam a etapa da educação infantil:

1. Neto, Amarilio e Nunes, Kezia Rodrigues. Saberesfazeres praticados no currículo e na formação continuada: espaçostempos vividos na educação infantil.
2. Lima, Rita Carla. A prática docente do professor da educação infantil: contribuições para o desenvolvimento das crianças.
3. Azevedo, Heloisa Helena e Prado, Alessandra. Cadê a criança que estava aqui? Será que o ensino fundamental de nove anos comeu?
4. Tabet, Gabriela. Espaços e contextos de aprendizagem docente: reflexões sobre a formação de profissionais para a educação infantil de crianças de 0 a 3 anos.
5. Dossiê temático: “Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo”. Adrião, Theresa. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil de professores. Lima, Paulo. Políticas públicas para a educação infantil: um olhar sobre a realidade de Dourados-MS.
6. Souza, Caroline. Inserção da criança de seis anos no ensino fundamental: do currículo prescrito ao currículo em ação em uma escola da rede privada de Florianópolis.
7. Silva, Viviane. O currículo do novo primeiro ano do ensino fundamental e a participação infantil: o que acontece na sala de aula pode ser chamado de novo?
8. Guedes, Marília. A contribuição da proposta de Paulo Freire para a prática pedagógica docente na educação infantil e na educação de jovens e adultos.
9. Colasanto, Cristina. A criança protagonista no currículo e na própria avaliação: uma pesquisa-ação realizada em duas escolas de educação infantil de São Paulo.

- Artigos que abordam a relação currículo e educação infantil:

1. Neto, Amarilio e Nunes, Kezia Rodrigues. Saberesfazeres praticados no currículo e na formação continuada: espaçostempos vividos na educação infantil.
2. Colasanto, Cristina. A criança protagonista no currículo e na própria avaliação: uma pesquisa-ação realizada em duas escolas de educação infantil de São Paulo.

## APÊNDICE D – Revista Currículo sem Fronteiras

- Artigos que abordam a etapa da educação infantil:

1. José Filho, Altino. Processos de socialização entre adultos e crianças e entre as próprias crianças no interior da creche.
2. Lira, Alessandra. Jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas na educação infantil: entre o dito e o escrito.
3. Araújo, Patrícia e Pillotto, Silvia. As redes sociais como possibilidades de aprendizado no currículo e nas construções identitárias no contexto da educação infantil.
4. Ponce, Branca e Durli, Zenilne. Currículo e identidade na educação infantil.

- Artigos que abordam a relação currículo e educação infantil:

1. Araújo, Patrícia e Pillotto, Silvia. As redes sociais como possibilidades de aprendizado no currículo e nas construções identitárias no contexto da educação infantil.
2. Ponce, Branca e Durli, Zenilne. Currículo e identidade na educação infantil.

## APÊNDICE E – Revista Espaço do Currículo

- Artigos que abordam a etapa da educação infantil:

1. Amorim, Ana Luiza N. Educação Infantil e Currículo. Compassos e descompassos entre os aspectos teórico, legais e políticos.
2. Sobral, Elaine Luciana S. e Lopes, Denise Maria C. Educação Infantil, currículo e saberes docentes: percursos de uma pesquisa-ação.
3. Amorim, Ana Luiza N. e Dias, Adelaide A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares.
4. Costa, Lucimeire B. e Xavier, Gelta T. Ramos. Sentidos das práticas curriculares na educação infantil.
5. Amorim, Ana Luiza N. Reflexões sobre o currículo da educação infantil e seus processos de educação e ensino: o currículo em ação nas creches.
6. Macêdo, Lenilda C. e Dias, Adelaide A. O currículo na pré-escola: novos e velhos sentidos de ensinar e aprender.
7. Silva, Francisca Jocineide da Costa e.; Moraes; Adenilda B. A. de; Silva, Karina Ingredy L. da; e Carvalho, Maria Eulina P. de. “Tu é Menino, tu vai brincar de boneca, é?!” Relações de gênero na educação infantil.
8. Silva, Karina Ingredy L. da. Autoconceito de gênero em crianças da educação infantil.
9. Vieira, Izabel C. S.; Meloni, Adaliza e Guimarães, Celia Maria. O currículo na educação infantil e a profissionalidade do professor.
10. Peixoto, Vanessa Alessandra C. O saber fazer na unidade educacional infantil – UEI/UFRN: desenvolvendo a linguagem no berçário.
11. Côco, Valdete; Galdino, Luciana e Vieira, Marle Aparecida F. de O. Trajetórias de formação: perspectivas para a docência na educação infantil.
12. Soprani, Maria José R. Cartografando o currículo vivido numa unidade de educação infantil universitária.

- Artigos que abordam a relação currículo e educação infantil:

1. Amorim, Ana Luiza N. Educação Infantil e Currículo. Compassos e descompassos entre os aspectos teórico, legais e políticos.
2. Sobral, Elaine Luciana S. e Lopes, Denise Maria C. Educação Infantil, currículo e saberes docentes: percursos de uma pesquisa-ação.

3. Amorim, Ana Luiza N. e Dias, Adelaide A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares.
4. Costa, Lucimeire B. e Xavier, Gelta T. Ramos. Sentidos das práticas curriculares na educação infantil.
5. Amorim, Ana Luiza N. Reflexões sobre o currículo da educação infantil e seus processos de educação e ensino: o currículo em ação nas creches.
6. Macêdo, Lenilda C. e Dias, Adelaide A. O currículo na pré-escola: novos e velhos sentidos de ensinar e aprender.
7. Soprani, Maria José R. Cartografando o currículo vivido numa unidade de educação infantil universitária.

## APÊNDICE F – Publicações da ANPED

### Palavra-chave: EDUCAÇÃO INFANTIL

#### GT2 – História da Educação

1. A gênese da educação infantil no município de Tubarão/SC. PIERI, Marlise de Medeiros Nunes de.
2. Construção de bases de dados e análise historiográfica de propostas educacionais: um estudo sobre o parque infantil paulistano (1947-1957). KUHLMANN JR., Moisés; FERNANDES, Fabiana Silva.
3. Crianças trabalhadoras: os aprendizes marinheiros no Paraná oitocentista. MARQUES, Vera Regina Beltrão; PANDINI, Silvia.
4. Uma contribuição para a história da infância: festejos comemorativos da criança. VEIGA, Cyntia Greive; GOUVEA, Maria Cristina Soares de.
5. “Pavilhão Mourisco”: biblioteca e educação em Cecília Meireles. PIMENTA, Jussara Santos.

#### GT3 – Movimentos sociais, Sujeitos e Processos Educativos

1. Iniciativas populares: o movimento comunitário e a educação infantil na Baixada Fluminense. SANTOS, Edson Cordeiro dos.
2. Ação coletiva e identidade social: um estudo sobre profissionais da educação infantil. SILVA, Isabel de Oliveira e.

#### GT4 – Didática

1. Pistas metodológicas para a aproximação ao conhecimento científico na educação infantil. GALLIAN, Cláudia Valentina Assumpção.
2. A ludicidade como caminho para a resiliência em professores da educação infantil em situação de estresse ocupacional. PEREIRA, Fernanda Almeida.
3. Educação (Física) Infantil: Relações Comunicativas como Processo Pedagógico. SILVA, Eliane Gomes da.

#### GT5 – Estado e Política Educacional

1. Impactos da Globalização nas Escolas de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental: As Opiniões dos Educadores. ALVES, Maria Leila; SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da.
2. Desafios para a formulação de políticas de educação infantil: um estudo sobre a atuação do Conselho Municipal de Educação. BASÍLIO, Priscila de Melo.

#### GT7 – Educação de Crianças de 0 a 6 Anos

1. A educação infantil no contexto pós-reforma: institucionalização e regulação no Brasil e Argentina. CAMPOS, Roselane Fátima.
2. Centros de educação infantil comunitários: contrastes e perspectivas. ARAÚJO, Ana Lúcia Soares da Conceição.
3. Pelas telas de um aramado: educação infantil, cultura e cidade. FAZOLO, Eliane.
4. Relações sociais e educação infantil: percursos, conceitos e relações de adultos e crianças. MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José.
5. Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares na educação infantil. WIGGERS, Verena.
6. Os grupos de pesquisa sobre criança, infância e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA E SILVA, Isabel de; LUZ, Iza Rodrigues da.
7. Avaliação institucional na educação infantil: um campo de possibilidades. RAMPAZZO, Wania Cristina Tedeschi.
8. Fios de temporalidades na educação infantil. OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis.
9. Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. BUSS-SIMÃO, Márcia.
10. Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em educação infantil e dos acadêmicos residentes em foco. NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ALMEIDA, Ordália Alves.
11. “Caos calmo”: (in)constâncias no cenário da política de educação infantil brasileira. CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira.
12. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? RAMOS, Tacyana Karla Gomes.
13. A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas. TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos.

14. A compreensão das relações de parentesco pelas crianças na brincadeira de faz-de-conta em contexto de educação infantil. MAYNART, Renata da Costa; HADDAD, Lenira.
15. Educação infantil no período noturno: a prática pedagógica em contexto de vulnerabilidade social. RESENDE, Marilúcia Antônia de; MACHADO, Ilze Maria Coelho.
16. O Proinfantil e a formação dos agentes auxiliares de creche no município do Rio de Janeiro. CASTRO E SOUZA, Marina Pereira de.
17. Produção coletiva de textos na educação infantil: uma análise dos saberes docentes. GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves.
18. Pesquisar a compreensão compartilhada em contextos da educação infantil: (re)visitando Barbara Rogoff e Urie Bronfenbrenner. SENNA, Maria Teresa Telles Ribeiro.
19. Avaliação na educação infantil: algumas reflexões. NEVES, Vanessa Ferraz Almeida.
20. Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na educação infantil. BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles.
21. Tecendo memórias, educando infâncias: o entrelaçar de histórias em uma instituição de educação infantil. NEVES, Vanessa Ferraz Almeida.
22. Educação infantil e os organismos internacionais: quando focalizar não é priorizar. CAMPOS, Rosânia.
23. Política nacional de educação infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua. FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes.
24. O que dizem as crianças sobre sua escola? o debate teórico-metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de educação infantil. MARTINS, Maria Cristina; BRETAS, Silvana Aparecida.
25. O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. SILLER, Rosali Rauta; CÔCO, Valdete.
26. Criança, infância e política na compreensão dos profissionais que atuam na educação infantil em Curitiba. PEREIRA, Maria Neve Collet.
27. A constituição de acervos de literatura infantil para bibliotecas escolares: a escola como mercado e as escolhas editoriais. SILVA, Bruna Lidiane Marques da; MORAIS, Eliane Maria da Cunha.
28. O brincar no cotidiano escolar da educação infantil: criar e recriar de cultura e de aprendizado. TREVISAN, Raquel Pigatto.
29. A educação infantil no espírito santo: primeiras aproximações. CÔCO, Valdete; SILLER, Rosali Rauta.
30. As crianças e os seus saberes sobre uma educação infantil de qualidade. JOÃO, Janaína.

31. A concepção de criança e de infância nos currículos de formação de professores da educação infantil. KIEHN, Moema.
32. O brincar no cotidiano escolar da educação infantil: criar e recriar de cultura e de aprendizado. TREVISAN, Raquel Pigatto.
33. As crianças e os seus saberes sobre uma educação infantil de qualidade. JOÃO, Janaína.
34. A concepção de criança e de infância nos currículos de formação de professores da educação infantil. KIEHN, Moema.
35. A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas da Amazônia. TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos.
36. Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da educação infantil. BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; RIVERO, Andrea Simões; WAGNER, Zaira T.
37. A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil. CASTRO, Joselma Salazar de.
38. Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na educação infantil? REIS, Lucilaine Maria da Silva.
39. Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação nas produções acadêmicas recentes (1997-2002). MORAES, Andréa Alzira de.
40. *Curriculum plennis ludens?* Um estudo crítico – compreensivo e propositivo sobre a política de ludicidade no currículo de educação infantil a partir do contexto de uma escola pública em Salvador-BA. CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da.
41. As concepções sobre o sistema público de educação infantil de mães que utilizam e não utilizam creches. MORO, Catarina de Souza.
42. Políticas públicas em educação infantil. BRANDÃO, Isabel Cristina.
43. Representação social de professoras de educação infantil sobre infância: algumas considerações. DEMATHÉ, Tércia Millnitz; CORDEIRO, Maria Helena.
44. A pesquisa sobre as práticas de educação infantil: investigando as micro relações sociais. SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da; MACHADO, Cila Alves dos Santos.
45. O cotidiano da educação infantil: questões de identidade. NASCIMENTO, Anelise Monteiro do.
46. Afetividade no contexto da educação infantil. BORBA, Valdinéa R. S.; SPAZZIANI, Maria de Lourdes.
47. Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil. CORSINO, Patrícia; SANTOS, Núbia de Oliveira.

48. Formação do conceito de número em crianças da educação infantil. SENNA, Maria Teresa T. R.; BEDIN, Virgínia.
49. Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche. RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez.
50. O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. ABRAMOWICZ, Anete.
51. A prática de seleção de alunos/as e a organização das turmas na escola de educação infantil. CARVALHO, Rodrigo Saballa de.
52. A avaliação institucional na educação infantil em diálogo com assertivas do Plano Nacional de Educação. VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete.
53. Os desafios da oferta e expansão do tempo integral nos municípios da Grande Vitória. OLIVEIRA, Telmy Lopes de.
54. O trânsito de sentimentos entre o doce, o nem tanto e o amargo. MARCHESANO, Lauren.
55. Práticas pedagógicas e processos formativos: narrativas de professores da educação infantil. REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos.
56. A gestão da educação infantil: estratégias x direito da criança. FERREIRA, Káren Aparecida Barbosa.
57. A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade. CORREA, Bianca.
58. “Para explicar o presente tem que estudar a história do passado”: narrativas de profissionais em escolas comunitárias de educação infantil da Baixada Fluminense. PENA, Alexandra.
59. A coordenação pedagógica na educação infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras? PEREIRA, Jorgiana Ricardo.
60. “Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha” – O que dizem as crianças sobre a educação infantil e o Direito? TAVARES, Leandro Henrique de Jesus.
61. Linguagem e educação infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico? ALVES, Bruna Molisani Ferreira.
62. O espaço da linguagem musical na educação infantil segundo a abordagem de Reggio Emilia. FREITAS, Luísa Andries Nogueira de.
63. Rede de políticas públicas na educação infantil. LIMA E SILVA, Isabel Cristina de Andrade.
64. Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil: o que as crianças têm a nos dizer? MULLER, Juliana Costa.
65. O estágio na educação infantil: o olhar das estagiárias. DRUMMOND, Viviane.

66. Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil. SOUSA, José Edilmar de.
67. A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil. AMARAL, Arleandra Cristina Talin do.
68. Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental. RIBEIRO, Edinéia Castilho.
69. A constituição histórica da docência na educação infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX. BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloísa Acires Candal.
70. A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos. OLIVEIRA, Fabiana de.
71. Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças. GAUDIO, Eduarda Souza.
72. Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil. CASTELLI, Carolina Machado; DELGADO, Ana Cristina Coll.
73. A documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil: estudo de caso em pré-escolas públicas. MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes.
74. Professoras de educação infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense. BUSS-SIMÃO, Márcia.
75. Iniciativas populares: o movimento comunitário e a educação infantil na Baixada Fluminense. SANTOS, Edson Cordeiro dos.
76. Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação. MARTINS FILHO, Altino José.
77. Crianças, natureza e educação infantil. TIRIBA, Lea.
78. Administração social da criança: políticas transnacionais e políticas nacionais de educação infantil. PORTO, Zélia Granja.
79. Entender o outro – a criança indígena e a questão da educação infantil. NASCIMENTO, Adir Casaro; BRAND, Antonio J.; AGUILERA URQUIZA, Antonio H.
80. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. ALVES, Nancy Nonato de Lima.
81. Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de SC. ROCHA LIMA, Ana Beatriz; BHERING, Eliana.
82. A gestão democrática como referencial de qualidade na educação infantil para crianças de quatro a seis anos. CORREA, Bianca Cristina.

83. Um palco para o conto de fadas: uma experiência teatral com crianças na educação infantil. SOUZA, Luiz Fernando de.
84. Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. CARVALHO, Rodrigo Saballa de.
85. Reflexões sobre o diálogo entre espaços físicos e o cotidiano na educação infantil. DA SILVA, Denise Sans Guerra Gomes.
86. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves.
87. O professor de educação infantil, um profissional da educação básica: e sua especificidade? BONETTI, Nilva.
88. Índice de desenvolvimento infantil no Brasil: uma análise regional. KAPPEL, Dolores B.
89. Cenários da educação infantil. CUNHA, Susana R. Vieira da.
90. A Escola Cabana em Belém: o envolvimento e a participação das profissionais no Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil. SOUSA, Celita Maria Paes de.
91. Culturas infantis e saberes: caminhos recompostos. SANTOS, Solange Estanislau dos.
92. Memórias da infância: eternização da vida. REDIN, Marita Martins.
93. A formação das professoras e a produção simbólica das crianças de 0 a 6 anos: uma experiência de pesquisa. OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de; RIVERO, Andréa Simões; COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin; BATISTA, Rosa; CAMPOS, Rosânia; BODNAR, Rejane; FERNANDES, Sonia Cristina de Lima.
94. As políticas públicas e educação da infância em Goiás: da proposição à materialização. LENI, Lais; MÁRQUEZ, Christine Garrido.
95. A criança em Walter Benjamin e Florestan Fernandes. FLORES, Zilé Gomes de Moraes.
96. Crianças e adultos nas malhas das relações sociais: um estudo sobre os processos de socialização no interior da creche. MARTINS FILHO, Altino José.
97. O GT7 da ANPED: direitos e educação da criança pequena. CASTILHANO, Ana Lucia.
98. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. TIRIBA, Lea.
99. Trabalhando os direitos das crianças numa sala de educação infantil. SARAVALI, Eliane Giachetto.
100. O consumo nas práticas culturais infantis: crianças e adultos no contexto de uma escola pública. SANTOS, Núbia de Oliveira.
101. Pró-criança: uma política pública para a infância catarinense? RODRIGUES, Marilda Merência.

102. Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância. RICHTER, Ana Cristina.
103. A “paparicação” na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da “multidão”. OLIVEIRA, Fabiana de.; ABRAMOWICZ, Anete.
104. Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. NOGUEIRA, Monique Andries.
105. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil. LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão.
106. Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professoras? KRAMER, Sonia.
107. Infância e educação infantil: desafios modernos e pós-modernos – entre a criança-indivíduo e a criança-acontecimento. GUIMARÃES, Daniela.
108. Concepções e práticas de educadores da pequena infância: em foco, as fontes de saberes para o trabalho docente. GARANHANI, Marynelma Camargo.
109. Qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisas. FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena; CAMPOS, Maria Malta.
110. Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões. FINCO, Daniela.
111. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. DELGADO, Ana Cristina; COLL, Heloisa Helena Oliveira de; MÜLLER, Fernanda.
112. Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: das políticas à sala de aula. CORSINO, Patrícia.
113. As rodinhas na creche: uma perspectiva de investigação do movimento discursivo das crianças de 4 e 5 anos. BRITO, Ângela Coelho de.
114. Políticas públicas para a educação infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social. BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles; MAGALHÃES, Solange M. O.
115. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco.
116. A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento. ARENHART, Deise.
117. Aventuras no país das maravilhas foucaultianas. ALCÂNTARA, Cássia Virgínia Moreira de.

118. Análise de softwares educacionais voltados para educação infantil: levantamento, caracterização e tendências. PISKE, Joana.
119. História e política da educação infantil na produção acadêmica no Brasil 1983-1996. RECH, Marlise Maria.
120. A prática pedagógica na escola: reprodução de estereótipos sexuais. SOUZA, Fabiana Cristina de.
121. Concepções do brincar para as recreacionistas do CECI (Centro de Convivência Infantil da UNICAMP). FINCO, Daniela.
122. Creches comunitárias: que alternativa é essa? CAMPOS, Rosânia.
123. A educação infantil no município do Rio Grande/RS: caracterização das professoras. SAYÃO, Deborah Thomé; MOTA, Maria Renata Alonso.
124. Um estudo sobre o brincar infantil na formação de professores de crianças de 0 a 6 anos. RAMOS, Rosemary Lacerda.
125. Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / MEC. NOGUEIRA, Monique Andries.
126. La educación infantil em la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia. SARLÉ, Patricia M.
127. A produção científica sobre educação infantil no Brasil nos programas de pós-graduação em educação. STRENZEL, Giandréa Reuss.
128. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETI-FERREIRA, M. Clotilde.
129. A experiência de uma professora-pesquisadora no universo da educação infantil. BRAGAGNOLO, Adriana.
130. Educação infantil: políticas públicas e ação institucional. REAL, Giselle C. Martins.
131. Os grupos de pesquisa sobre criança, infância e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA E SILVA, Isabel de; LUZ, Iza Rodrigues da.

#### GT8 – Formação de Professores

1. Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. CÔCO, Valdete.
2. História da educação infantil no Paraná: os jardins de infância públicos em cena no limiar das primeiras décadas no século XX. SOUZA, Gizele de.

3. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. AMARAL, Arleandra Cristina Talin do.
4. A formação do professor de educação infantil: interfaces luso-brasileiras. ROCA, Maria Eugenia Carvalho de La.
5. A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação. NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ALMEIDA, Ordalia Alves; MELIM, Ana Paula Gaspar.
6. Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões. SILVA, Isabel de Oliveira e.
7. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de.
8. A formação continuada de professores da educação infantil no sistema municipal de ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores. RANGEL, Iguatemi Santos.
9. Educação infantil: espaço de representações sociais e de relações com o saber. DIEB, Messias.
10. Histórias e memórias docentes na Amazônia paraense: o cenário da formação do professor de educação infantil. HAGE, Maria do Socorro Castro; FELDMANN, Marina Graziela.
11. Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na educação infantil. REBOLO, Flavinês; BROSTOLIN, Marta Regina.
12. Fale com ela(s). SOBREIRA, Henrique Garcia.

#### GT9 – Trabalho e Educação

1. A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura fluminense. CONDE, Soraya Franzoni.
2. As soluções para a exploração do trabalho infantil no Brasil. CONDE, Soraya Franzoni.
3. Processo de trabalho das professoras de educação infantil: entre imagens de bondade e o mal-estar docente. VIEIRA, Jarbas Santos.

#### GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita

1. Desenhando a escrita: o(s) sentido(s) na construção da escrita de entremeio. ZAPELINI, Clésia da Silva Mendes.
2. O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças. AQUINO, Socorro Barros de.
3. O trabalho com textos na educação infantil. PIFFER, Maristela Gatti.

4. Educação infantil paulistana: histórias, tempos e espaços. DUARTE, Rivania Kalil; VILHENA, Sylvia Paula de Almeida Torres.

5. “Quem gostou da história?”... A compreensão de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios. CORDEIRO, Dilian da Rocha.

#### GT13 – Educação Fundamental

1. O constrangimento da inquietude infantil. COSTA, Themis Cardoso.

#### GT14 – Sociologia da Educação

1. Jogo infantil coletivo como problema sociológico. GRIGOROWITSCHS, Tamara.

#### GT15 – Educação Especial

1. Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão. LIMA, Maria Betania Barbosa da Silva; DORZIAT, Ana.

2. A medicalização escolar – epidemia de nosso tempo: o conceito de TDAH em debate. FRETAS, Cláudia Rodrigues de.

3. Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos. BRUNO, Marilda Moraes Garcia.

4. Um estudo sobre os encontros diários entre professoras e pais em duas instituições de educação infantil. BHERING, Eliana; MACHADO, Greice.

#### GT16 – Educação e Comunicação

1. Texto televisivo e conhecimento cotidiano na ambiência educação física infantil. COSTA, Martha Benevides da; LEIRO, Augusto Cesar Rios.

2. A pedagogia do consumo e a infância produto: discutindo as lições do kit escolar. SCHIMIDT, Sara; PETERSEN, Michele.

#### GT19 – Educação Matemática

1. O conhecimento matemático na educação infantil: o processo de formação continuada de um grupo de professoras. AZEVEDO, Priscila Domingues de.

2. Aprendizagens de professoras da educação infantil: a geometria a partir da exploração-investigação matemática. LAMONATO, Maiza; PASSOS, Carmen Lucia Brancaglioni.

## GT20 – Psicologia e Educação

1. Desenvolvimento infantil e ensino: a análise histórico-cultural de Vigotski, Leontiev e Elkonin. PASQUALINI, Juliana Campregher.
2. Determinação dos temas da brincadeira: quando crianças de idades diferentes brincam juntas. MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral.

## GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais

1. Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos. SOARES, Lucineide Nunes; SILVA, Santuza Amorim da.
2. Educação infantil e relações étnico-raciais: a lei no papel, a lei na escola. AUGUSTO, Aline de Assis.
3. O que “dizem” as crianças no contexto das políticas de ações afirmativas? VANZUITA, Simone.
4. As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: reconstruindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil. ARCE, Alessandra.

## GT22 – Educação Ambiental

1. Política e documentos [MEC]: há espaço para a relação criança/natureza na educação infantil? SANTOS, Zemilda C. W. N.; FERREIRA, Valéria Silva.

## GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação

1. Profissionais da educação infantil e ensino fundamental diante das questões de gênero e diversidade sexual: as possibilidades da literatura infantil. TORTATO, Cintia de Souza Batista.
2. Roteiros de gênero: a pedagogia organizacional e visual gendrada no cotidiano da educação infantil. CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; COSTA, Eliana Célia Ismael da; MELO, Rosemary Alves de.
3. Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil. MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena.
4. O que pensam professoras de educação infantil sobre a feminização da profissão docente? ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto.
5. Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNEI. COSTA E SILVA, Francisca Jocineide da.
6. O PIBID como espaço formativo de desarranjos, reinvenções e pluralizações dos gêneros e das sexualidades. SOUZA, Marcos Lopes de.

#### GT24 – Educação e Arte

1. Cinema infantil, arte e indústria cultural. SOUZA, André Barcellos Carlos de.
2. Uma experiência de pesquisa-formação de professores da educação infantil: artes de ver, experimentar e ressignificar as práticas. GUEDES, Adrienne Ogêda; VIEIRA, Nuelna Gama; SILVA, Greice Duarte de Brito.
3. Os corpos perfeitos e saudáveis que a Pátria necessita: o concurso de robusteza infantil e a imagem materna (São Paulo, 1928). ALMEIDA, Jane Soares de.
4. TRABALHO ENCOMENDADO: os grupos de pesquisa sobre criança, infância e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. OLIVEIRA E SILVA, Isabel de. LUZ, Iza Rodrigues da.

#### **Palavra-chave: CURRÍCULO**

#### GT2 – História da Educação

1. Escolarização e educação do corpo: história do currículo da instrução pública primária no Paraná (1882-1926). OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de.

#### GT4 – Didática

1. Didática e currículo: o local como problema de ensino. SICCA, Natalina A. L.; GONÇALVES, Pedro W.
2. Pedagogia freireana: uma contribuição para a formação docente universitária na saúde. ABENSUR, Patricia Lima Dubeux.
3. Didática e historiografia didática: das possibilidades de superar a pedagogia da nação no ensino de história. TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi.

#### GT5 – Estado e Política Educacional

1. A viabilidade dos PCN como política de intervenção no currículo escolar. SANTIAGO, Anna Rosa Fontella.

#### GT6 – Educação Popular

1. Educação popular, currículo e culturas: uma proposta e formação de professores da escola municipal Barro Branco em Duque de Caxias-RJ. ALMEIDA, Maria Cândida da Silva; SANTOS, Caroline Delfino dos.

2. O discurso curricular do projeto teimosia e suas interlocuções com a educação popular. MARQUES, Eliza Solange Vasconcelos.
3. O currículo em ciclos de aprendizagem: uma proposta de escola pública, popular e democrática. AGUIAR, Denise Regina da Costa.
4. Paulo Freire em sistemas públicos de educação no Brasil pesquisando políticas e práticas. SAUL, Ana Maria.
5. Jogos eletrônicos, juventude e currículo cultural: impulsionando uma nova prática educativa popular. MOITA, Filomena M. Gonçalves da Silva Cordeiro.
6. O currículo da escola pública: um olhar sobre a diferença dos surdos. DORZIAT, Ana.

#### GT7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos

1. *Curriculum plennis ludens?* Um estudo crítico – compreensivo e propositivo sobre a política de ludicidade no currículo de educação infantil a partir do contexto de uma escola pública em Salvador-BA. CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da.

#### GT8 – Formação de Professores

1. Teoria e prática? Tensões e inquietações entre o currículo prescrito e o currículo modelado. GENTIL, Heloisa Salles; SROCZYNSKI, Claudete Inês.
2. Tendências nos currículos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais. CAMARGO, Arlete Maria Monte de.

#### GT9 – Trabalho e Educação

1. Ensino profissionalizante na cidade de São Paulo: um estudo sobre o currículo da “escola profissional feminina” nas décadas de 1910, 1920 e 1930. NOVELLI, Giseli.

#### GT12 – Currículo

1. A compreensão de currículo e o exercício da docência. AGUIAR, Elenita Maria Dias de Souza.
2. Recontextualização nas políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro. MATHEUS, Danielle dos Santos.
3. Inclusão e exclusão no interior da escola: as representações em foco. NOVAIS, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida.
4. O sistema de avaliação nacional da educação básica e os descaminhos para uma proposta de educação escolar indígena. BRAGA, Veronice Lopes de Souza.

5. Trocas na internet com “espaçotempos” curriculares. CALDAS, Alessandra da Costa Barbosa Nunes; ANDRADE, Nivea Maria da Silva; CORDEIRO, Rosangela Lannes Couto.
6. A utilização das narrativas para se “entender” as criações curriculares no curso de formação de professoras. MACHADO, Isabel Cristina Silva; CASTRO, Maria Cecilia Souza de.
7. Possibilidades na formação de professoras: o uso de artefatos culturais relacionados à cultura afro-brasileira. SANTOS, Ana Paula Benjamin dos; SILVA, Perseu Pereira da.
8. Experiências cotidianas de currículo integrado. CHADES, Angela Fernandez Porto de.
9. Um elogio ao híbrido: processos de legitimação de conhecimentos populares de uma comunidade do movimento sem-terra no interior do estado de São Paulo. CARCAIOLI, Gabriela Furlan.
10. O entrelugar das paisagens na educopédia: reflexões sobre a atual política tecno-curricular do município do Rio de Janeiro. CARVALHO, Ana Paula Pereira Marques de.
11. Livros didáticos católicos: o ensino religioso e a discriminação de religiões afro-descendentes. GUEDES, Maristela Gomes de Souza.
12. Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola. BRITO, Regina Lucia Giffoni Luz de.
13. Currículo experimental na UFPR setor-litoral: uma análise de filosofia da diferença e educação. CUNHA, Cláudia Madruga.
14. Análise do processo de construção de um currículo pós-crítico de ciências por seus sujeitos. FOGAÇA, Mônica.
15. Escrita curricular: algumas considerações a partir das abordagens pós-estruturalistas/pós-críticas do currículo. CHIQUITO, Ricardo Santos; EYNG, Ana Maria.
16. Currículo de formação docente no cotidiano escolar. AGOSTINHO, Patricia Garcia Caselli.
17. Estudando o currículo como gênero do discurso. SOUZA E MELLO, Maria Lucia de.
18. Uniformes entre imagens do pensamento e narrativas dos meus cotidianos. OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de.
19. Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados. CINELLI, Maria Luiza Sussekind Veríssimo; GARCIA, Alexandra.
20. Buscando o sentido de política nos estudos curriculares – perspectivas de análise em questão. FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; BARREIROS, Débora Raquel Alves.
21. Restos quase mortais: fotografia, acontecimento e escola. WUNDER, Alik.
22. Afinal, existe um currículo democrático? NEGRI, Stefania de Rezende; SOUZA, Maria Inez Salgado de.

23. Organização escolar: o currículo como uma mediação do conhecimento. TORRIGLIA, Patricia Laura.
24. Texto e contexto: a reforma em cursos de licenciatura na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). GARCIA, Maria Manuela Alves.
25. O currículo da educação física frente à diversidade cultural: um estudo de caso. NIEIRA, Marcos Garcia.
26. Epistemologia e currículo: “novos paradigmas”. CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema.
27. Múltiplas faces nas políticas curriculares. LIMA, Idelsuite de Souza.
28. Estudos curriculares: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno? VEIGANETO, Alfredo; MACEDO, Elizabeth.
29. Subjetividades juvenis: conectando currículo escolar e cibercultura. ESPÍRITO SANTO, Shirlei Rezende Sales do; PARAÍSO, Marlucy Alves.
30. Percursos e percalços do fazer pesquisa no campo do currículo: construção de um instrumento de análise de livros didáticos. RAMOS, Ana Paula Batalha; PUGAS, Márcia Cristina de Souza.
31. Processo curricular: performatividade e formação docente no cotidiano. AGOSTINHO, Patricia Garcia Caselli.
32. Redes de conhecimentos e contextos cotidianos nos currículos de formação de professores. CALDAS, Alessandra da Costa Barbosa Nunes.
33. A posição da educação física na proposta curricular do 3º ciclo de formação humana das escolas municipais de Contagem-MG. GÓES, Flávia Temponi; MENDES, Cláudio Lúcio.
34. A “cultura ordinária” no enredamento das práticas curriculares e das subjetividades. GARCIA, Alexandra.
35. A integração curricular na prática pedagógica dos docentes dos anos iniciais em uma escola organizada em ciclos de formação humana. RODRIGUES, Marilce da Costa Campos.
36. Intencionalidades e representações nas práticas discursivas na literatura infanto-juvenil na construção da identidade feminina. MATTODA, Sonia Regina Griffio.
37. A reconstituição curricular chilena pós-ditadura Pinochet. TRITTINI, Soledad Andrea Castillo; CUEVAS, Luis Delicio Leal.
38. Conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado: o currículo entre Young e Freire. ZANARDI, Teodoro Adriano Costa.
39. Currículo: das teorias críticas à emergência de diálogo intercultural. SALVINO, Francisca Pereira; COSTA, Nívia Kaliane da Silva.

40. A produção de verdades pelo discurso da educação profissional e tecnológica: implicações curriculares. FREITAS, Josí Aparecida de; HASS, Fabrício Luis; KIRST, Fernanda Schwinden Dallamico.
41. Currículo: movimento político-tropológico. OLIVEIRA, Ana de.
42. Estudo em 3 atos. FERNANDES, Rosana Aparecida.
43. Currículo e formação de professores: discursos da profissionalização docente. OLIVEIRA, Veronica Borges de.
44. Especiarias usadas nas artes de nutrir: afetos, afecções, linguagens e conhecimentos. SILVA, Sandra Kretli da.
45. Educação intercultural em ciências: o ensino e a aprendizagem em ciências como cruzamento de fronteiras culturais. CREPALDE, Rodrigo dos Santos.
46. Desenho curricular de curso: a percepção de estudantes universitários e os desafios de uma nova política. PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; WASSEM, Joyce; CALDAS, Tania Alencar de.
47. Ambivalência e pertencimentos culturais e nacionais nos currículos das escolas bilingues de fronteira. COUTO, Regina Célia do.
48. Nexos entre currículo, avaliação e educação de qualidade. MATHEUS, Danielle dos Santos.
49. Tradições curriculares do ensino jurídico: um estudo de caso em Portugal. NUNES, Cely do Socorro Costa.
50. O currículo escolar e o fim das utopias pedagógicas: distopia ou reposicionamento de apostas? THIESEN, Juarez da Silva.
51. Conhecimento x cultura. Descontruindo esse antagonismo. PEREIRA, Talita Vidal.
52. Políticas para o ensino médio: recontextualizações no contexto da prática. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares.
53. Currículo, alteridade e tolerância no campo do ensino religioso: uma análise através das categorias de hegemonia e agonismo. OLIVEIRA, Aurenéa Maria de.
54. Intervenientes internos e externos na seleção de conteúdos disciplinares: a “anatomia humana” na Faculdade de Medicina de São Paulo. TAVANO, Patricia Teixeira.
55. O hipertexto como imaginação do currículo. OLIVEIRA, José Mario Aleluia.
56. Ainda as “partes da árvore”: seleção, organização e distribuição do conhecimento na sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental. LUNARDI, Geovana M.
57. A reestruturação do currículo do curso de pedagogia/UERN/CAMEAM: trajetória e debates. NASCIMENTO, Débora Maria do; ANDRADE, Maria Edgleuma de.

58. O ciclo de formação na cidade do Rio de Janeiro: entre a tradição e a transformação nas práticas pedagógicas. SOUZA, Elaine Constant Pereira.
59. Currículo e autopoiese: um espaço vivo de construção do conhecimento. PEREIRA, Maria Zuleide da Costa.
60. Repetir, repetir, repetir: o caminho que o experimentador inventa e segue, cotidianamente. FIORIO, Angela Francisca Caliman.
61. Organização curricular: objetivos ou competências e habilidades? Procurando a diferença entre “seis e meia dúzia”. MACHADO, Tânia Mara Rezende.
62. Disputas curriculares, disputas identitárias – o processo político da produção curricular num curso de formação de professores. FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres.
63. Artefatos culturais usados por professores/as e alunos/as no cotidiano escolar como possibilidades de ressignificar o currículo. KRETLI, Sandra.
64. Currículo único, transmissão de saberes universais e naturalização de saberes acadêmicos: “velhas” concepções nas políticas curriculares. OLIVEIRA, Ana.
65. Currículo, ensino de história e narrativa. GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria.
66. Hibridismos nas decorações de ambientes escolares. DRUMOND, José Cosme.
67. Situações de risco contribuem com a produção de conhecimento? RIBEIRO, Vândiner.
68. Reforma dos mestres pela reforma do método: a presença do método de ensino intuitivo e do ideário republicano na reforma curricular da escola normal catarinense (1911/1935). AURAS, Gladys Mary Teive.
69. O currículo e sua dimensão cultural: o caso do gauchismo em comunidades de migrantes em Mato Grosso. FREITAS, Letícia F. R.
70. Da interdisciplinaridade hipotética de um currículo a um currículo interdisciplinarmente materializado. CASTRO, César Augusto.
71. Desenhos e escutas. OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de.
72. Controle através da tradição: dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz.
73. Educação menor: vertigens por deslizamentos e desmoronamentos curriculares. ANDRADE, Elenise Cristina Pires.
74. A construção do saber escolar no contexto de uma escola organizada em ciclos: o discurso pedagógico construído no cotidiano. NASCIMENTO, Débora Maria.
75. O sujeito do discurso menor da educação. LOPES, Sammy W.

76. Aprendi no pé da Érica: diálogos, negociações e transformações em uma prática de cultura popular. PASSOS, Mailsa Carla.
77. História, currículo e práticas pedagógicas: sobre memórias e narrativas. MARTINS, Maria do Carmo.
78. O currículo sob a cunha da diferença. MAUÉS, Josenilda.
79. Currículo para além da pós-modernidade. SILVA, Maria Aparecida da.
80. O valor da nota conceito de participação: currículo avaliação na brincadeira de ser Deus. SGARBI, Paulo.
81. Contextos, articulação e recontextualização: uma construção metodológica. HYPOLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecília Lorea.
82. Sobre os processos de tessituras dos currículos nas escolas estaduais: as marcas das negociações e das experiências produzidas nos cotidianos. Barcellos, Adriana Pionttkovsky.
83. Currículos: tensões entre práticas e políticas. RODRIGUES, Allan.
84. A constituição de uma base nacional comum ou da base comum nacional? PEREIRA, Fabio de Barros.
85. Um diálogo entre pesquisas: processos de subjetivações juvenis em currículos do ensino médio. SILVA, Janaina Guiguer; PRETTE, Jean.
86. Demandas para políticas curriculares de formação de professores no Plano Nacional de Educação. SOARES, Ana Paula Peixoto; BARBALHO, Camila de Moraes.
87. Programa mais Educação e sua tradução na política. GIGANTE, Camila Costa.
88. (De)cifrando caminhos da formação: narrativas (com)partilhadas no cotidiano. LONTRA, Viviane.
89. A conversa como formação na elaboração das orientações curriculares na rede municipal de Mesquita/RJ. MASSENA, Eduardo Prestes.
90. Currículos pensados praticados e seus entre-lugares: o cotidiano escolar como espaço tempo de negociação e tessitura. GONÇALVES, Rafael Marques.
91. O lugar do saber de referência dos estudantes no currículo da EJA. MONACO, Graziela Del; LIMA, Emilia Freitas de.
92. Tessitura de uma alternativa curricular a partir das vivências cotidianas: o ensino de história e a sala de aula como espaço tempo de pesquisa. SANTOS, Joana Ribeiro dos.
93. Ensino religioso: história de sua constituição como disciplina escolar. MUNIZ, Tamiris Alves; GONÇALVES, Ana Maria.
94. A pesquisa segundo a proposta curricular do Colégio Marista de Criciúma e a curiosidade epistemológica de Paulo Freire. MARTINS, Ingrid Roussenq Fortunato.

95. Política de currículo organizado por ciclos de formação e noções de conhecimento de professores: implicações de uma formação discursiva. MOURA, Jucilene Oliveira de.; OLIVEIRA, Ozerina Victor de.
96. Quando a excelência produz a exclusão. OLIVEIRA, Crizan Sasson Correa de.; PEREIRA, Talita Vidal.
97. O campo pedagógico como antagonismo nas políticas curriculares para o ensino de história. OLIVEIRA, Ana de.
98. Gênero e suas implicações no currículo do município de João Pessoa. SANTOS, Gabriela Maria dos.
99. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. OLIVEIRA, Marcia Betania de.
100. A influência da pesquisa acadêmica em livros didáticos de ciências: uma contribuição para o currículo de ciências. MOREIRA, Maria Cristina do Amaral; MARTINS, Isabel.
101. Relações entre currículo e dimensões linguístico-culturais em um contexto de língua minoritária. MAAS, Martha Regina; FRITZEN, Maristela Pereira.
102. Currículo, tradução e controle. Cunha, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo.
103. Movimentos curriculares e encontros-formação com professores do Proeja no cotidiano do Instituto Federal do Espírito Santo. MOREIRA, Priscila dos Santos.
104. Escolarização, infância e direito: corte etário como questão para o currículo? DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita.
105. Currículo, qualidade e as tecnologias de informação e comunicação (TICs) no espaço Ibero-Americano. FARIAS, Livia Cardoso de.
106. Neoliberalismo, capital humano e currículo. MENDES, Cláudio Lúcio; LIMA, Gabriela Pereira da Cunha.
107. Pnaic e suas traduções – desafios e negociações envolvendo os processos culturais do currículo. AXER, Bonnie; ROSÁRIO, Roberta.
108. Virada epistemológica no campo curricular: reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado. THIESEN, Juarez da Silva.
109. A lesbianidade como arte da produção em si e suas interfaces no currículo. MACIEL, Patrícia Daniela; GARCIA, Maria Manuela Alves.
110. Mudança curricular na escola: o processo de implantação no olhar dos professores. FERNANDES, Sandra Faria; ABRAMOWICZ, Mere.
111. Educação, cultura e pós-modernidade. SICHELERO JR., Jonas.

112. As táticas cotidianas e as tessituras curriculares da professora d'O Pequeno Nicolau: filmes e questões curriculares. ROSA, Rebeca Silva Brandão.
113. A produção de subjetividades na escola: uma reflexão sobre o poder disciplinar no contexto escolar. TEDESCHI, Sirley Lizott.
114. Na montagem dos DJs da compositor. TEIXEIRA JR., José Carlos.
115. Da situação-problema à teoria de resposta ao item: reflexões sobre o ENEM como debate curricular. ROCHA, Ana Angelita da.
116. Um breve exame das políticas curriculares para o ensino médio na América Latina. SILVA, Roberto Rafael Dias da.
117. Os conhecimentos que professores e alunos produzem nas salas de aula como parte de um projeto emancipatório. MACEDO, Regina Coeli Moura de.
118. Corporificando novas possibilidades na formação de professores. CARVALHO, Rosa Malena.
119. Currículo como cultura da escola: os desenhos do ordenamento temporal e especial da escola inclusiva. SILVA, Fabiany de Cássia Tavares.
120. Entre perguntas e respostas: conversando com meu filho sobre currículo. SGARBI, Paulo.
121. Currículo carcerário: práticas educativas na prisão. RESENDE, Haroldo de.
122. A apropriação do conhecimento em sala de aula: relações com o currículo numa escola do ensino fundamental. NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e.
123. Terra fendida: problemas da matéria e das criações. GOMES, Paola Basso Menna Barreto.
124. Historicizando o tempo: cognição, tecnologia e currículo. FRANCO, Monique Mendes.
125. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular: algumas considerações. COSTA, Thais Almeida.
126. Pesquisar o currículo como acontecimento: em V exemplos. CORAZZA, Sandra Mara.

#### GT13 – Educação Fundamental

1. Correção de fluxo e cotidiano escolar: um currículo pensadopracado em uma escola pública de Angra dos Reis. ALVES, Marcelo Paraíso.
2. A construção curricular no contexto do ensino fundamental com base em critérios fundamentados no pensamento de Paulo Freire. GOMES, Carla Garcia Santana; ALVES, Anáí Helena Basso.

3. Experiências de in/exclusão no currículo escolar: desafios e complexidades. FABRIS, Eli Terezinha Henn.

#### GT14 – Sociologia da Educação

1. Socialização religiosa na escola pública: um estudo sobre estratégias difusas de transmissão de disposições de cultura. VALENTE, Gabriela Abuhab.

#### GT15 – Educação Especial

1. Currículo e educação especial: uma relação de (re)invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto.

2. Pedagogia domiciliar e aproximações no campo das políticas públicas de inclusão escolar: estudo de caso com estudante transplantado. MOREIRA, Sayonara Freitas de Carvalho.

#### GT16 – Educação e Comunicação

1. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo; BONILLA, Maria Helena Silveira.

#### GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas

1. A experiência de construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos do PROEJA no IF: construindo caminhos para efetivação de um currículo integrado. SCOPEL, Edna Graça; OLIVEIRA, Edna Castro de; FERREIRA, Maria José Rezende.

2. O currículo de matemática do PROEJA: um estudo de caso no CEFET-SC de Florianópolis. COAN, Lisani G. W.

3. Currículo e educação de jovens e adultos nas empresas: apropriação de saberes e mudança no conteúdo prescritivo. VIEGAS, Moacir Fernando.

4. ENEM: implicações curriculares na educação de jovens e adultos. SILVA, Simone Gonçalves da; HYPOLITO, Álvaro Moreira.

5. Os limites e possibilidades da formação integral: educação e trabalho, numa concepção freireana. SILVA, Adriana Pereira da.

#### GT19 – Educação Matemática

1. Educação Matemática e currículo escolar: um estudo das matemáticas da Escola Técnica Agrícola Guaporé. GIONGO, Ieda Maria; KNIJNIK, Gelsa.

2. O percurso histórico da metodologia do ensino de matemática no curso de pedagogia. FERREIRA, Viviane Lovatti; PASSOS, Laurizete Ferragut.
3. Ensinos fundamental e médio: seleção e distribuição de conhecimentos em matemática. COSTA, Heloisa Laura Queiroz Gonçalves da.
4. Práticas visuais nas aulas de matemática com alunos surdos. KIPPER, Daiane; OLIVEIRA, Cláudio José de.

#### GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais

1. Com a lei 10639/2003, o exercício de um negro olhar na educação: apontamentos sobre o ciclo de formação continuada: olhares iguaçuanos. FERNANDES, Ana Paula Cerqueira.
2. Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar. LARCHERT, Jeanes Martins.
3. A cruz, o ogó e o oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; RODRIGUES, Marcelino Euzebio.
4. O novo PNE e a educação para as relações étnico-raciais: urgências para o currículo de formação inicial docente. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LIMA, Fabiana Ferreira de.
5. A política curricular para a educação das relações étnico-raciais e as ações afirmativas no ensino superior. PASSOS, Joana Célia dos; RODRIGUES, Tatiane Cosentino.

#### GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação

1. Modos de ver, sentir e questionar: a presença do gênero e da sexualidade no curso de pedagogia. FERREIRA, Taisa de Souza.
2. Quando o estranho é o professor: narrativas sobre sexualidade e o currículo de formação de professores. SILVA, Mirian Pacheco.
3. Gênero e currículo: uma análise desta (des)articulação na formação inicial de docentes. CRUZ, Éderson da; DAL'IGNA, Maria Cláudia.

#### GT24 – Educação e Arte

1. Abram alas que a música quer passar... Nos exames: a avaliação como recurso para a aceitação do ensino de música nas escolas. SOBREIRA, Silvia.
2. Pela disciplinarização da música no currículo escolar? AQUINO, Thaís Lobosque.
3. Processos de avaliação em arte no ensino básico: provocações, inquietudes e reflexões. BOHN, Letícia Ribas Diefenthaler; SILVA, Carla Clauber da.

**Palavra-chave: POLÍTICAS DE CURRÍCULO**

## GT6 – Educação Popular

1. Paulo Freire em sistemas públicos de educação no Brasil: pesquisando políticas e práticas. SAUL, Ana Maria.

## GT12 – Currículo

1. Recontextualização nas políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro. MATHEUS, Danielle dos Santos.
2. Múltiplas faces nas políticas curriculares. LIMA, Idelsuite de Souza.
3. Currículo: movimento político-tropológico. OLIVEIRA, Ana de.
4. Políticas para o ensino médio: recontextualizações no contexto da prática. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares.
5. Currículo único, transmissão de saberes universais e naturalização de saberes acadêmicos: “velhas” concepções nas políticas curriculares. OLIVEIRA, Ana.
6. Currículos: tensões entre práticas e políticas. RODRIGUES, Allan.
7. Um diálogo entre pesquisas: processos de subjetivações juvenis em currículos do ensino médio. SILVA, Janaina Guiguer; PRETTE, Jean.
8. Demandas para políticas curriculares de formação de professores no Plano Nacional de Educação. SOARES, Ana Paula Peixoto; BARBALHO, Camila de Moraes.
9. O campo pedagógico como antagonismo nas políticas curriculares para o ensino de história. OLIVEIRA, Ana de.
10. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. OLIVEIRA, Marcia Betania de.
11. Virada epistemológica no campo curricular: reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado. THIESEN, Juares da Silva.
12. Um breve exame das políticas curriculares para o ensino médio na América Latina. SILVA, Roberto Rafael Dias da.

## GT15 – Educação Especial

1. Pedagogia domiciliar e aproximações no campo das políticas públicas de inclusão escolar: estudo de caso com estudante transplantado. MOREIRA, Sayonara Freitas de Carvalho.

**Palavra-chave: PROPOSTAS CURRICULARES**

GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas

1. Educação de jovens e adultos e propostas curriculares: (re)conhecer especificidades dos sujeitos. SOARES, Leôncio José Gomes; SILVA, Fernanda Rodrigues; SOARES, Rafaela Carla e Silva.

**Palavra-chave: ANÁLISE DE CURRÍCULO**

GT12 – Currículo

1. Currículo experimental na UFPR Setor-Litoral: uma análise de filosofia da diferença e educação. CUNHA, Cláudia Madruga.
2. Análise do processo de construção de um currículo pós-crítico de ciências por seus sujeitos. FOGAÇA, Mônica.
3. Buscando o sentido de política nos estudos curriculares – perspectivas de análise em questão. FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; BARREIROS, Débora Raquel Alves.
4. Percursos e percalços do fazer pesquisa no campo do currículo: construção de um instrumento de análise de livros didáticos. RAMOS, Ana Paula Batalha; PUGAS, Márcia Cristina de Souza.
5. Currículo, alteridade e tolerância no campo do ensino religioso: uma análise através das categorias de hegemonia e agonismo. OLIVEIRA, Aurenéa Maria de.

GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação

1. Gênero e currículo: uma análise desta (des)articulação na formação inicial de docentes. CRUZ, Éderson da; DAL'IGNA, Maria Cláudia.

**Palavra-chave: CRECHE**

GT7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos

1. Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche. ARAÚJO, Denise Silva.

**Palavra-chave: PRÉ-ESCOLA**

## GT7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos

1. A pré-escola vista pelas crianças. CRUZ, Rosimere Costa de Andrade.
2. A vivência em uma pré-escola e as perspectivas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças. CORREA, Bianca Cristina; BUCCI, Lorenza.
3. Rotina e experiências formativas na pré-escola. SANT'ANA, Ruth Bernardes de.
4. O discurso sócio-moral de professoras da pré-escola. ANUNCIÇÃO, Débora.

## GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita

1. Práticas de letramento de turma de pré-escola: estratégias orais letradas. Bueno, Letícia de Aguiar; ZASSO, Silvana Bellé.