

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Regiane Paulino

Educação Infantil e Currículo: Conceitos e fazeres pedagógicos na Rede Municipal de Educação de São Paulo

São Paulo
2018

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Regiane Paulino

Educação Infantil e Currículo: Conceitos e fazeres pedagógicos na Rede Municipal de Educação de São Paulo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob a orientação da Profa. Dra. Mere Abramowicz

São Paulo
2018

Banca Examinadora

Esta pesquisa foi realizada com o auxílio de bolsa taxa concedida pela CAPES no período de janeiro de 2017 a julho de 2018.

Àqueles que se dedicam à transformação social através da educação e cultura, especialmente nas periferias. E aos que, por terem nascido nessas periferias, em algum momento da vida acreditaram não poder alcançar determinados objetivos. Para que acreditem no poder transformador da educação.

Agradecimentos:

A alguém que embora a vida tenha se encarregado de levar por caminhos paralelos aos meus, foi no início desse caminhar o maior incentivador deste sonho. Serei eternamente grata!

A minha tão querida orientadora, professora Mere Abramovicz, que acreditou no meu projeto ainda embrião e embarcou comigo nessa jornada de pesquisa, num acolhimento quase maternal de orientação, conduzindo com gentileza e cobrando com rigor, presenteando-nos com seu conhecimento e principalmente com a oportunidade de partilhar de sua paixão por, mais que ensinar, ver seus alunos aprendendo e descobrindo novas possibilidades e formas de pensar e fazer educação.

A equipe de profissionais que compõe o programa de formação em Educação: Currículo, em especial a Cida, por toda sua paciência, atenção e gentileza nas orientações acadêmicas. À Professora Marina Feldmann pelas valorosas contribuições na elaboração dessa pesquisa, por sua postura profissional acima de tudo humana e seu conhecimento ímpar dividido conosco durante suas aulas. Ao professor Marcos Tarciso Masetto, por seu trabalho rigorosamente provocativo, exigente, desafiador e conseqüentemente enriquecedor e por toda a troca proporcionada em cada uma de suas aulas. Ao professor Alípio Casali, por suas aulas apaixonantes onde os assuntos muitas vezes começaram densos e foram sendo lapidados conjuntamente para se tornarem parte do nosso cotidiano, por sua riqueza de experiências compartilhadas e por sua admirável pontualidade britânica.

À professora Neide Noffs, pela sensibilidade de perceber cada aluno de sua turma, pela liberdade com que ensina, por todas as contribuições generosamente oferecidas a mim durante a elaboração dessa pesquisa em suas aulas e durante a qualificação.

À professora Lurdinha Pascoalleto, pelo carinho com que partilhou seus conhecimentos e pontuou os encaminhamentos necessários ao direcionamento desta pesquisa possibilitando sua conclusão.

À minha família e amigos por entenderem meus momentos de ausência durante alguns períodos desta pesquisa, principalmente a minha querida Samara por me ouvir, me acalmar e me incentivar nos momentos em que eu acreditava que não seria possível continuar.

Aos meus companheiros de caminhada acadêmica na PUC, pelas partilhas e conquistas.

Aos meus parceiros de trabalho em especial a Marineusa Medeiros, que mais do que “chefe”, foi amiga e me ajudou a organizar minha rotina possibilitando a continuidade desta pesquisa. Aos queridos Luciana Isabelle, Bruna Cassiolato e Josué Durval, por me proporcionarem momentos de compartilhamento e me lembrarem que esta caminhada também é em benefício de outros.

A todas as crianças com quem no convívio, enquanto docente, pude aprender, reavaliar minha prática, visitar minhas concepções e seguir aprendendo todos os dias.

E por último, mas jamais menos importante, a Deus, que me presenteia com tanto a agradecer e me dá, diariamente força, fé e inspiração para seguir sempre em frente.

PAULINO. Regiane. Educação Infantil e Currículo: Conceitos e fazeres pedagógicos na Rede Municipal de Educação de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - PUC/SP. 2018

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a estrutura, organização e concepções apresentadas pelos documentos curriculares para educação infantil, propostos pela Rede Municipal de São Paulo, para a partir de tal apreciação, verificar se estas características contribuem para a reprodução de práticas pedagógicas pré-estabelecidas ou abrem possibilidades à inovação, incentivando a exploração de novas formas de fazeres pedagógicos nesta etapa. Para isso, o caminho metodológico escolhido contempla a abordagem qualitativa escolhendo a pesquisa bibliográfica e análise documental que permite à pesquisadora manter o foco no objeto de estudo numa cobertura mais ampla do que poderia ser pesquisada diretamente além de relevar o percurso da ação pedagógica na rede escolhida como contexto da pesquisa e suas transformações através do tempo. Como resultado, foi possível perceber que o universo educacional, especialmente no que se refere a Educação Infantil, passou por grandes mudanças. A criança ganhou lugar de destaque no currículo da etapa e as concepções que embasam as práticas foram ressignificadas de modo que o espaço da educação infantil deixou de ser meramente assistencialista para incorporar, muito mais do que uma postura educacional, uma cultura educativa. Os documentos curriculares atuais do contexto pesquisado, demonstram grande preocupação com a formação reflexiva dos profissionais e a construção coletiva do currículo. Nesse novo cenário, bebês e crianças são considerados protagonistas, de sua aprendizagem e o professor tem o papel de mediador e facilitador desse processo onde o aprender se dá através de vivências, experimentações e interações privilegiando o lúdico. Este estudo pretende contribuir com a busca por novos percursos na educação infantil fornecendo indicativos de como a prática pedagógica pode, de maneira inovadora, delinear-se para incorporar as concepções emergentes dos novos documentos curriculares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Palavras Chave: Educação Infantil; Rede Municipal de Educação de São Paulo; Práticas pedagógicas; Concepções pedagógicas; Inovações curriculares.

PAULINO. Regiane. **Infant Education and Curriculum: Concepts and pedagogical practices in the Municipal Education Network of São Paulo.** 2018. Dissertation (master's degree in education: Curriculum) - PUC / SP. 2018

Abstract

This research aims to analyze the structure, organization and conceptions presented by the curricular documents for children's education, proposed by the Municipal Network of São Paulo, to start from this assessment, to verify if these characteristics contribute to the reproduction of pre-established pedagogical practices or open up possibilities for innovation, encouraging the exploration of new forms of pedagogical practices at this stage. For this, the chosen methodological approach contemplates the qualitative approach choosing the bibliographic research and documentary analysis that allows the researcher to maintain the focus on the object of study in a broader coverage of what could be directly researched besides to highlight the course of the pedagogical action in the chosen network as a context of research and its transformations through time. As a result, it was possible to perceive that the educational universe, especially with regard to Early Childhood Education, underwent great changes. The child gained prominence in the curriculum of the stage and the conceptions that underlie the practices were renumbered so that the space of the education of the child stopped being merely assistencialista to incorporate, much more than an educational position, an educative culture. The current curricular documents of the researched context, show great concern with the reflexive formation of professionals and the collective construction of the curriculum. In this new scenario, infants and children are considered protagonists of their learning and the teacher has the role of mediator and facilitator of this process where learning takes place through experiences, experiences and interactions privileging the playful. This study aims to contribute to the search for new paths in early childhood education, providing indications of how pedagogical practice can, in an innovative way, be delineated to incorporate emerging conceptions of the new curricular documents of the São Paulo Municipal Education Department.

Keywords: Infant Education; Municipal Education Network of São Paulo; Pedagogical practices; Pedagogical conceptions; Curricular innovations.

Lista de siglas

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
DCNei	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DRE	Diretoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GT	Grupos de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PEC	Programa de Educação Continuada
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC	Pontifícia Universidade de São Paulo
RCNei	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SAS	Secretaria de Assistência Social
SEBES	Secretaria do Bem-estar Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo I - Concepções curriculares e percursos da educação infantil	
1.1 Currículo e Educação Infantil.....	18
1.2 Conceitos de Inovação Educacional	25
1.3 O cenário da Educação Infantil no Brasil: história e legislação	30
1.4 A Educação Infantil da cidade de São Paulo	44
Capítulo II - Metodologia da Pesquisa: Contexto e apresentação dos documentos	
2.1 Caminhos metodológicos: fundamentos	49
2.2 Contexto da pesquisa	51
2.3 Documentos como fonte de dados para a pesquisa	56
Capítulo III - O currículo da Rede Municipal de São Paulo e as possibilidades de inovação	
3.1 O Currículo na busca pela identidade da educação infantil paulistana.	58
3.2 A inovação presente nos fazeres pedagógicos	69
Considerações	75
Referências Bibliográficas	79

Introdução

Para dar sentido a esta pesquisa, faz-se necessário retratar um pouco da minha história discente e docente, já que foi baseada nela e nos fatos experienciados por mim enquanto aluna e professora, que nasceram as inquietações que me levaram a delinear este trabalho.

Iniciei minha vida escolar aos 4 anos de idade, em 1987, numa escola de educação infantil da rede municipal de São Paulo, como minha mãe trabalhava o dia todo, eu era da “turma do integral”, uma turma que ficava na escola o dia todo. A escola era um lugar adorável e eu gostava muito de várias das coisas que fazíamos lá, mas algumas delas, não só não conseguia gostar, como também não conseguia entender a razão de ter que fazê-las. Eu não gostava, por exemplo, de ter que dormir todas as tardes. Eu não tinha sono, mas todos os dias depois do almoço, tínhamos que nos deitar nos colchonetes, nos cobrir com mantas e dormir, ou fingir que dormíamos para não levarmos bronca da professora.

Outra prática diária da qual deveríamos participar era o canto coletivo na hora da entrada. O momento do canto funcionava assim: todos os alunos chegavam, sentavam-se em fila no pátio da escola e logo começava a cantoria, as professoras “puxavam o coro” de alunos com músicas acompanhadas por gestos específicos e os alunos sentados enfileirados, reproduziam as músicas e os movimentos. Foi legal fazer isso uma vez, duas, mas diariamente pelos dois anos que permaneci naquela escola? Eram sempre as mesmas músicas, os mesmos gestos, a mesma coisa... Em poucas semanas a atividade já havia perdido a graça, eu ficava sempre olhando pra cabeça do amigo que estava à minha frente na fila esperando a hora de acabar, mas claro, gesticulando, reproduzindo os movimentos e as músicas, já que todos deveriam participar de todas as atividades propostas. Fizeram isso também para a “formatura”. Depois dos dois anos que permaneci nessa escola, chegara a hora de ir para o ensino fundamental, para a chamada primeira série, então passamos os últimos meses na escola ensaiando para as apresentações da “formatura”. Lembrome que este, foi um dia fatigante, ficávamos muito tempo parados, sentados, sem poder brincar ou conversar e os familiares tiravam muitas fotos orgulhosos. Quando podíamos finalmente quebrar o silêncio e sair do lugar, era para ir até o centro dos holofotes apresentar uma das coreografias ensaiadas à exaustão, até perder a graça.

Passei boa parte da minha infância e adolescência inserida no ambiente escolar em tempo integral, no turno enquanto aluna e no contra turno enquanto filha de funcionária de escola. Como minha mãe trabalhava o dia todo e não tinha quem pudesse cuidar de mim, eu acabava ficando diariamente na escola onde ela trabalhava após meu horário de aulas. Lá eu ficava “ajudando” as professoras e imersa no mundo escolar. E do contraturno eu gostava! Lá, enquanto eu ajudava me davam a opção de escolher, eu tinha então, voz para participar na escola.

Talvez por toda essa familiaridade com a vida docente, decidi muito cedo que queria ser professora, e no ensino médio, cursei o magistério no lamentavelmente extinto CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério).

O CEFAM era um projeto do governo estadual para formação de professores onde os alunos cursavam o ensino médio com formação técnica para o magistério. Tinha duração de 4 anos e exigia dedicação exclusiva às atividades escolares, para ingressar era necessário passar por uma seleção de vestibulinho¹ e os classificados teriam a oportunidade de estudar das 7h às 17h e receber uma bolsa mensal no valor de um salário mínimo para que se dedicasse integralmente aos estudos. Essa experiência foi um marco na minha formação humana. No CEFAM 3 – em Itaquera, pude vivenciar o que de fato significa formação integral. Nosso currículo era muito pautado em projetos, tudo estava de alguma forma interligado e éramos desafiados cotidianamente pelos professores a entender na prática os conceitos estudados nas aulas e inventar uma forma de aplicá-los na vida cotidiana.

Na teoria, existia uma divisão de que o período da manhã era para as aulas teóricas e o período da tarde para a exploração prática, mas depois de um tempo, as coisas tornaram-se indissociáveis e por mais que o foco fosse no aprofundamento teórico no período da manhã, já estávamos pensando e planejando os projetos que saíam daqueles encontros.

Nos dois últimos anos o foco era maior nas disciplinas pedagógicas, em entender como as crianças aprendem e como podemos ajudá-las nesse processo. Como parte disso, vivenciamos 720h de estágio supervisionado entre educação

¹ Vestibulinho é um exame que visa a selecionar alunos através de seus conhecimentos anteriormente acumulados, para assim definir quais serão ingressantes em escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico, públicas ou particulares, cuja procura por vagas seja muito mais alta do que a oferta.

infantil e ensino fundamental, além de desenvolvermos um projeto, dentro da própria escola, intitulado “projeto Crescer” onde criamos uma escola dentro da escola e oferecíamos por um período determinado atividades no contraturno para alunos da comunidade, a cada semana um grupo de alunos se encarregava de funções diferentes, experimentando assim as responsabilidades de gestão, docência, apoio e principalmente a tomada de decisão coletiva.

Foram 4 anos de muito aprendizado e vivências que carrego comigo até hoje, que me constituem a pessoa e profissional que sou, mas que ao contrário do que eu imaginava quando me formei, não me deixou pronta pra tudo, não me forneceu respostas prontas para os desafios que eu encontraria enquanto docente.

Em novembro de 2001 iniciei minha carreira profissional como ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) contratada pela Secretaria de Assistência Social (SAS) para trabalhar em uma creche municipal perto da minha casa, fiquei até o final daquele ano como “volante”, professora que circula por todas as salas auxiliando onde há maior necessidade e com isso pude vivenciar um pouco de cada etapa de infância atendida naquela creche, que atendia desde bebês de 0 anos até crianças de 6 anos numa sala anexa que era responsabilidade de uma EMEI próxima.

A partir de 2002 houve uma mudança na legislação e as creches passaram a integrar o quadro da Secretaria Municipal de Educação (SME) e não mais a de assistência social, com isso, a sala das crianças maiores passou a ser responsabilidade da própria creche e não mais da EMEI próxima. As ADIs por sua vez, já estavam habituadas com as crianças menores, de até 3 anos e não queriam o desafio com os maiores, que também eram tidos como indisciplinados e como recém-chegada, foi atribuída a mim esta sala com crianças de 4 a 6 anos. Foi então que eu percebi que por mais rica que tivesse sido minha formação no magistério, ela não dava conta de tudo. Não dava conta da maioria das questões que me apareciam, aliás, pois ela tinha sido voltada quase que inteiramente para a prática no ensino fundamental e eu estava no mundo das infâncias.

Foi um delicioso e sofrido desafio construir uma rotina com aquela turma tão heterogênea. Aprendi muito com aquelas crianças e também com minhas parceiras de trabalho que tinham uma vivência e uma prática enriquecedoras e sempre tinham uma palavra de alento nos momentos de angústia. Eu os recebia da educadora que os acompanhou no período da manhã, conversávamos sobre o que eles tinham feito sobre o que ela tinha percebido de importante naquele dia, partilhávamos nossas

esperanças e angústias e assim íamos construindo nosso planejamento. O fato de não haver uma rigidez no currículo, nos possibilitava a experimentação, então brincávamos, interagíamos e quando os pais chegavam, eu podia acolher a cada um e relatar como tinha sido o dia de seu filho, se este tinha se alimentado bem ou não entendendo que essas informações eram importantes para as famílias.

Foi neste espaço também que pude romper com o primeiro paradigma e ousar inovar. Como as crianças ficavam na creche o dia todo, eles tinham um horário determinado para o sono, e este horário era dentro do meu turno de trabalho. Percebi que muitos não queriam dormir, lembrei-me de quando eu era aluna no integral me sentia muito mal sendo obrigada a dormir e então pude, experimentando junto com as crianças, adaptar o horário do sono e transformá-lo no momento do descanso. Nós colocávamos os colchonetes e eu lia histórias escolhidas pelas próprias crianças, falando baixinho para não atrapalhar os que queriam dormir. Aqueles que quisessem dormir poderiam fazê-lo, aqueles que não quisessem, poderiam descansar falando baixinho e ouvindo histórias.

Lembro-me como se fosse hoje da sensação... Da expressão nos rostos das crianças que não eram mais obrigadas a dormir. Senti como se eu estivesse libertando a própria criança que eu fui do fardo que era fazê-lo.

Em setembro de 2002 rescindi meu contrato como ADI para assumir o cargo concursado como professora de educação infantil na mesma rede. Comecei então a trabalhar em uma EMEI, a realidade e a rotina eram diferentes do que vivi na creche. As crianças ficavam apenas 4 horas na escola e embora atuasse em escola e bairro diversos daqueles onde estudei, havia cenas bastante familiares, como a organização das rotinas, e as práticas pedagógicas. Haviam se passado 15 anos, mas era como se eu tivesse adentrado a “Terra do Nunca”², tudo permanecia igual, no mesmo lugar, do mesmo jeito, afinal, diziam os professores mais experientes, essas eram as práticas que caracterizavam a educação infantil.

Passei anos pensando sobre isso, sobre o que caracterizava a educação infantil, e principalmente sobre a característica de imutabilidade da escola, que permanece por décadas rodeada por mudanças sociais, culturais, mas mantém sua estrutura praticamente inabalável. Não conseguia entender o porquê de algumas

² A Terra do Nunca é uma ilha fictícia do livro Peter Pan, do escritor escocês J. M. Barrie. Conhecida por ser o lugar onde as crianças nunca crescem e no texto, usada como metáfora para destacar a característica de imutabilidade de um espaço.

coisas precisarem funcionar de determinada maneira. Eu estava onde sempre sonhei estar, numa escola municipal de educação infantil, estava aprendendo muitas coisas novas, tinha através da coordenadora pedagógica a formação coletiva proposta, mas sentia falta da creche, da liberdade pedagógica que pude experimentar lá, dos vínculos que criávamos com as famílias e com as crianças, do tempo que parecia passar mais devagar para saborearmos mais as vivências.

Ao ingressar na rede municipal como concursada, pude também participar de um programa de formação pioneiro que garantia a formação em pedagogia para professores da rede pública municipal, o PEC-municípios que foi elaborado em parceria pela PUC e pela USP, foram 2 anos de formação onde eu ia diariamente ao polo relativamente próximo da minha casa e com um grupo de alunos-professores, sob a orientação de uma professora-tutora estudávamos os materiais propostos pelos professores das universidades organizadoras. Eram textos para leituras, videoconferências com os professores organizadores para aprofundamento dos temas e um conteúdo denso e intenso que procurava vincular a teoria apresentada à nossa prática cotidiana. E foi assim que descobri o mundo acadêmico. Eu achava tudo muito interessante, mas sentia falta do CEFAM, dos projetos e aplicações práticas, na universidade era muito conteúdo a assimilar em um curto espaço de tempo, me sentia muito despreparada para aquele formato, ainda assim foi uma boa experiência.

Terminado o curso de pedagogia, passei algum tempo lendo e relendo meu material de aulas para me apropriar melhor dele e algum tempo depois resolvi me aventurar numa pós-graduação. A rede municipal ofereceu em parceria com a Universidade Anhembi Morumbi três bolsas integrais de pós-graduação aos professores da rede e para se inscrever, os interessados deveriam apresentar um projeto que tinham desenvolvido ou estavam desenvolvendo com seus alunos. Enviei então um projeto sobre diversidade musical que estava realizando com os meus alunos naquele ano. Fiquei bastante surpresa quando soube que meu projeto tinha sido um dos três escolhidos para ganhar a bolsa de estudos e lá fui eu aprender sobre “Educação infantil e alfabetização”. O curso durou um ano e meio e a essa altura eu já tinha maturidade para a vida acadêmica, apesar de denso, aproveitei cada minuto, cada sugestão, cada troca. Descobri um universo inteiro sobre educação infantil que eu ignorava e descobri principalmente que ainda havia muito mais a descobrir. Para meu trabalho de conclusão de curso, escolhi pesquisar

sobre currículo e educação infantil e dessa pesquisa inicial nasceram as inquietações que me trouxeram até o mestrado, não a qualquer programa de mestrado, mas ao programa de Educação: currículo da PUC-SP que tem em seu cerne a temática curricular e em sua trajetória professores que buscam a emancipação através do currículo, como o próprio Paulo Freire que foi professor neste programa.

Os estudos me possibilitaram aprofundar minhas reflexões sobre a prática pedagógica e perceber que não é raro, ainda hoje, encontrarmos escolas de educação infantil que continuam fazendo o momento de canto na entrada, com as mesmas canções e coreografias gesticuladas simplesmente porque sempre foi assim, sem contudo parar para questionar-se sobre a finalidade desse momento, o interesse dos bebês e crianças por essas vivências, se esta é mesmo a melhor forma de aproveitar aquele tempo ou quais descobertas e interações esse momento está verdadeiramente proporcionando.

Peculiaridades como esta trazem à tona a questão da necessidade de inovação nas práticas curriculares de educação infantil municipal e a necessidade de pensar o currículo específico para esta etapa de modo que este contemple as necessidades dos bebês e crianças e que não esteja amarrado a um formato convencional de escola.

É necessário que a educação infantil municipal, através de seus múltiplos atores, conheça e analise sua história para perceber quais são as amarras que ainda precisam ser desfeitas para que haja um progresso real e considerável no currículo desta etapa, rompendo de vez com o formato de escolarização, onde todos têm as mesmas atividades, o mesmo horário fechado e padronizado para elas e quase nenhum direito de escolha e exercício real de autonomia.

O propósito dessa pesquisa é, a partir da análise estrutura, organização e concepções emergentes dos documentos curriculares para educação infantil, propostos pela Rede Municipal de São Paulo, especialmente nos últimos 12 anos e verificar se estas características contribuem para a reprodução de práticas pré-estabelecidas ou abrem possibilidades à inovação, incentivando a exploração de novas formas de fazeres pedagógicos nesta etapa.

De modo que o resultado desta apreciação possa contribuir para que profissionais de educação exercitem a análise crítica de suas práticas à luz das concepções trazidas pelos documentos apresentados.

Para isto, a opção metodológica foi pela abordagem qualitativa utilizando pesquisa bibliográfica e análise documental, permitindo que a pesquisadora mantenha o foco no objeto de estudo e possibilitando a análise de sua estrutura, organização e concepções, bem como a avaliação de como essas características podem interferir na prática pedagógica cotidiana. Os dados utilizados para esta análise foram os documentos curriculares publicados pela Secretaria Municipal de Educação nos últimos 12 anos, com foco maior nas publicações dos últimos 4 anos, que são as mais recentes e orientam o trabalho pedagógico nesta rede no momento atual.

Para melhor acompanhamento desta pesquisa, descreveremos brevemente como estão organizados os dados.

No primeiro capítulo intitulado Concepções curriculares e percursos da educação infantil, exploramos o entendimento de concepções de base para as análises propostas, sendo elas a concepção de *Currículo e Educação infantil*, se utilizando de Autores como Apple, Abramowicz, Silva, Goodson e Forquin, que evidenciam o caráter multifacetado do termo currículo além de Khulmann que complementa a análise evidenciando características históricas das instituições de educação infantil.

Em seguida, nos utilizamos de autores como Masetto, Carbonell e Hernandez para elucidar a os conceitos de *Inovação Educacional* que buscaremos vincular as análises apresentadas nesta pesquisa.

Na sequencia teremos uma explanação do *cenário da Educação Infantil no Brasil*, baseada em autores como Saviani e Khulmann além de documentos nacionais como a LDB, o PNE, as DCNei e a BNCC.

Para encerrar o capítulo, traremos autores como Campos e Godoi, para ajudar a construir um panorama da *Educação Infantil na cidade de São Paulo*.

No segundo capítulo, será apresentado o percurso metodológico para a construção desta pesquisa, com a explanação dos fundamentos da abordagem escolhida, baseada em Chizzoti e Gil, além de uma caracterização da Rede Municipal de Educação como contexto da pesquisa e apresentação dos documentos aqui utilizados como fonte de dados.

No terceiro e último capítulo, apresentaremos os documentos curriculares municipais, evidenciando as concepções emergentes e eventuais possibilidades de inovação nos fazeres pedagógicos a partir deles, além de trazer algumas

experiências de fazeres para a educação infantil, apontando possibilidades e caminhos que já vêm sendo percorridos.

Nas considerações, analisaremos os documentos municipais, fazendo um paralelo com o histórico apresentado e com os documentos de âmbito nacional, evidenciando neles as concepções, os pontos estruturais e organizacionais que privilegiam práticas inovadoras ou que constituem desafios para a construção de novas práticas.

Capítulo I – Concepções curriculares e percursos da educação infantil

Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente presente se não compreender suas raízes, o que implica estudo de sua gênese. (SAVIANI, 2013; 4)

1.1 – Currículo e educação infantil

Ao nos propormos a fazer uma reflexão sobre a escola e seu papel na sociedade devemos considerar o currículo como ponto de partida já que ele é um elemento central em qualquer reflexão educacional a ser proposta. Segundo Abramowicz (2006), ele é “o lugar onde se cruza a reflexão sobre a prática e a teoria educacional”. E por acreditar na importância da centralidade deste cruzamento para o aprimoramento do trabalho pedagógico e do papel da escola, trazemos o currículo ao foco desta pesquisa.

Durante muito tempo o currículo foi considerado apenas na dimensão da racionalidade técnica, onde prevalece o enfoque tecnicista, quase como um cardápio de disciplinas e conteúdos estáticos e lineares, resultando num planejamento com foco em controle, objetivos e estratégias.

A partir dos anos 60, começa a ganhar espaço um movimento de repensar o currículo, trazendo à tona reflexões importantes sobre aspectos que o permeiam, a Nova Sociologia da Educação, expõe outras facetas do currículo e explicita o argumento de que não existe neutralidade no conhecimento escolar, que tudo o que é proposto, serve aos interesses de algum grupo da sociedade, normalmente, o dominante, que deseja permanecer exercendo uma relação de poder sobre os demais grupos.

Desta forma, currículo pode ser entendido não só como uma questão de conhecimento, mas como uma questão de identidade e também uma questão de poder, uma vez que em seu processo de construção, selecionar e privilegiar um tipo de conhecimento em detrimento a outros e destacar entre as múltiplas possibilidades de identidade, uma como sendo a ideal é claramente um dispositivo de poder. (PAULINO, 2014; 14)

Com base nessa nova perspectiva curricular, muitos autores ganham espaço e começam a aprofundar e ampliar as pesquisas nesta teoria. Percebendo as diversas vertentes que o influenciam, nascem novas dimensões de estudo curricular, e em oposição à concepção de currículo tecnicista da racionalidade técnica, temos

atualmente uma concepção de currículo polissêmica e multifacetada que considera a influência de aspectos sociais, culturais, históricos, práticos e políticos no currículo. Sobre elas, vemos um pouco mais na classificação apresentada por Abramowicz:

A cultural vê o currículo como um artefato indissoluvelmente vinculado à cultura, contemplando o diálogo de diferentes culturas.
A social que pensa o currículo em um contexto amplo de mudanças sociais.
A prática que encara o currículo como uma prática social humana mediada pelo conhecimento.
A histórica que vê o currículo contextualizado em um tempo/espaço.
A política que pensa o currículo dentro de um processo político-pedagógico carregado de intenções e com um compromisso social com a democracia visando uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. (ABRAMOWICZ, 2006)

Considerando a perspectiva apresentada acima, percebemos que o currículo não pode ser apenas uma grade de disciplinas e conteúdos e a partir dessa perspectiva multifacetada de currículo faz-se necessário repensar também o papel da escola não só na implementação, como também na elaboração e desenvolvimento desse currículo. Se falamos em concepção “multi” estamos entendendo o currículo como concepção coletiva e precisamos pensar no contexto desse coletivo.

É imprescindível ter em mente que diferentes currículos “produzem” diferentes pessoas, não considerando apenas individualmente, mas coletivamente, enquanto diferenças sociais, ligadas à classe, cultura, raça, gênero. Silva afirma em Goodson (2013, p.10) que “o currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade.”

Algumas teorias nos ajudam a refletir o sobre o currículo nacional e a forma como estamos construindo esse currículo em nossas escolas. Silva (2013) nos traz a reflexão de três modelos de teorias de currículo: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

Segundo o autor, uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a “realidade”. Sendo assim, uma teoria organiza e estrutura nossa forma de ver a “realidade” segundo ela considera e podemos distinguir as diferentes teorias de currículo através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam.

Ainda de acordo com Silva, as teorias tradicionais aceitam facilmente os

saberes dominantes e concentram suas preocupações com questões de organização, enfatizando conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem.

As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o que?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a forma de transmiti-lo? (SILVA, 2013; 16)

Enquanto as teorias críticas e pós-críticas, mostram-se preocupadas com conexões entre saber, identidade e poder, nos permitindo ver a educação de uma nova perspectiva, enfatizando conceitos sociais e políticos de ideologia e multiculturalismo.

As teorias críticas e pós-críticas por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não o outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade e subjetividade e não outro? (SILVA, 2013; 16)

Quando falamos, por exemplo, da influência cultural no currículo, precisamos, antes de tudo, definir o que entendemos por “cultura”, porque ela não é única, ao contrário, é plural, múltipla, variada de acordo com o tempo (visto que a cultura de décadas atrás não é a mesma da contemporaneidade), o espaço (considerando que cada lugar, geograficamente falando, tem suas especificidades que contribuem para a cultura local) e as vivências de um determinado grupo. Tratá-la como única priorizando como “correta” ou “ideal” a cultura difundida pela parcela dominante é desconsiderar a realidade e a cultura da maior parcela social.

Para Forquin (1993), “cultura é o que distingue o homem do animal”, sendo então, a educação o conjunto dos procedimentos que permitem à criança humana chegar ao estado de cultura.

“A noção universalista e unitária de “cultura humana”, isto é, a ideia de que o essencial daquilo que a educação transmite (ou do que deveria transmitir) sempre, e por toda a parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade.” (FORQUIN, 1993).

Mesmo considerando que todos temos intrínseca uma “cultura humana”, entendemos que essa humanidade sofre influências variadas do meio em que estamos inseridos e das vivências a que nos submetemos. Pode-se afirmar, portanto, que não há neutralidade cultural na educação uma vez que não se pode separar educação de cultura, sendo uma, fonte da outra. A educação produz cultura, ao passo que a cultura produz educação.

“Educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra.” (FORQUIN, 1993).

Se concebemos que a cultura permeia o currículo, devemos pensar qual cultura estamos considerando e privilegiando nos currículos escolares. É imprescindível desvelarmos qual cultura está sendo explorada e valorizada no currículo para não sucumbirmos ao erro de desconsiderar as culturas do público que está sendo atendido. Quanto a isso, vale ressaltar o questionamento trazido por Goodson (2013; 25): “Que tipo de educação de massa está sendo visado quando o popular é não somente ignorado mas positivamente desvalorizado?”

Goodson nos traz algumas definições de currículo interessantes. Apresenta como currículo pré-ativo o estágio em que o currículo ainda é concepção e construção. Como currículo escrito, o documento formal, resultado dessas concepções, revisitadas, analisadas e construídas coletivamente pensando na prática que se deseja realizar e mais ainda, nas pessoas e na sociedade que se espera formar com as opções feitas por tal currículo. E o currículo ativo que é o currículo como prática, efetivamente realizado com a prática pedagógica.

É importante ressaltar que os três estágios curriculares estão intrinsecamente ligados e pensá-los isoladamente é um erro.

Ainda assim, por termos passado muito tempo baseados por um currículo com enfoque na racionalidade técnica, onde comumente o currículo escrito era elaborado apenas em instâncias fora da escola e às escolas era atribuída apenas a

obrigação de cumprí-lo, sem analisá-lo, refletir sobre ele, ou questioná-lo, percebemos que ainda existe um grande equívoco de concepção do currículo, como se o currículo escrito fosse algo desvinculado do currículo ativo, considerando o primeiro uma mera formalidade obrigatória e o segundo onde todas as inovações ou adequações seriam realizadas na prática dentro dos espaços de sala de aula como vemos.

“Nessas circunstâncias é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que “o importante é a prática em sala de aula” (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação). O que importa ainda, e mais obviamente neste caso, é compreender os parâmetros anteriores a prática.” (GOODSON, 2013; 20-21).

Sobre os parâmetros anteriores à prática e vinculação política à educação, temos a reflexão de Apple:

“A própria percepção de que a educação está profundamente implicada na política da cultura deixa isso claro. Afinal de contas, a decisão de definir o conhecimento de alguns grupos como digno de passar para gerações futuras, enquanto a cultura e história de outros grupos mal vêm a luz do dia, nos informa algo extremamente importante sobre quem tem poder na sociedade.” (APPLE, 2008; 23)

Segundo Apple (2008; 7), “as instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou, então, é enfrentado”. Portanto, cabe-nos analisar profundamente os currículos, em todos os seus estágios, e desvelar as concepções que servem de pano de fundo a estes e se estas concepções estão adequadas às necessidades daqueles a quem eles se destinam ou se servem para perpetuar uma cultura de dominação massiva objetivando manter os lugares sociais dos dominantes e dominados.

“Por conseguinte, se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será de aceitá-lo como pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou, pelo menos, no ambiente de cada escola em particular. Estaríamos aceitando como “tradicionais” e “pressupostas” versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito.” (GOODSON, 2013; 24).

Analisar criticamente o currículo pressupõe buscar adequações para que ele seja coerente em todos os estágios, pré-ativo, escrito e ativo, sob o risco de ao não fazê-

lo, acabarmos tomando como determinada a versão apresentada e seguirmos perpetuando uma prática de dicotomia entre o que se planeja e o que se realiza, desconsiderando a necessidade da teoria na prática, bem como a interferência da prática na elaboração das teorias.

Vimos que o currículo é multifacetado e nos revela concepções sociais de aspectos variados relacionados à educação. No que se refere a trajetória da educação infantil, KUHLMANN (1998) fez uma importante análise mostrando que historicamente as instituições de educação infantil foram marcadas por seu caráter assistencialista com uma concepção de educação muito mais moral do que intelectual.

No processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão, não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. (KUHLMANN, 1998; 182).

Anos após a implementação dessas escolas que atendiam o público infantil, especialmente a partir da publicação da LDB em 1996, surgiu uma necessidade social de modificação e a escola de infância passaria a ser vista como um espaço educacional, passando a tratar a educação como elemento redentor dessas instituições que até então tinham cunho mais assistencial, cultural e recreativo, e com isso, muitas escolas passaram a desconsiderar o cuidado como parte de uma ação educativa e organizar o trabalho educativo de forma sistematizada, tentando aproximar-se do que era oferecido no ensino fundamental e entendendo o espaço da educação infantil como pré-escola, ou uma fase preparatória para a escola.

É provável que o trabalho pedagógico realizado nas escolas de educação infantil da rede pública (ainda voltada principalmente às classes populares) carregue, impregnado em seus desdobramentos, essa herança educacional compensatória.

As creches e pré-escolas destinadas às classes populares ainda carregam nos dias de hoje não a inexistência de uma proposta educativa, mas essa

concepção educacional, impregnada por todas as suas dobras, que se sustenta não apenas no interior das instituições, mas na própria estrutura social desigualitária. (KUHLMANN, 1998; 203)

E por isso se faz tão necessário reavaliar e repensar os porquês de se realizar a mesma prática, a mesma rotina, possibilitando revisitarmos nossas concepções sobre o assunto e descobrirmos novas formas de pensar e fazer na educação infantil.

O próprio nome “pré-escola” utilizado pela legislação para representar essa etapa, sugere que ela é um preparatório para a escola, aproximando-a da escolaridade formal, trazida pelo ensino fundamental, mas ainda uma coisa menor, com menos importância, já que o importante é o que está por vir.

Os documentos curriculares oficiais demonstram mudanças na forma de entender a educação infantil e também no entendimento do que essa etapa da educação deveria trazer aos bebês e crianças em termos de currículo. No entanto nem sempre as práticas escolares acompanham verdadeiramente o que o currículo propõe. O que vemos muitas vezes são escolas atualizando discursos, mas mantendo uma prática pedagógica pouco reflexiva em si mesma, reproduzindo atividades sem sentido e organizando as rotinas baseadas nas práticas que sempre foram realizadas.

Talvez por haver algum consenso social de que as práticas realizadas fora desse “formato” sejam menos valorosas, ainda seja comum ver uma antecipação das práticas de escolarização formal do ensino fundamental na educação infantil, quando deveria ser o contrário, deveríamos nos lembrar de que o ECA denomina que a infância vai de 0 a 12 anos e ampliar a oferta de práticas lúdicas promovidas na educação infantil também para o ensino fundamental.

1.2– Conceitos de inovação educacional

Inovação é um tema polêmico e ao associá-lo à escola, tais polêmicas se intensificam, certamente, dada a vastidão de significados a ele atribuídos. Na atualidade, comumente a inovação é erroneamente entendida somente por aquilo que é relacionado às tecnologias, ou ainda interpretada como mudança radical de tudo o que é cotidianamente realizado ou considerado padrão. Essa forma de exploração do “novo” segundo MASETTO (2012), nos leva a um sentimento de agressão pelo termo, que começa a cair na rotina pelo modismo e acaba por perder seu significado e seu valor genuíno.

Ocorre que, assim como o termo currículo, o termo inovação é dotado de uma enorme multiplicidade de sentidos e essa polissemia tem variáveis que vão desde a abrangência até a profundidade das modificações tratadas como inovação. Masetto ilustra bem a abrangência de sentidos trazido pelo tema como vemos:

Assim, denominam-se inovação as novidades da era tecnológica da informação e da comunicação, as novas condições para o conhecimento, o interesse em superar a fragmentação nos diversos campos do conhecimento, A busca de um saber interdisciplinar, as recentes revisões das carreiras e dos perfis profissionais, até as demandas que no século XXI dirige à educação em seus diferentes ângulos. (MASETTO, 2012; 15)

É importante entender que, embora todas as características citadas sejam parte da definição polissêmica de inovação, ter apenas uma delas explorada, descontextualizadamente, não caracteriza uma inovação curricular propriamente dita. Os autores que pesquisam sobre o tema, apresentam algumas características para que uma proposta educacional possa ser considerada uma inovação. Entre as principais destacam a *intencionalidade da proposta*, que diferencia inovação de mudança pelo caráter natural desta última, em contraponto ao intencional do primeiro; a *coletividade e necessidade de contextualização*, a proposta educacional inovadora, deve partir de uma necessidade levantada pelos diversos atores e elaborada e implementada de forma sistemática e com a participação e compromisso de todos estes; e o fato de *constituírem-se como um meio* para se alcançar determinados objetivos e sanar as necessidades percebidas, nunca têm um

fim em si mesmas, ou nas palavras de Carbonell (2002), “as inovações se centram mais no processo que no produto; mais no caminho que no ponto de chegada”.

Na ânsia de trazer à tona as mudanças e apresentar à sociedade seus currículos inovadores, algumas escolas mudam apenas o formato e nada mais, ou seja, passam a incluir novos elementos mas estes servem de artefatos novos que substituem outros num mesmo modo de fazer, como equipamentos tecnológicos que substituem os livros ou as lousas, mas são usados com a mesma finalidade dos recursos anteriores, sendo assim, houve uma atualização ou modernização dos recursos e não uma mudança de atitudes, culturas ou práticas. Sobre isso, Carbonell expõe:

Evidente que algo mudou nas escolas da maioria dos países, apesar da carência absoluta de recursos que continua existindo em algumas, que nem sequer dispõem dos instrumentos para escrever pedir um teto para abrigar se em caso de chuva. Mas falamos de outras coisas: do pouco que mudaram os conteúdos - *foram atualizados mais do que revisados e modificados* - e das práticas escolares tradicionais centenárias. As mudanças em geral foram mais epidérmicas que reais. E em suma detectaram sintomas de modernidade, mas não de mudança. (CARBONELL, 2002; 16; destaques nossos)

Adicionamos os itálicos para chamar a atenção para o fato de que mudanças são naturais e a atualização de conteúdos e conceitos acaba ocorrendo quase que de modo sistêmico, mas uma inovação só pode ser considerada como tal, quando mais aprofundadamente as práticas, conceitos, conteúdos e demais aspectos curriculares forem revisitados, analisados e debatidos para que possam, caso necessário, ser modificados para que façam sentido no contexto atual daquele espaço. Para Carbonell

Existe uma definição bastante aceitável e aceita (sic) que define a inovação como um conjunto de intervenções, decisões em processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe. (CARBONELL, 2002; 19)

Assim como Masetto, Carbonell apresenta uma definição ampla e multidimensional para inovação educativa, as linhas vão ficando bastante abrangentes, mas notamos que estão, de certo modo, interligadas a alguns pontos importantes como as concepções intrínsecas à missão da educação e o fazer pedagógico reflexivo, o que nos leva a outra afirmação trazida por Masetto (2012): “Inovações educacionais nunca se apresentam com a característica da neutralidade”.

A inovação sempre emerge em um processo histórico de uma instituição em determinado tempo, e ela mesma tem sua história, pois é um processo e não se esgota em medidas pontuais. (MASETTO, 2012; 17)

Partindo do pressuposto de uma ação pedagógica reflexiva, e das características trazidas pelos autores, entendemos que as *inovações* educacionais surgem vinculadas a características específicas do local onde está estabelecida, levando em consideração as concepções de educação daquele contexto social e para o qual os parâmetros e referências atuais não oferecem caminhos satisfatórios, criando então, uma necessidade de revisá-los e modificá-los.

Inovação é muito mais do que a mudança pela simples mudança ou modernização. Assim, inovação, para ser considerada como tal, não pode ser estabelecida como algo natural e sistêmico, uma vez que resulta da inquietude gerada a partir de um processo pedagógico reflexivo que percebe incoerências em seu modelo atual e vive um movimento de buscar soluções que harmonizem concepções e práticas.

Perceber as incoerências e buscar coletivamente decisões e intervenções que atendam as necessidades reais de um contexto é um processo bastante árduo e trabalhoso, é um trabalho profundo que não pode ser reduzido a uma mera atualização, ou a inclusão de elementos excêntricos ou modernos no currículo.

A mudança de conceitos e conseqüentemente de práticas, requer aprofundamento teórico e tempo para maturação, por isso, sempre há um hiato entre as ideias inovadoras e sua implementação.

Talvez o elemento mais emblemático da resistência à inovação seja a rotinização das práticas profissionais. ... Há inúmeros

exemplos de como se instala o peso da inércia para realizar aquilo que se fez a vida toda. (CARBONELL, 2002; 34).

Para que uma inovação possa acontecer, é preciso investir em formação profissional, somente ampliando o nível de conhecimento e conseqüentemente a capacidade de análise crítica da própria prática e da proposta curricular vivenciada por uma instituição é que uma equipe pode perceber problemas que impliquem mudanças práticas e também desenvolver estratégias adequadas para produzir mudanças profícuas àquele contexto.

Um fato percebido nas pesquisas sobre inovação, é que a educação integral é uma meta que historicamente esteve presente em todas as pedagogias progressistas e de algum modo esse ideal também aparece nas propostas consideradas inovadoras.

Embora já se fale sobre educação integral e inovação há bastante tempo, nota-se que, para um grande número de instituições, ainda é muito difícil fugir da maneira tradicional e compartimentada de fazer educação. Uma explicação para isto, talvez seja o que aponta Carbonell:

As reformas procuram introduzir novas ideias no sistema educativo, mas, quando chegam a generalizar-se a toda a população escolar, aquelas ideias já envelheceram, porque a demora entre a gestação dos primeiros projetos e o fato de eles serem postos em prática muito grande! (CARBONELL, 2002; 23)

Por isso, a necessidade de fomentar a reflexão constante das práticas pedagógicas confrontadas com o currículo proposto e as concepções emergentes, para que desta forma, possamos perceber qualquer forma de incoerência e buscar a resolução de tais conflitos. Ainda sobre essa reflexão, o autor nos alerta que devemos exercitar despir nossos conceitos formados e tentar perceber a direção que as coisas tomam, quais serão as necessidades atuais e futuras e quais os meios pedagógicos para chegar a isso.

Não se pode olhar para trás em direção à escola ancorada no passado, que se limitava ler, escrever, contar e receber passivamente um banho de cultura geral. A nova cidadania que é preciso formar exige, desde os primeiros anos de escolarização, outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem. É preciso pensar na escola do presente-futuro e não do presente-passado, como fazem muitas pessoas que sentem tanto mais nostalgia

do passado quanto maior é a magnitude da mudança a que se propõe.
(CARBONELL, 2002; 16)

Neste sentido, entendemos que um documento curricular, para favorecer propostas pedagógicas inovadoras por parte das escolas, deve priorizar a autonomia das unidades em entender seu contexto territorial e as necessidades dele para que construa naquele espaço, uma proposta pedagógica consistente. Uma estrutura rígida e fechada acaba por inibir a criação de novas possibilidades pedagógicas. Seja essa estrutura advinda dos documentos propostos pelos órgãos centrais, seja na organização da própria unidade, na gestão dos tempos e espaços de aprendizagem. HERNANDEZ (2000), exemplifica sobre uma proposta inovadora para o ensino de ciências e matemática:

A inovação constituiu em substituir a necessidade de ensinar um *corpus* de conhecimentos científicos por um novo enfoque, centrado na busca e na descoberta por meio da experimentação. (HERNANDEZ, 2000; 20)

O investimento na formação de professores parece ser o caminho mais viável para promover práticas escolares verdadeiramente inovadoras, uma vez que, como apontado por CARBONELL (2002; 28) , "as inovações que vêm de baixo, do próprio coletivo docente, têm mais possibilidades de êxito e continuidade do que aquelas que emanam de cima".

O autor ainda aponta que os lugares onde se produz mais inovação, são os espaços formativos menos regulados normativamente, uma vez que existe menos pressão e controle e, portanto, pode-se ter um nível maior de flexibilidade e experimentação, seja na forma de organização institucional, seja na forma de tratar os conteúdos. Tal ideia, reforça a posição de que quanto mais rígida e fechada for a proposta curricular, menos possibilidades de inovação.

1.3– O cenário da Educação Infantil no Brasil: história e legislação

O marco inicial da educação formal no Brasil se dá em 1549 com a chegada dos Jesuítas, que assumem o papel educativo e a função pedagógica de aculturação para incutir nos povos indígenas que aqui estavam os hábitos, costumes e valores europeus. A eles cabia o papel de educar para os ideais de colonização, e junto com isso catequizar de acordo com os interesses da igreja católica, este movimento promoveu o que temos como o início da educação formal, preparando a população para a convivência social esperada e marcando o primeiro ideário pedagógico no nosso país.

Os jesuítas tiveram um importante papel ao trazerem sua metodologia catequética, visto que toda religião é centrada no discurso como forma de difusão, pois opera pela persuasão, sendo assim, é essencialmente pedagógica.

Observar a historicidade das matrizes pedagógicas nos faz analisar melhor a educação nos dias de hoje e compreender algumas ações que se perpetuam no nosso modelo educacional.

O modelo jesuíta de educação perdurou por séculos em nosso país, constituindo uma importante matriz para todo o trabalho pedagógico desenvolvido e, portanto, tornou-se o modelo tradicional de ensino.

Advinda com a nova situação política de Brasil independente, veio à introdução das idéias pedagógicas leigas, ou seja, aquelas que não provinham diretamente dos religiosos e também a reforma do ensino. Os atritos na transição de um Brasil colonial para o Brasil independente forçaram uma política de conciliação entre as ideias tradicionais e as liberais.

Os dilemas vividos nas relações entre Portugal e sua maior e principal colônia introduziram um razoável grau de complexidade ao processo de transição para o Brasil independente. Essa situação exigia certa flexibilidade de pensamento como base para o exercício político da conciliação nos vários domínios da vida nacional. Queria-se adotar o liberalismo, mas desejava-se conciliá-lo com a tradição. Num primeiro momento, a tarefa urgente era dar estrutura jurídico-administrativa ao novo país. Nessa conjuntura o liberalismo pôde impôr-se porque o jogo político ficou restrito às elites. (SAVIANI, 2013;117)

Em 15 de outubro de 1827, foi proclamado um decreto imperial que estabelecia a criação de “Escolas de Primeiras Letras”, padronizando os conteúdos a serem ensinados e oficializando o método mútuo como modelo pedagógico

obrigatório.

O método consistia em utilizar os alunos mais avançados atribuindo-lhes função docente, chamada de monitoria, onde instruíam os demais alunos de acordo com regras rígidas previamente estabelecidas. Cada monitor orientava um grupo de até 10 alunos e o mestre, supervisionava a todos, em especial os monitores, de uma posição privilegiada sentado numa cadeira alta.

Apesar de a lei trazer algumas inovações no campo educacional nacional, entre elas, a abertura para meninas - que até então, eram educadas em casa por suas mães ou amas e em grande parte, aprendiam a ler, mas não a escrever - passaram a frequentar as escolas, mas os procedimentos didáticos permaneciam intocados. “Igualmente mecânico é o ensino da aritmética e, naturalmente, toda a orientação para o comportamento das crianças.” (SAVIANI, 2013; 128).

O objetivo político do método era diminuir os custos e poder difundir a educação mais rapidamente a um maior número de alunos mostrando, portanto uma preocupação estritamente quantitativa e nem um pouco qualitativa com a educação.

A base didática mantinha-se tradicionalmente como estabelecida pelos Jesuítas e todas as tentativas de mudanças ou inovações, eram propostas como pequenas reformulações e aberturas no modelo tradicional.

Dada a peculiaridade da nova nação, que ainda admitia a igreja Católica como religião oficial e estava empenhada em conciliar as novas ideias com a tradição, entende-se o acréscimo dos princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica no currículo proposto. (SAVIANI, 2013; 127-128)

Em 1879, a reforma Leôncio de Carvalho, revela uma concepção higienista que ocupou a centralidade do ideário pedagógico por mais de um século na transição política do país e traz algumas rupturas com a reforma anterior, regulamentando o funcionamento das Escolas Normais para a formação de professores, além de inovações no que diz respeito à educação de infância, a nova reforma prevê a criação de jardins de infância para crianças de 3 a 7 anos, embora houvesse, por parte da burguesia nacional, uma certa aversão a essa ideia, conforme podemos ver expresso no pensamento do Barão de Macahubas, contrário a educação escolar antes dos 7 anos.

Antes de tais idades aprendem as crianças mais e melhor no seio de suas

famílias. A vida pautada da escola, principiada antes do tempo próprio, acanha fatalmente o desenvolvimento do corpo, senão também o da inteligência. (SAVIANI, 2013; 152)

A partir da década de 1920, ganha força um movimento renovador que busca ultrapassar as ideias pedagógicas tradicionais. Esse movimento encontra bastante resistência na educação católica tradicional, mas a partir de 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o movimento escolanovista ganha espaço na sociedade e na discussão de um documento preliminar da LDB, onde estavam com maior poder por representação majoritária.

O ideário pedagógico escolanovista, trouxe à tona uma concepção mais crítica de educação, considerando o contexto social dessa educação e buscando trazer modernização aos conceitos educacionais. Partia do pressuposto de maior liberdade para as crianças, possibilitando atividades livres e espontâneas, de uma escola ativa, compreendendo que o desenvolvimento se dá no exercício da atividade e de respeito à individualidade do sujeito. Esse pensamento diverge em muito da concepção tradicional.

Anísio Teixeira (apud SAVIANI 2013) considera a educação como um elemento-chave no processo de inovação da sociedade.

Nesse sentido ele vai considerar a educação elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade, que em alguns contextos ele denomina processo revolucionário. Portanto, para ele, a educação aparecia como elemento-chave no processo revolucionário. (SAVIANI, 2013; 222)

Nota-se nesse quadro que preponderantemente, temos uma educação tradicional no Brasil, foram séculos de herança, onde a educação foi tratada pela elite dominante, como privilégio de alguns e não como direito de todos. Mesmo no seu berço, quando oferecida com o ensino religioso e, portanto, naturalmente universalista, definida por princípio como sendo para todos, prevaleciam os interesses do comércio e de “domesticar” as populações indígenas e integrá-las à cultura europeia para exercer a dominação. Mesmo após a difusão do pensamento pedagógico crítico e das tentativas de modernizar a educação, em especial a oferecida em instituições públicas, foco do movimento escolanovista, qualquer mudança, especialmente as que acarretassem uma modificação social, enfrentou muita resistência por parte da sociedade dominante, uma vez que é interessante a

estes, manter as desigualdades para continuar numa posição social superior. Vemos isso claramente no texto que fala sobre a atuação de Anísio Teixeira na educação.

Mas sua atuação no campo educacional enfrentou, obviamente, diversos obstáculos. Esses obstáculos decorriam basicamente das resistências que forças sociais ainda dominantes no Brasil contrapunham às transformações da sociedade brasileira que visassem superar o grau de desigualdade que sempre marcou a nossa realidade. (SAVIANI, 2013; 222)

Há então, dois grandes projetos políticos e, portanto, também educacionais, com posição ambivalente e ainda assim, coexistindo, de um lado o liberalismo, centrado na Elite, priorizando interesses privados, de outro, o pós-liberalismo com maior pensamento crítico, defendendo o interesse coletivo e das populações menos favorecidas, buscando equidade social, argumentando que a igualdade professada pelo liberalismo é uma ilusão, portanto, inalcançável. A autodeterminação promovida pelos que defendem a meritocracia, não existe de fato numa sociedade de classes, onde as desigualdades determinam boa parte das oportunidades que cada um terá.

A história da sociedade tem sido da luta de classes e a história educacional não poderia ser diferente. Ela nos mostra que geralmente o dominador é conservador, pois deseja a permanência das condições que lhe garantem o poder e o dominado econômica e ideologicamente, embora devesse ser aquele que anseia pela mudança, acaba na maioria das vezes, por se apropriar do modo de pensar do dominador, ou nas palavras de FREIRE (1987; 6), “a verdade do opressor reside na consciência do oprimido”.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, com saberes duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. (FREIRE, 1987; 20)

O papel da ambivalência segue acompanhando a escola, uma vez que ela pode propagar o modelo social de dominação das elites, mas também pode ser o principal meio de conscientização do mesmo.

Todas essas ideias pedagógicas que formam as principais tendências educacionais brasileiras continuam presentes, coexistindo nas práticas pedagógicas ainda hoje de todos os docentes.

Com todas as influências de novas tendências, também o professor se modernizou no seu contexto social, seu ideário pedagógico passou a ser inovador, entretanto a atualização do discurso, não foi, necessariamente, acompanhada pela atualização das estruturas escolares e práticas docentes, o que implicou no que Saviani descreve:

Com essa formação e armado de bons propósitos, o professor dirigia-se à classe que lhe fora destinada. O que encontrava? À frente sua mesa, a sala superlotada de alunos; atrás, um quadro-negro e... giz, se tivesse sorte. Mas... e a biblioteca de classe, o laboratório, o material didático? Descobriu que isso não passava de luxo reservado a raríssimas escolas. Eis, pois, o primeiro ato de seu drama: sua cabeça era escolanovista, mas as condições em que teria que atuar eram da escola tradicional. (SAVIANI, 2013; 446)

Atualmente no que tange a educação, há uma busca por mudança e inovação em vários aspectos educacionais trazida pelo novo Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014), a lei traz várias considerações importantes, na tentativa de melhorar a qualidade do ensino e de suas estruturas, a fim de promover uma situação de maior equidade social.

No que se refere à realidade da educação infantil, mesmo as legislações mais atuais, ainda parecem conhecer pouco este cenário e preocupar-se ainda menos com a qualidade do serviço ofertado. Embora o atual plano reconheça a necessidade de ampliação do atendimento na etapa, mantém sua segregação em duas etapas e em dois tipos de instituição diferentes (creches e pré-escolas) como se a infância tivesse uma ruptura entre os 0 a 3 e os 4 a 5 anos de idade. Permanece tratando por pré-escolas as instituições de educação infantil, como se fossem menos escolas, ou ainda como se sua finalidade fosse preparar a criança para o momento em que finalmente ingressaria na escola, desconsiderando as especificidades desta etapa importante da educação, a educação na infância, que considera as especificidades e potencialidades de bebês e crianças. O cenário apresentado para o ensino fundamental mostra indicadores de qualidade importantes a serem alcançados, como metas de alfabetização, por exemplo, já no tocante à educação infantil, menciona somente a ampliação do acesso, o que lembra muito o objetivo quantitativo ao invés de qualitativo das Escolas de primeiras letras.

Apesar disso, o plano sinaliza caminhos não só inovadores, mas promissores ao estabelecer metas de universalização no atendimento educacional, inclusive no

que diz respeito às estruturas físicas dos prédios escolares, para que todos possam a ele ter acesso. Garante inclusive o direito à identidade cultural permitindo adequações regionais sempre que forem necessárias, de modo a minimizar os riscos de aculturação como já vimos na história, atestando a existência e preservação da pluralidade cultural que é patrimônio desta nação.

Um dos pontos mais inovadores e progressistas do documento é justamente o reconhecimento dessa pluralidade cultural e de que a educação não ocorre somente na escola, mas em todos os espaços coletivos e sociais, e o conceito de educação de tempo integral trazido pelo novo plano, reforça a importância de repensarmos o modelo da educação oferecido, centrando verdadeiramente as possibilidades no indivíduo, nos seus interesses e diversas possibilidades, romper com os limites dos muros da escola e estabelecer parcerias para que vivamos em cidades educadoras, elevando assim, a qualidade da educação ofertada.

Todos os fatores listados pelo plano como metas educacionais são de suma importância, ainda que em muitos casos estejam longe do ideal, como na conjuntura da educação infantil, todos representam avanços em algum nível, um primeiro passo a ser dado em direção à renovação.

Lamentavelmente, seguimos em ambiguidade política, e as forças sociais dominantes seguem na tentativa de desestimular as transformações sociais que buscam subjugar a desigualdade que segue marcando nossa sociedade. Se quisermos, de fato, implantar alguma inovação nos modelos pedagógicos, e garantir o direito de todos a uma educação verdadeiramente de qualidade, teremos que seguir os passos gravados na história, mantendo núcleos de resistência, buscando mobilização social através da articulação política e social.

Na década de 1990, a legislação brasileira amplia o reconhecimento da criança como sujeito e da necessidade de proteção à infância, trazido pela Constituição Federal de 1988, através do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) que garante proteção integral à criança e ao adolescente e os reconhece como sujeito de direitos e em processo de desenvolvimento que necessitam participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação, além de ter assegurado o direito à brincar e se divertir.

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

(BRASIL, 1990; Art. 15º)

Ainda de acordo com tal lei, a educação para esta faixa etária deve visar o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Em 1996 é a promulgação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que constitui um marco significativo ao reconhecer a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996; Art. 29º)

Assim sendo, as instituições de educação infantil, passaram a ter organizado pela União, em parcerias com Estados e Municípios, diretrizes que orientassem a elaboração de seus currículos, estabelecendo conteúdos mínimos de modo a assegurar desde o primeiro nível da escolaridade básica, uma formação comum para todo o território Nacional. (LDB, Art. 9)

Como resultado, houve no cenário nacional a necessidade de debater, orientar e normatizar o trabalho voltado à educação das crianças pequenas, de modo que o MEC (Ministério da Educação e Cultura), junto a instituições de educação infantil, inicia a discussão de políticas públicas voltadas à elas.

Em 1998 é publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento produzido pelo MEC que faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, voltado especificamente para a educação infantil.

O documento é apresentado em três volumes e não tem caráter normativo, apenas de referência à orientação do trabalho voltado às crianças pequenas, e traz à tona uma intencionalidade de desvincular a imagem de “creches” e “pré-escolas” como equipamentos que têm por finalidade combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência e assistência apenas.

O primeiro volume, *Introdução*, traz reflexões acerca das concepções de criança, de educação e da importância da integração de práticas de cuidado e educação na primeira infância. A reflexão acerca dessas concepções foi um marco inicial na documentação curricular e trouxe à tona a necessidade de pensar além das atividades oferecidas às crianças, mas o que está por trás delas. Levou os

educadores de infância a tentativa de rotineiramente, pensar sobre suas práticas, suas propostas e de certa maneira entender as consequências das escolhas feitas por eles.

O documento expõe as ações cotidianas e desvela concepções implícitas, possibilitando a facilidade de compreensão do leitor e a aproximação com a realidade.

Há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto. Isso resulta em períodos longos de espera entre um cuidado e outro, sem que a singularidade e individualidade de cada criança seja respeitada. (BRASIL, 1998; vol 1; 18)

Ainda no âmbito das concepções, foi este documento que evidenciou nacionalmente e quase didaticamente a necessidade de integração entre cuidado e educação, entendendo-os como características indissociáveis especialmente no que se refere à educação de infância.

Traz também enquanto documento curricular a importância do brincar e das interações como eixo norteador do trabalho com educação infantil e a importância da avaliação formativa, que não tem caráter classificatório ou promocional ao próximo nível de ensino, conforme determinou a Lei de diretrizes e bases de 1996.

Sobre a avaliação, o documento reforça a importância da observação e do registro como os principais instrumentos de apoio à prática docente. Essa concepção marca o início de uma nova forma de entender a avaliação e a documentação pedagógica

O segundo volume, *Formação Pessoal e Social*, traz demandas acerca de como a criança aprende, de como se constitui um ser social a partir das interações realizadas com os outros e da importância de algumas ações docentes nesse processo. Porém traz essas questões apresentadas quase como um manual, sem provocar muita reflexão, e embora evidencie o aspecto indissociável de cuidar e educar, fraciona os dois conceitos ao apresentar situações e intervenções práticas cotidianas do educador de infância.

O terceiro volume, *Conhecimento de Mundo*, apresenta um programa curricular estruturado e sistematizado a ser desenvolvido com as crianças de 0 a 6

anos, traz uma formação curricular bastante tradicional e rígida, apresentando componentes curriculares como objetivos e conteúdos delimitados, separados por blocos e divididos por faixa etária, no exemplo de currículo como grade curricular, evidenciando o prevaletimento da concepção curricular na dimensão da racionalidade técnica, onde predomina o enfoque tecnicista.

Tal modo de organização curricular na primeira infância, contradiz os princípios elucidados nas concepções emergentes de criança, educação e aprendizagem trazidas pelo próprio documento.

Prescrever de modo bastante específico o que deve ser trabalhado em cada área apontada separadamente, que no documento são denominados eixos (*Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática*) é negar o caráter essencialmente interdisciplinar da educação infantil.

A forma de organização do documento já pressupunha ou priorizava o planejamento de atividades por parte do docente de modo mais tradicional e tecnicista, a separação tão inflexível dos conteúdos acaba por dificultar no dia a dia a percepção dos conceitos de maneira integrada e favorece o desenvolvimento de atividades desarticuladas entre si, ressaltando a tentativa de reproduzir as características do ensino tradicional ainda muito presente no ensino fundamental.

Em 2010, surge o primeiro documento Nacional de caráter normativo relacionado ao currículo de infância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNei), apresentam o que deve servir como base a toda instituição de ensino infantil no território nacional para orientação de suas propostas educacionais.

O reconhecimento da importância da educação na infância por parte da legislação e a consequente construção de documentos norteadores foi um avanço significativo, porém, os estudos sobre o currículo de educação infantil ainda são tímidos, tendo em vista que a maioria das pesquisas desenvolvidas sobre esse nível de ensino está associada ao campo didático-pedagógico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento curricular de caráter normativo mais recente em âmbito nacional. Foi amplamente discutido tendo sua primeira versão pública disponibilizada para consulta entre outubro de 2015 e março de 2016 e tendo sua versão final sido aprovada somente em março de 2018. Embora amplamente debatida, não fica claro no documento ou no site do MEC quais foram os critérios para escolha dos nomes que compõem o comitê de especialistas,

redatores e leitores críticos que tiveram, de fato, o poder de decisão sobre o documento.

A criação de uma Base Nacional Comum Curricular é prevista na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação, no intuito de se unificar direitos e objetivos de aprendizagens no território nacional. Contudo, vale ressaltar que, apenas o apontamento dos direitos e objetivos não garante igualdade de condições para o alcance dessas metas. Para que os direitos e objetivos sejam de fato, garantidos a todos os bebês, crianças e jovens é necessário investimento em políticas públicas que promovam de fato, melhoria das condições de vida, e garantia não só de acesso e permanência na escola, mas de condições de que essas escolas possam de fato, desenvolver seu papel com maior qualidade.

No que se refere a etapa da Educação infantil, a BNCC apresenta alguns avanços no que tange documentos curriculares para esta etapa em esfera nacional, destacando o fato de considerar e consolidar a proposta de transição da educação infantil para o ensino fundamental trazida pela DCNei, entretanto, o documento apresenta alguns pontos contraditórios. Já em seu início da apresentação sobre a etapa da educação infantil, faz uma crítica ao termo pré-escola como vemos:

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. (BRASIL, 2018; 33)

No entanto, o próprio documento continua utilizando-se do termo “pré-escola” para denominar espaços de educação infantil o que acaba por propagar não só a distinção de atendimento nos espaços escolares desta etapa da educação entre creches e pré-escolas, mas o entendimento de que são instituições com objetivos e importâncias distintos. O documento afirma ainda que com a promulgação da LDB a educação infantil, que passa a integrar a educação básica, se estabelece no mesmo patamar do ensino fundamental e médio, no entanto, ao fixar a obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade e separar o atendimento em dois tipos de instituições diferentes, acaba-se por perpetuar a ideia de que o trabalho de uma delas teria menor relevância, quando na realidade a questão da distinção se dá muito mais por questões orçamentárias, para garantia do acesso a um maior número de bebês e crianças a esta etapa, do que propriamente pedagógica.

A versão final do documento também pontua bem a concepção indissociável de cuidado e educação e a necessidade de acolher as vivências e conhecimentos trazidos pelas crianças e suas famílias no processo educativo, entendendo os bebês e crianças como seres ativos e produtores de cultura e assinala como objetivo das instituições de educação infantil:

...ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar. (BRASIL, 2018; 34)

Para que isso aconteça, o documento, em acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, fixa como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da etapa, as *interações e brincadeiras* e expõe um grande desafio da etapa, que é se utilizar do lúdico, que é natural para os bebês e crianças mas com a preocupação de revelar a intencionalidade docente nas ações e intervenções propostas.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. *Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil*, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2018; 36 destaques nossos)

E a partir daí revela também a concepção do docente para esta etapa da educação básica, que é a ideia de ser professor “sem dar aula”, de observador atento, profissional reflexivo com uma prática mediadora que apresenta uma pluralidade de propostas que permitem aos bebês e crianças viverem experiências que favoreçam suas construções e compreensões acerca de si mesmos, dos outros e do meio em que vivem.

Traz a importância do registro, pelo docente e pelas crianças, destacando que este não deve ter o objetivo de seleção, promoção ou classificação, mas como forma de reunir elementos para pensar, organizar e reorganizar os tempos e espaços para as ações pedagógicas de modo a garantir o máximo aproveitamento das experiências para o pleno desenvolvimento dos bebês e crianças como vemos:

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maturas” ou “imaturas”. (BRASIL, 2018; 37)

O documento propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a etapa da educação infantil que devem pautar toda ação pedagógica proposta. Sendo eles o direito de *conviver* com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, *brincar* cotidiana e diversificadamente, *participar* ativamente de diversas instâncias e segmentos da escola, *explorar* diversas linguagens e possibilidades, expressar questionamentos, *descobertas* e emoções por meio de diversas linguagens, *conhecer-se* e construir sua identidade e uma imagem positiva de si nas diversas interações.

Sendo a BNCC um documento norteador para Estados e Municípios desenvolverem seus currículos, que deve apontar o ponto ao qual se quer chegar ao final da etapa, enquanto os currículos a serem elaborados a partir dela devem pensar no caminhos para chegar até lá, esses conceitos estão bastante alinhados abrem possibilidade para que cada microrregião construa seu currículo pensando nas suas especificidades territoriais, no entanto, na sequência, o documento apresenta cinco campos de experiências, aos quais caberia um contorno dos objetivos de aprendizagem, sendo eles:

O eu, o outro e o nós, que se encarrega principalmente dos objetivos pautados nas relações sociais e autonomia.

Corpo, gestos e movimentos, que trataria dos objetivos da consciência da corporeidade por meio de múltiplas linguagens, no entanto, na forma como está exposto no documento faz parecer que a centralidade deste eixo está na busca pelo autocuidado autônomo como expressado a seguir:

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das *práticas pedagógicas de cuidado físico*, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. (BRASIL, 2018; 39 destaques nossos)

Traços, sons cores e formas, que apresenta objetivos relacionados a promoção de diversas experimentações e manifestações artísticas, culturais e científicas.

Escuta, fala, pensamento e imaginação, nas versões anteriores denominado por “oralidade e escrita” e sendo tema de grande debate sobre a preocupação da não antecipação da alfabetização na educação infantil teve seu título e objetivos ajustados passando a ficar relacionados a práticas de escutas e elaborações de narrativas.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, com objetivos pautados na apropriação pelos bebês e crianças da compreensão progressiva dos diversos espaços (locais onde frequenta), tempos (dia/noite, dia da semana), mundo físico (transformações da natureza, diferentes tipos de materiais e possibilidades de manipulação), sociocultural (relações sociais, familiares, etc.) e conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, etc.).

Apresentados desta forma, os campos de experiências já parecem uma tentativa de classificação conteudista das aprendizagens desejadas para a educação infantil e como são divididos na sequência, em três grupos por faixa etária (Bebês: de 0 a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas: 4 anos a 5 anos e 11 meses) o documento desconsidera as singularidades e especificidades desses bebês e crianças, bem como a autonomia dos Estados, municípios, instituições e docentes.

Os objetivos de aprendizagem trazidos pelos campos de experiências, são sem dúvida de suma importância para a etapa da educação infantil, mas a forma como o documento organiza a proposta, parece favorecer a elaboração de um currículo com foco conteudista que contraria todos os preceitos apresentados pelo próprio documento. Embora o documento afirme:

Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica. (BRASIL, 2018; 42)

Por se tratar de um documento nacional de caráter normativo, tal rigidez sequer deveria ter aparecido na proposta, pois embora afirme que o intuito do processo avaliativo não é classificar, fornecer uma tabela onde devem enquadrar-se cada

categoria de bebês e crianças em cada um dos campos de experiência apresentados e sobre cada um dos objetivos propostos é contraditório a uma proposta que respeite a autonomia e a singularidade dos educandos.

No capítulo 3 desta pesquisa, apresentaremos alguns documentos curriculares da Rede Municipal de São Paulo, dos quais constam também alguns que fazem um contraponto a proposta curricular fechada, permitindo maior liberdade de criação e adaptação pelos seus diversos atores.

1.4– A Educação Infantil da cidade de São Paulo

Atualmente o atendimento a educação infantil na cidade de São Paulo é feito em dois tipos de instituição, as creches, hoje classificadas como Centros de Educação Infantil (CEI) e as pré-escolas, classificadas como Escolas de Educação infantil.

A educação infantil na cidade de São Paulo sempre foi marcada por essa dualidade das instituições no atendimento aos bebês e crianças pequenas, além da dicotomia entre assistencialismo e educação.

Na década de 1930 os parques infantis criados por Mário de Andrade, atendiam crianças de 03 a 12 anos de idade, tinham uma proposta curricular baseada no lúdico e na exploração artística e eram vinculados ao então Departamento de Cultura da Cidade de São Paulo.

Os parques infantis, criados por Mario de Andrade, atendiam crianças de 3 a 12 anos e tinham sua proposta pedagógica pautada pela arte, pela ludicidade e pela imaginação, marcada pelo caráter de liberdade que se materializava por meio dos jogos e brincadeiras, em uma relação constante com a garantia da qualidade de vida na infância. (CHALITTA, 2016; 304)

Enquanto isso, o atendimento em creches era oferecido principalmente em entidades filantrópicas para crianças pobres e suas famílias, nessas instituições o currículo era um mecanismo de regulação e controle social, onde o foco era a “guarda” das crianças pequenas e seu modelo visava apenas garantir uma ocupação às crianças com caráter meramente beneficente.

Como não havia regulamentação ou um planejamento em âmbito nacional de questões relacionadas ao cuidado e educação das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, não existia unidade nas propostas como aponta GODOI (2015; 19) “o atendimento em creches acontecia de forma fragmentada, promovido por diversos órgãos que não estabeleciam um diálogo entre si”.

Os Parques Infantis, segundo CAMPOS (2015) refletem um ideário reformista da época que reflete correntes de pensamento nas áreas de urbanismo, higiene, saúde e pedagogia, sendo esta última, marcada pela vertente de pensamento do movimento escolanovista de renovação pedagógica e têm em seu papel a tríplice função de “nutrição, educação e recreação”. E embora vinculados à uma proposta

de cultura e recreação, as vivências proporcionadas nestes espaços aproximavam-se do ideário pedagógico adotado nos jardins de infância³.

Apesar de não ser originalmente considerado uma instituição educacional, o Parque Infantil concretizava concepções e propostas caras a um movimento de reforma educacional, em seu sentido pleno. (CAMPOS, 2015; 14).

Em 1937, mudanças políticas culminaram com a saída de Mario de Andrade da direção do Departamento de Cultura e resultaram em transformações nas propostas dos Parques infantis.

Sob gestão do novo prefeito, Prestes Maia, a ampliação dos parques foi sustada e uma orientação predominantemente assistencialista e disciplinar foi adotada, ao colocar em primeiro plano a educação física, enfraquecendo o foco anterior nas brincadeiras, jogos e atividades expressivas e culturais. (CAMPOS, 2015; 15).

A partir deste momento também, se intensifica em São Paulo a pressão pela demanda não atendida e a necessidade de ampliar o acesso a educação passa a ser reconhecida pelo poder público e segundo CAMPOS (2015; 16) “As reivindicações populares encontram alguma resposta, pois a oferta de serviços básicos tornava-se uma moeda de troca na busca por votos.” Uma das medidas do poder público institui a criação da Rede Municipal de ensino, que ocasiona drástica descaracterização dos Parques Infantis.

A preocupação com os altos índices de fracasso escolar por parte da população até então totalmente excluída da educação, apontava para a fase pré-escolar como aquela que deveria ser responsável por prevenir esse fracasso. (CAMPOS, 2015; 16).

Com a transformação para a Rede Municipal de Ensino (RME), os Parques Infantis foram transformados em Escolas Municipais de Educação Infantil e tiveram uma dura mudança em sua proposta pedagógica, passando a ter por objetivo a preparação para o ingresso no então ensino primário. Essa concepção de educação infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental e redentora do fracasso

³ Modelo educacional voltado para crianças pequenas criado pelo alemão Friedrich Froebel (1782-1852)

escolar, embora muito combatida por estudiosos, segue bastante difundida entre a sociedade e acaba influenciando práticas escolares e políticas públicas voltadas para esta etapa, como a persistência da nomenclatura “pré-escola” nas legislações.

A inserção da mulher no mercado de trabalho fez aumentar o movimento social de lutas por creches e uma das reivindicações era pela criação de uma rede de creches totalmente mantida pelo estado com abrangente participação comunitária na proposta pedagógica, no entanto, somente na década de 1960 foi criada na cidade a Secretaria do Bem-estar Social (SEBES), com o objetivo de cuidar das creches filantrópicas e outros serviços sociais. De modo que apesar do atendimento nas creches ser considerado assistencial, já havia no município um movimento de recontextualizar este espaço para além do cuidado físico, mas também como espaço de aprendizado e convivência social.

No entanto, embora a Secretaria do Bem-estar Social tenha passado a acompanhar o atendimento nas creches e constituir normativas para seu funcionamento e já existisse todo um movimento em favor desses estabelecimentos, o atendimento oferecido ainda era de cunho essencialmente assistencialista como vemos:

Considerava-se que as creches paulistas estavam à frente, por já disporem de estrutura administrativa que estabelecia diretrizes gerais para o funcionamento, bem como de sistematização e padronização do projeto arquitetônico, programação e quadro de pessoal. No que tange às propostas educativas para as creches, essas seguiam uma linha de educação compensatória, na época, em vigor no órgão do Bem-estar Social. (GODOI, 2015; 19)

Segundo GODOI (2015), durante a década de 1980 intensificaram-se os debates acerca da educação das crianças pequenas e uma preocupação em conhecer e discutir as experiências de creche no Brasil além de questionar o papel tradicional da mulher na família e promover o entendimento de que este espaço (a creche) não dever ser considerado apenas como o direito da mulher, especialmente das que trabalhavam fora, mas também como um direito da criança a educação.

Estudiosas como Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg defendiam o atendimento dessas crianças em creches e pré-escolas públicas. Além disso, sustentavam que esse atendimento não se configurasse unicamente como resposta ao direito da mulher, mas também como uma exigência relativa ao direito das

crianças a educação. (GODOI, 2015; 20).

Na complexidade desse momento histórico, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996, vem reforçar esses conceitos quando define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e estabelecendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Esse reconhecimento em caráter legal, traz importantes consequências, principalmente para o entendimento e atendimento das creches não só na cidade de São Paulo, mas em todo o território Nacional, uma vez que a partir da lei, estabelece-se o prazo de três anos para que as creches passem a integrar os sistemas municipais de ensino (e não mais de assistência social) e que promovam em seus espaços, práticas que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças.

No município de São Paulo, no ano de 2001 ocorre a transição das creches, então pertencentes a Secretaria de Assistência Social (SAS), para a Secretaria Municipal de Educação (SME), com o estabelecimento de diretrizes, determinação de faixa etária e mudança de nomenclatura dos estabelecimentos.

Desse modo, as creches municipais da rede direta, da rede indiretas as particulares conveniadas, integradas ao Sistema Municipal de Ensino atenderiam crianças de zero a seis anos e onze meses de idade e passaram a denominar-se Centros de Educação Infantil (CEI). Toda essa trajetória impactou diretamente na constituição da identidade das(os) profissionais que atuavam/atuam nessas instituições. (GODOI, 2015; 21).

Na Rede Municipal de Educação de São Paulo, já era exigida dos profissionais de educação que tivessem formação mínima para o exercício da função, com a inserção das creches no sistema educacional, foram necessárias inúmeras adequações à nova demanda, como por exemplo a reestruturação de carreiras e entre elas, garantia de acesso a todos os profissionais que atuavam em creches (diretas) a formação correspondente exigida pela própria LDB.

O município passou a adotar uma série de ações para atender às

determinações previstas por lei e buscou, por meio dos programas PEC-Municípios e ADI-Magistério, proporcionar aos profissionais que já atuavam na creche a formação mínima estabelecida por lei. (PINAZZA apud GODOI, 2015; 22).

Os programas de formação mencionados foram uma parceria entre o município e importantes instituições de ensino superior ofertados gratuitamente e em polos de apoio perto das residências e locais de trabalho dos profissionais. Os programas de formação tinham o diferencial de, por serem voltados a esse público específico, considerar a prática profissional como parte da formação e ponto de partida para as reflexões propostas.

O fato de as creches, agora denominadas Centros de Educação infantil, passarem a integrar a Rede Municipal de Educação foi um importante avanço no sentido de minimizar as dualidades e tentar unificar as práticas e concepções pedagógicas, no entanto, seja pela especificidade da faixa etária, seja pela proposta pedagógica, a legislação perpetua a dicotomia no atendimento de uma e outra instituição.

Capítulo II - Contexto e Metodologia da Pesquisa

...um olhar nos horizontes do passado busca resgatar e preservar o já construído, a história vivida; outro nos horizontes do futuro, incluindo a mudança, busca as diretrizes para estabelecer as metas, o caminho a seguir, os planos de ação; a mente nas estrelas garante o direito de sonhar o sonho utópico possível. (BRITO, apud MORAES 2014)

2.1 – Caminhos metodológicos: fundamentos

Na busca por traçar um caminho metodológico que permita alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa.

São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidade metodológicas. (SEVERINO, 2007; 119)

Utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica e análise documental, permitindo que a pesquisadora mantenha o foco no objeto de estudo, possibilitando o levantamento das concepções emergentes nos documentos analisados durante toda a trajetória da educação infantil na rede municipal de São Paulo.

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Outra vantagem da pesquisa documental é não exigir contato com sujeitos da pesquisa. É sabido que em muitos casos o contato com sujeitos é difícil ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem contato. (GIL, 2002; 46)

Entendemos que como exposto por GIL (2002) “A principal vantagem da pesquisa documental reside no fato de permitir ao investigador a cobertura e uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.”, a abordagem escolhida, privilegia uma ampla análise e levantamento de informações referentes ao objeto de estudo que possibilitem compreender a trajetória da educação infantil através de seu registro documental e identificar, nesses registros, avanços importantes tanto nas concepções, quanto nas metodologias e práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços educacionais pertencentes à rede pesquisada e a partir deles, fornecer indicativos de como a

prática pedagógica pode, de maneira inovadora, delinear-se para atender as concepções emergentes dos novos documentos e propostas curriculares para a rede.

Acreditamos que a análise da documentação poderá não só revelar o percurso da ação pedagógica, mas também enormes transformações e avanços ao longo dos anos, além de possíveis incoerências entre concepções e metodologias, de modo que ao percebê-las e discuti-las, estaremos mais próximos de saná-las ou ao menos estreitá-las.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. (MARCONI e LAKATOS, 2003; 183).

A análise documental é apresentada como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, podendo contribuir com informações ou acrescentando novos aspectos à pesquisa.

São considerados documentos “quaisquer materiais que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Estes materiais incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. (LUDKE e ANDRÉ, 1986; 38).

Para tanto, os documentos escolhidos foram principalmente publicações legais relacionadas à educação e os documentos curriculares propostos para a educação infantil na Rede Municipal de Educação de São Paulo.

2.2 – Contexto da Pesquisa

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo foi escolhida como contexto para esta pesquisa, para tanto apresentaremos algumas características para elucidar as especificidades deste contexto, atendo-nos apenas aos dados relevantes ao conjuntura da Educação Infantil.

A Secretaria de Educação no Município de São Paulo surgiu nos termos do Decreto-Lei nº 430, de 08/07/1947, integrando a então Secretaria de Cultura e Higiene. Só no ano de 1975, de acordo com o Decreto nº 8.204, de 13/01/75 é que alterou sua denominação passando de Secretaria de Educação e Cultura para Secretaria Municipal de Educação. Inicialmente, atendia apenas as crianças da faixa etária de Educação Infantil, ampliando depois, o seu atendimento para o Ensino Fundamental.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação conta em sua estrutura organizacional com os seguintes equipamentos que compõem a Rede Municipal de Ensino: Unidades Educacionais/Centros Educacionais, Diretorias Regionais de Educação, Órgãos Centrais e o Conselho Municipal de Educação.

De acordo com a Lei federal nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, é incumbência dos Municípios oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade o ensino fundamental, admitida sua atuação em outros níveis de ensino.

Ao todo na RME são 3.756 (três mil setecentas e cinquenta e seis) unidades educacionais (entre instituições diretas e rede parceira) para atendimento a todas as etapas da Educação Básica (conforme tabela 1). As unidades e Centros Educacionais são acompanhadas por equipes específicas distribuídas em 13 Diretorias Regionais de Educação, que estão divididas entre as 4 regiões da cidade.

As unidades que oferecem atendimento exclusivamente a etapa da educação infantil representam 75% do total de unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, somando 2.822 (duas mil oitocentas e vinte e duas) unidades educacionais voltadas exclusivamente ao atendimento de crianças com idade entre 0 a 5 anos e 11 meses. Destas, 1.895 (mil oitocentos e noventa e cinco) são CEIs indiretos ou parceiros. O que representa 67% das instituições de educação infantil ou cerca de 50% do total de unidades educacionais que compõem a RME (conforme tabela 2).

Na tabela abaixo expomos o panorama geral com os números de unidades educacionais que compõem a RME. Nos destaques, apresentamos as unidades educacionais que atendem exclusivamente a educação infantil.

Tabela 1: Total de Unidades Educacionais da RME

TIPO DE INSTITUIÇÃO	TOTAL DE UNIDADES
Centro de Convivência Infantil /Centro Infantil de Proteção A Saúde	3
Centro de Educação e Cultura Indígena	3
Centro de Educação Infantil Direto	317
Centro de Educação Infantil Indireto	377
Centro Educacional Unificado - CEI	45
Centro Educacional Unificado - EMEF	46
Centro Educacional Unificado - EMEI	47
Centro Integrado de Educação De Jovens E Adultos	16
Centro Municipal de Capacitação e Treinamento	3
Centro Municipal de Educação Infantil	12
Creche Particular Conveniada	1518
Escola Municipal de Educação Bilíngue Para Surdos	6
Escola Municipal de Educação Infantil	506
Escola Municipal de Ensino Fundamental	501
Escola Municipal de Ensino Fundamental E Médio	8
Escola Técnica	2
Movimento de Alfabetização	346
Total de Unidades Educacionais que compõem a RME	3756

Fonte: Portal SMESP

Tabela 2: Porcentagem das instituições no total de unidades de educação infantil e no total geral de unidades da RME.

Unidades Educacionais que atendem exclusivamente a Educação Infantil	Total de Unidades	% das Unidades de EI	% do Total geral de UEs
Centro de Educação Infantil Indireto - CEI	377	13%	10%
Creche Particular Conveniada - CEI	1518	54%	40%
Total de instituições indiretas	1895	67%	50%
Centro de Educação Infantil Direto - CEI	317	11%	8%
Centro Educacional Unificado - CEI	45	2%	1%
Centro Educacional Unificado - EMEI	47	1%	1%
Centro Municipal de Educação Infantil - CEMEI	12	0%	0%
Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI	506	18%	13%
Total de instituições diretas	927	33%	25%

Fonte: Portal SMESP

Sobre as unidades educacionais que atendem exclusivamente a etapa da educação infantil vale esclarecer:

- **CEIs** são entendidos como Centros de Educação Infantil e Creches Conveniadas, para o atendimento de crianças entre zero e 3 anos e 11 meses em período integral.
- **EMEIs** são as Escolas Municipais de Educação Infantil, que atendem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses; Na maioria das Unidades Educacionais, o atendimento acontece em dois turnos diurnos e, em algumas, há atendimento em período integral.
- **CEMEIs** são os Centros Municipais de Educação Infantil, que recebem crianças de zero a 5 anos e 11 meses, contemplando em seu atendimento toda a etapa da educação infantil.

Todas as instituições de educação infantil mencionadas, compõem a *Rede Direta* da Secretaria Municipal de Educação, mas vale destacar que no caso dos CEIs, esse atendimento se dá também através da *Rede Indireta*, atualmente denominada Rede Parceira. Essa distinção pode ser compreendida da seguinte maneira:

Rede direta: São unidades educacionais que contam com toda a estrutura provida pela Secretaria Municipal de Educação (profissionais, edifício, bens móveis, merenda) Sendo os profissionais que atuam neste espaço admitidos por concurso

público e subordinados às normativas municipais e com plano de carreira próprio da RME que prevê um número de horas semanais para a organização e planejamento do trabalho pedagógico bem como para formação continuada. Geralmente essa formação é oferecida nos horários coletivos (organizados antes ou depois do período em que os educadores estão com atendimento aos bebês e crianças) e privilegia a análise reflexiva dos documentos propostos pela RME, além de outras temáticas que a equipe julgar importante para o contexto onde está inserida, sempre vinculado a proposta pedagógica da unidade e tendo como mediador o coordenador pedagógico na figura do par avançado que conduz as formações no ambiente de trabalho. Além da oferta de cursos optativos promovidos diretamente pela SME ou pelas DREs.

Rede Parceira: São unidades educacionais providas em parceria com instituições/associações e organizações devidamente cadastradas no Cadastro Único de Entidades Parceiras do Terceiro Setor (CENTS) e credenciadas na Secretaria Municipal de Educação, sendo:

- **Indiretas:** São Unidades Educacionais que contam com o edifício e bens móveis providos pela Secretaria Municipal de Educação, inclusive imóveis locados pela, quando da impossibilidade de construção do prédio, mas que são gerenciadas por entidades não governamentais, que administram recursos recebidos da prefeitura inclusive para contratação de profissionais para atuar nestes espaços, os profissionais são contratados e têm seu vínculo de trabalho com a entidade contratante e não com a SME.
- **Privadas/Conveniadas:** São Unidades que desenvolvem atividades correspondentes ao plano de trabalho específico do convênio, em imóvel da própria entidade, a ela cedido, por ela locado com recurso financeiro próprio ou com verba repassada pela Secretaria Municipal de Educação para custear as despesas com as instalações, manutenção e funcionários, que são contratados e têm seu vínculo de trabalho com a entidade contratante e não com a SME.

A Rede Parceira tem autonomia para elaborar seu próprio plano de trabalho, à SME cabe o acompanhamento e supervisão das ações desenvolvidas nessas unidades educacionais, no entanto, a organização do trabalho não necessariamente segue o proposto para a Rede Direta. Os educadores da Rede Parceira comumente têm uma carga horária maior de trabalho se comparada aos profissionais da rede direta,

permanecendo com os bebês e crianças em período integral. Sobre a formação continuada, também não há uma proposta padrão, cabendo as entidades mantenedoras definir de que forma se dará essa formação.

A RME constitui o maior sistema educacional do país e embora a Rede Parceira tenha sido uma solução imediata encontrada para atender a uma demanda social e garantir o acesso a um atendimento que é direito dos bebês e crianças, sua existência aumenta os desafios da Rede em relação a esta etapa, pois acaba por perdurar a dualidade histórica no atendimento da Educação infantil.

2.3 – Documentos como fonte de dados

Para a realização da análise documental a que esta pesquisa se propôs, elencamos os seguintes documentos de âmbito Nacional:

Estatuto da Criança e do Adolescente e *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e o *Plano Nacional da Educação* para evidenciar as concepções trazidas por esses documentos, o que é proposto para a etapa da educação infantil e fazer um contraponto com o momento histórico em que foram publicadas, bem como suas repercussões na elaboração dos currículos a partir delas.

Nos utilizamos dos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* e da *Base Nacional Comum Curricular* para elucidar a história da construção do currículo de educação infantil na esfera nacional, bem como desvelar as propostas e possibilidades pedagógicas que emergem desses documentos, possibilitando, posteriormente a análise comparativa destes em relação aos documentos propostos em esfera municipal.

Sobre a escolha dos documentos municipais, utilizamos dados das publicações dos últimos 12 anos, período em que a RME começou a dar ênfase na criação de documentos curriculares próprios, no entanto, concentramos a análise nos documentos mais recentes, que estão embasando as práticas pedagógicas das unidades educacionais de educação infantil atualmente, sendo eles, as *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil*, bem como os *cadernos de formação do programa Rede em Rede* e o documento *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMElS da cidade de São Paulo*, para apresentar as primeiras construções curriculares da RME e fazer um contraponto destes documentos tanto com os de âmbito nacional, quanto com os documentos atuais da própria rede.

Os documentos em vigor *Orientação normativa no 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares*, *Currículo integrador da infância paulistana* e *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, que norteiam as práticas pedagógicas atuais e nos permitem, na análise comparativa com os demais documentos apresentados, perceber o quanto a proposta curricular da RME avançou em termos de concepções e possibilidades.

E sobre as possibilidades trazidas pelos documentos, nos utilizamos de relatos trazidos pela *coleção Gestão Educacional* para elucidar alguns percursos

pedagógicos que vem sendo percorridos na RME e que entendemos ser de grande relevância.

Capítulo III – O currículo da Rede Municipal de São Paulo e as possibilidades de inovação

A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. Não. Não é preciso que as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram. (Rubem Alves)

3.1 - O Currículo na busca pela identidade da educação infantil paulistana

Como vimos anteriormente, tem havido um esforço em âmbito nacional para construir diretrizes e normativas que garantam unidade e qualidade no atendimento institucional dos bebês e crianças. Neste capítulo, conheceremos mais sobre as propostas documentadas pela Rede Municipal de São Paulo nessa busca, sobretudo nos últimos doze anos, período em que as publicações próprias ganharam destaque, uma vez que anteriormente a este período a rede utilizava-se principalmente das propostas de âmbito nacional.

A inserção das creches no sistema educacional, faz aumentar significativamente a necessidade dos debates e reflexões acerca das práticas e vivências proporcionadas pelas instituições de educação infantil.

Na busca pela construção de uma identidade curricular de infância, a Rede Municipal de São Paulo, elabora em 2006 um documento chamado “*Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo*”, este documento, reforça a importância da indissociabilidade entre cuidar e educar já trazida pelos documentos de âmbito nacional, conforme abaixo:

A discussão que se coloca é: é possível cuidar sem educar e educar sem cuidar? Hoje, a tarefa que se propõe à educação infantil é redefinir os dois termos, integrando-os em uma só meta: mediar o desenvolvimento sócio-cultural de nossas crianças desde seu nascimento. (SÃO PAULO, 2006; 18-19)

Este novo documento, bem menos rígido que o referencial proposto no contexto nacional, propõe aos educadores/leitores reflexões provocativas ao longo da leitura. Reflexões estas que não oferecem respostas prontas, deixando espaço para a construção coletiva dessas discussões e concepções no espaço e contexto escolar de cada leitor e traz algumas críticas ao modelo tradicional de ensino, exemplificando que não se aplica à educação infantil.

A organização e o planejamento de situações pelos professores e outros educadores dos CEIs, Creches e EMElS devem considerar que a educação das crianças de 0 a 6 anos possui especificidades que não se caracterizam pelo processo ensino- aprendizagem pautado em um modelo centrado no comando único do professor, preparatório, estruturado em “disciplinas” que fragmentam o conhecimento, modelo preponderantemente cognitivista e voltado à reprodução. (SÃO PAULO, 2006; 26)

Mudar o foco dos documentos, tirando os holofotes dos conteúdos e propondo um planejamento pensado em “Tempos e espaços” se adequa melhor a uma proposta curricular voltada à infância, que considera a interdisciplinaridade e integração dos conhecimentos necessários à situações de vivencia cotidiana e favorece a aprendizagem.

A Infância, quando vivenciada nos ambientes da Educação Infantil, reflete um tempo de experiências educativas seguras, afetivas e estimulantes, promotoras de mudanças e ampliação de suas capacidades de fazer, sentir, pensar e usar diferentes linguagens. A criança guarda em sua memória essas experiências como parte de sua história. Sua aprendizagem acontece pela mediação dos elementos encontrados no ambiente em que ela está incluída, particularmente pela ação mediadora daqueles que com ela se relacionam, sejam eles adultos ou crianças. (SÃO PAULO, 2006; 37)

A publicação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNei) em 2010, consolida o reconhecimento da importância desta etapa e dá os primeiros passos para a unificação das propostas em esfera nacional.

Neste panorama notamos que enquanto o cenário nacional avança lentamente no campo das publicações acerca da educação infantil, a rede municipal já concentra esforços em produzir material formativo para os profissionais desta etapa, tanto quanto para os profissionais dos demais níveis de ensino.

Em 2006 a rede municipal, considerando que a modificação das práticas só acontece através da formação dos docentes, implementou um programa intitulado Rede em rede para formação continuada em educação infantil. O percurso do Programa propôs encontros formativos com coordenadores pedagógicos, entendendo este profissional como sujeito responsável, facilitador da organização dos tempos e dos espaços e determinante para a articulação das ações desenvolvidas nas unidades educacionais. Estes tiveram como tarefa compartilhar no ambiente de trabalho, a formação recebida com os demais educadores objetivando a possibilidade de examinar mais a fundo as práticas vigentes nas

Unidades e as próprias ações a fim de investigar, registrar, refletir e problematizá-las, na busca por um olhar mais investigativo sobre a própria prática e as possibilidades acerca dela.

Em 2007, resultando desses encontros formativos, a Secretaria Municipal de Educação publica o documento *Orientações Curriculares: Expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil*, título mantido sob críticas de alguns profissionais da rede que entenderam que “orientações curriculares” pressupunha não haver nenhuma orientação curricular anterior, ou construção prévia desta temática desenvolvida na rede e em discussão nas unidades educacionais.

A partir da publicação deste documento a proposta intitulada “*A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil*” foi ampliada sendo também estendida a alguns docentes para que pudessem atuar como agentes de transformação que depois também tinham a tarefa de compartilhar as vivências dos encontros formativos com o grupo de professores das unidades onde atuavam. Esses encontros formativos tinham temas específicos para aprofundamento no trabalho com a educação infantil e deles, a partir de 2010, foram desenvolvidos a partir desses encontros formativos temáticos o conjunto de documentos intitulado como *cadernos da rede*, distribuídos em onze volumes, sendo, sete dedicados à formação de professores, um dedicado à orientação para coordenadores pedagógicos e três volumes dedicados à formação de gestores conforme segue:

Um volume intitulado “*Narrativas infantís no jogo do faz de conta*”, o segundo “*Percursos de aprendizagem: leitura e reconto*”, o terceiro “*Percursos de aprendizagem: o corpo e o movimento criativo*”, o quarto, “*Percursos de aprendizagem: um olhar para o desenho*”, o quinto “*Percursos de aprendizagem: jogar e brincar*”, o sexto “*Percursos de aprendizagem: a escuta ativa e a exploração musical*”, o sétimo “*Percursos de aprendizagem: práticas teatrais*” e o oitavo, um volume destinado aos coordenadores pedagógicos sob o título “*Percursos de aprendizagem: material de apoio ao coordenador pedagógico*”. E os três volumes votados à formação de gestores, sendo intitulados: “*Relação entre os diferentes atores da unidade educacional*”, “*Relação com as famílias e comunidade*” e “*Relação entre os gestores*”.

O conteúdo dos volumes era em grande parte marcado pelo compartilhamento das práticas apresentadas nos grupos de formação relacionadas

às temáticas apresentadas. Marcando este período documental pela formação com foco nas práticas pedagógicas, importante para apontar possibilidades de fazeres nos espaços de educação infantil e em certa medida, unificar as ações, no entanto de forma bastante tecnicista.

Nas publicações a partir de 2013, observa-se uma linha mais reflexiva, com um caráter mais de aprimoramento e consolidação das concepções que envolvem a educação infantil e fundamentam as práticas no cotidiano das unidades educacionais que atendem esta faixa etária, sem, no entanto, o direcionamento de tais práticas. As reflexões também passam a ser marcadas por uma característica de pensar a infância e contemplar o que expõe o ECA, que a infância se estende dos 0 aos 12 anos de idade, de modo que não se finda ao término do período atendido pela educação infantil.

No documento “*Orientação normativa no 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares*”, publicado em 2014, há uma preocupação bastante clara em alinhar essas concepções de modo a possibilitar que os educadores a partir de seus contextos e das especificidades que surgem em cada um, possam manter o olhar atento as construções e manifestações cotidianas no cenário da educação infantil e perceber em que momentos essas concepções estão de fato sendo contempladas ali ou se há necessidade de rever as práticas e caracteriza as unidade educacionais de educação infantil como:

...território privilegiado dessa infância e o(a) educador(a) como responsável pela construção do cenário para a criação infantil e, por possibilitar às crianças múltiplas experiências sobre o mundo e sobre as coisas sem deixar de serem crianças (SÃO PAULO, 2014; 6).

O documento também evidencia pontos de cisão em equipamentos e entendimentos relacionados à prática educativa, entre eles, a já abordada dicotomia entre as instituições de educação infantil, e também a destas com as instituições de ensino fundamental. Pontos estes que a Rede considerou tão importante a ponto de constituir um documento específico para tratar da integração das ações curriculares, o *Currículo Integrador da Infância Paulistana*, elaborado a partir de diálogos promovidos em seminários regionais.

Os seminários tinham como objetivo proporcionar momentos de reflexões, discussões e debates sobre as cisões históricas entre o

Centro de Educação Infantil (CEI) e a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e destes com o Ensino Fundamental, rupturas estas que distanciam e, por vezes, antagonizam as propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tais como a cisão entre o corpo e a mente, a razão e a fantasia, as concepções e as práticas pedagógicas, o brincar e o aprender, o tempo/ ritmo das crianças e o tempo institucional. (SÃO PAULO, 2015b; 3).

Especificamente sobre a avaliação nesta etapa, a orientação normativa no 1, aponta para a necessidade de que as unidades educacionais produzam documentos avaliativos, não com a finalidade de verificação de rendimento, como geralmente é encarada a avaliação, mas como registro do percurso construído e vivenciado pelos bebês e crianças durante esta etapa, como vemos.

...visando definir procedimentos comuns para que as Unidades Educacionais de Educação Infantil realizem a avaliação do *desenvolvimento* das crianças e sintetizem esse *processo* em documentação específica que permita verificar sua *trajetória* educacional nessa etapa da educação. (SÃO PAULO, 2014; 11 destaques nossos).

A característica de apontar caminhos, sem, contudo, direcionar especificamente a prática, mas fomentando a reflexão a partir das concepções emergentes e estimulando a avaliação das próprias ações realizadas para a construção das propostas pedagógicas na rede fica bastante evidente no destaque.

A organização dos tempos e dos espaços nas Unidades deve privilegiar as relações entre as crianças com a mesma idade e também de faixas etária diferentes, suas escolhas e autonomia, a acessibilidade aos materiais, o deslocamento pelas salas e outras dependências da instituição e fora dela. (SÃO PAULO, 2014; 12).

A Educação infantil aqui é definida como “um espaço educacional e não escolar” (SÃO PAULO, 2014; 17). Tal proposta fica evidente quando se expõe as ações que devem ser privilegiadas e não se oferece “a receita” junto com ela, de modo a possibilitar que o grupo de educadores discuta coletivamente, problematize, se aproprie desses conceitos e construam localmente a maneira mais apropriada juntamente com os bebês, crianças e famílias para se chegar a este resultado, levando o protagonismo às unidades educacionais e seus diversos atores e não fazendo deles meros reprodutores de propostas.

Sobre o currículo da etapa, o documento destaca as características essenciais e evidencia a ruptura que ainda existe entre as instituições de educação

infantil e destas com o ensino fundamental.

O currículo na educação infantil, deve contemplar um caráter integrador e constituir-se envolvendo todos os atores do processo educativo, famílias, bebês, crianças, educadores(as) e comunidade, tendo como eixo o lúdico, o brincar e a arte, rompendo com o caráter prescritivo e homogeneizador, bem como, com a cisão entre CEI e EMEI e desta com o Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2014; 15).

O educador da infância é caracterizado como “observador participativo”, que entre outras ações, deve ter intencionalidade nas propostas além de ser capaz de observar e intervir nas vivências, oferecendo desafios, promovendo interações e mediando conflitos. Para isso, é preciso que este tenha clareza de suas concepções e ações além de conhecimento teórico a respeito dos temas e assuntos relacionados à infância.

Com a proposta de que a avaliação da etapa seja feita através de relatórios individuais descritivos e a ênfase de que o conteúdo desses relatórios diga respeito a trajetória desses bebês e crianças, suas potencialidades e o destaque ao seu protagonismo, a Rede Municipal de Educação rompe com a função compensatória/preparatória imposta à educação infantil após a dissolução da proposta dos Parques Infantis.

O Currículo Integrador, surge como resposta inicial a um novo cenário de concepções educacionais que emerge. O entendimento de que a(s) inteligência(s) não se constitui(em) apenas geneticamente, mas principalmente pelas interações e vivências experimentadas traz a necessidade de repensar as propostas educacionais, que não podem mais ficar centradas na transmissão dos conteúdos, esperando que esses se acumulem de modo a preparar a criança para a etapa que está por vir, mas que devem promover o máximo de vivências e interações diversificadas com vistas a promoção de uma educação o mais integral possível, considerando, inclusive que a formação é um processo que não se finda com o fim de uma etapa numa determinada instituição, mas se estende desde o nascimento por toda a vida.

Nesse sentido, a organização dos tempos, espaços e materiais e a proposição de vivências precisam contemplar a importância do brincar, a integração de saberes de diferentes componentes

curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo. Na perspectiva de um Currículo Integrador, a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância (SÃO PAULO, 2015b; 8).

Nessa proposta, o documento traz uma análise das concepções que norteiam as práticas pedagógicas e a necessidade de repensá-las, especialmente no que diz respeito à infância, já que historicamente, os bebês e crianças acabam entendidos como incapazes e incompletos o que acabou levando a um modelo educacional compensatório e preparatório, desconsiderando o momento presente desses sujeitos, pois na visão adulta, o importante é o que virá depois, fazendo de bebês e crianças um eterno “vir a ser”, sem atentar-se ao que já são, as histórias que já trazem, as experiências que já construíram e as possibilidades que desejam.

Assim, o Currículo Integrador traz uma proposta curricular centrada no protagonismo da infância, independente de qual instituição ou espaço ela esteja sendo vivenciada e propõe ainda a reflexão sobre as possibilidades de interação, não só das instituições entre si, mas destas com o meio em que estão inseridas, num entendimento que a educação é “um espaço que integra vida, cultura, cidade e escola, experiência e aprendizagem, mundos distintos e complementares” (SÃO PAULO, 2015b; 23), portanto, não acontece somente no espaço escolar e quanto mais diversificada e integrada a proposta educacional for, mas rica será a formação proporcionada aos sujeitos.

Com educadoras e educadores intencionalmente organizando experiências envolventes com e para bebês e crianças, criam-se percursos de aprendizagens significativos e socialmente relevantes que se somam desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2015b; 16).

Alinhado à proposta trazida pela normativa n. 1, o Currículo Integrador traz um capítulo específico tratando da importância da documentação pedagógica, evidenciando esses registros como ferramenta indispensável, não só para os profissionais, mas também para os bebês, famílias e comunidade. E para que seja, de fato, esse instrumento, precisa ser cuidadosamente produzida e compartilhada com os diversos atores de todo o processo formativo desses bebês e crianças.

Ainda no campo da avaliação, a Rede Municipal de São Paulo, desenvolve também o documento *Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana*, para fomentar um movimento de autoavaliação do que é oferecido nas unidades educacionais de educação infantil, não só na esfera das práticas pedagógicas, mas de todas as esferas envolvidas no atendimento e para que isso seja possível, é necessário o envolvimento de todos os atores participantes das ações desenvolvidas nessas unidades, desde a própria instituição SME, até a comunidade do território onde é feito o atendimento educacional.

O documento municipal foi resultado de um longo e intenso movimento dialógico na Rede Municipal a partir de um documento nacional intitulado *Indicadores de qualidade da educação infantil* proposto pelo MEC em 2009. Para a construção do documento municipal, foi constituído a partir de 2013, um Grupo de Trabalho (GT) constituído por representantes voluntários de todos os segmentos de unidades educacionais de educação infantil (EMEI e CEIs diretos, indiretos e parceiros), de todas as Diretorias Regionais de Educação (DREs) e além de representantes da própria SME. Foram dois anos de intenso diálogo e análise do documento nacional, pensando-o sob a ótica da realidade municipal até que em 2015, uma versão preliminar do documento municipal é enviada a todas as unidades educacionais de educação infantil que compõe a Rede Municipal de Educação, com orientações para sua aplicação no território com a participação de famílias e comunidade.

A proposta de aplicação consistia em dois encontros com toda a comunidade, um para reflexão e avaliação coletiva sobre a situação da unidade educacional sobre as dimensões propostas pelo documento, levantando os pontos já atingidos em cada dimensão e aqueles que precisam de pouca ou muita intervenção para se adequar a proposta e um segundo encontro para, a partir das conclusões do primeiro momento de avaliação, construir também coletivamente um plano de ação para os aspectos que ainda constituem um desafio para a adequação da proposta.

A partir da realização desta primeira experiência na Rede toda, e considerando as devolutivas das unidades, tanto sobre as dificuldades na aplicação, quanto sobre os pontos levantados (ou não) pelas dimensões apresentadas, o GT pode revisar a versão preliminar do documento para chegar a versão final.

Essa primeira versão foi revista e aperfeiçoada pelo mesmo GT,

incorporando as sugestões encaminhadas pela Rede, para que as Unidades de Educação Infantil de São Paulo possam contar com seus próprios indicadores de qualidade, adaptados à sua realidade, testados em toda Rede e preparados por um grupo de profissionais representativos. (SÃO PAULO, 2016; 7).

Como vimos, o documento apresenta dimensões com pontos específicos para determinar o que é esperado pela Rede Municipal de Educação para considerar uma instituição de educação infantil como sendo de qualidade. E o próprio documento aponta a complexidade que é essa definição, uma vez que engloba diversos fatores.

As concepções de qualidade dependem de muitos fatores. Elas se baseiam nos valores em que as pessoas acreditam e que marcam determinadas culturas, nos conhecimentos acumulados sobre o desenvolvimento infantil e sobre o significado da educação, dependem do contexto histórico, econômico e social e se inspiram nos projetos de futuro dos diversos grupos sociais. (SÃO PAULO, 2016; 8).

Para dar conta de todas essas variáveis, o documento destaca a fundamentalidade de um processo reflexivo, coletivo e participativo para a definição dos critérios de qualidade.

A partir dessa especificidade dos diálogos coletivos e na constituição de um documento que atenda as necessidades levantadas pelo coletivo da RME, foram incluídas duas novas dimensões na versão municipal, não contempladas na versão nacional, uma delas dizendo respeito à diversidade de gênero e de raça/etnia aqui justificada:

A construção coletiva e a consolidação de uma educação pautada na igualdade implicam: a constituição de um currículo que vise à reeducação das relações étnico-raciais e de gênero e a quebra do silêncio sobre estas questões, principalmente quando estamos a falar de bebês e crianças bem pequenas. (SÃO PAULO, 2016; 45).

E outra incluindo questões pertinentes as formas de escuta de bebês e crianças no processo educativo, alinhando a proposta deste documento com o que já estava proposto na orientação normativa que se refere a avaliação desta etapa e sobre esse aspecto salientando:

O conceito de escuta, aqui defendido, não se limita à ação de escutar as manifestações verbais e balbucios de bebês e crianças. Afinal, sabe-se que muito antes de falar, os bebês possuem uma ampla capacidade de se comunicar e dialogar com o corpo todo, ou seja, não é somente pela palavra

falada que se pode escutá-los. (SÃO PAULO, 2016; 33).

Assim, passam a integrar o documento municipal, nove dimensões de qualidade sendo elas:

Planejamento e gestão educacional, que avalia aspectos relacionados a acessibilidade e participação coletiva na elaboração da documentação pedagógica das unidades, bem como a democratização da gestão deste espaço.

Autoria, participação e escuta de bebês e crianças, que se refere ao olhar atento sobre as diversas formas de expressões dos bebês e crianças e a utilização dessa escuta para o planejamento das ações posteriores.

Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias, que avalia ações de promoção da autonomia incentivo a vivências diversificadas por meio de linguagens variadas.

Interações, que levantam reflexões acerca de como a unidade promove momentos de interação não só entre bebês e crianças, mas também entre a escola e a comunidade do entorno.

Relações étnico/raciais e de gênero, que explicita posturas e ações intencionais de práticas antirracistas e construção positiva da identidade.

Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais, que reflete sobre a forma como os tempos e espaços educativos são utilizados no desenvolvimento das propostas e se essa utilização favorece a construção da autonomia e a exploração de experiências diversificadas de aprendizagens.

Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo, reflete como a instituição pode integrar e promover saúde e bem-estar, considerando momentos de alimentação, higiene e segurança, bem como ações integradas com outros órgãos e equipamentos para a promoção a saúde.

Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras, que analisa a formação continuada, especialmente em serviço de todos os educadores atuantes nessas unidades (docentes, gestão e equipe de apoio), além de pensar sobre as condições de trabalho e até onde elas favorecem ou dificultam a realização da proposta educativa.

Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade, que aborda pontos não só da integração dos equipamentos

educacionais com a família, mas também com outras instituições do entorno, evidenciando um conceito de cidade educadora, onde a educação acontece (e deve ser intencionalmente pensada) além dos muros da escola.

Analisando os aspectos das dimensões propostas, fica claro que o documento se trata de uma orientação curricular e que contribui para a busca de uma unificação das propostas educativas da RME, sem contudo, apresentar um padrão fechado para essa construção, possibilitando que todos os atores envolvidos no processo, conheçam os pontos ambicionados para o que se espera de uma educação de qualidade, reflitam coletivamente sobre tais pontos em seu próprio contexto e construam também de maneira coletiva seus planos de ação e conseqüentemente o projeto pedagógico de modo a caminhar na direção das metas de qualidade considerando as especificidades de cada local.

A proposta de documentos como os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana procura oferecer às instituições educativas subsídios para a reflexão e a construção de um caminho próprio e contextualizado para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido com as crianças e a comunidade. Nesse sentido, possui um potencial formador e transformador, reservando às Unidades de Educação Infantil um espaço importante para seu protagonismo, ao mesmo tempo em que envolve os demais níveis de decisão da Rede Municipal de Ensino nesse processo. (SÃO PAULO, 2016; 8).

3.2 - A inovação presente nos fazeres pedagógicos

Através dos documentos municipais também foi possível conhecer relatos de práticas que acontecem no cotidiano da RME e que já estão bastante alinhados com as propostas dos documentos mais atuais publicados pela Rede e conseqüentemente com as concepções de inovações educacionais apresentadas nesta pesquisa. Consideramos importante apresentar tais práticas para elucidar que as possibilidades de fazeres que rompem com os paradigmas pré-estabelecidos são viáveis e já acontecem em muitas instituições educativas.

A primeira prática que explanaremos retrata a experiência de uma EMEI localizada na região central da cidade de São Paulo, que na busca pela construção de sua identidade e apropriação das concepções de educação e infância aqui já apresentadas pelos documentos municipais, percebeu que seu entorno era repleto de desafios e possibilidades educadoras, com uma vastidão de espaços públicos e equipamentos sócio-culturais a serem explorados e integrados à sua proposta, inclusive patrimônios históricos da cidade como praças, parques, igrejas, bibliotecas, outras unidades escolares, ocupações com coletivo de arte-educadores e artistas e até um cemitério (O cemitério da Consolação, considerado um Museu a céu aberto). Essa vastidão de possibilidades constitui-se também num enorme desafio, uma vez que este espaço é heterogêneo e plural em todos os sentidos, de cultural a sócio-econômico, já que em seu entorno há tanto edificações luxuosas e de alto padrão, quanto pessoas em situação de rua e coletivos que lutam por acesso aos direitos básicos de sobrevivência, como alimentação, moradia, saúde, emprego.

Neste território plural, os educadores poderiam ter se acomodado a uma proposta corriqueira pensando em preservar a segurança e integridade das crianças em um ambiente considerado por muitos tão perigoso, no entanto, optaram por apropriar-se destes espaços e torna-lo território, definido pela autora do registro da proposta como:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. (SILVA, 2016; 258)

A proposta torna vivo o conceito de cidade educadora, onde a educação extrapola os muros da escola e dialoga com outros espaços proporcionando uma

riqueza de vivências não só para as crianças, mas para todas as pessoas que se utilizam destes espaços e podem vivenciar um conceito de educação com responsabilidade compartilhada.

Sobre a proposta contruída coletivamente com todos os atores envolvidos no processo educativo e pautada no diálogo, com esses que se tornam parceiros na missão de contruir juntos uma proposta de trabalho para a região a autora define.

Acreditamos que a educação no território se constrói a partir e com o olhar das infâncias, que se dá pelo encantamento, pela construção do imaginário das crianças e também pela pesquisa das memórias das histórias das famílias e das memórias do entorno. E educação, dessa forma, ocorre pelas ocupações do espaço público, nas conexões e diálogos educativos com pessoas e lugares, pelas vivências das crianças e adultos das brincadeiras livres e tradicionais. A cultura popular traz a identidade pelas comidas, danças, histórias, causos, poemas e literatura. É nessa cultura popular que são construídos processos identitários inteiros, com pertencimento, autonomia, respeito à diversidade, ética e estética, alegria e solidariedade, levando assim à construção de uma cultura de paz. (SILVA, 2016; 257)

Na ideia de construir uma identidade de pertencimento a integração não proporciona às crianças apenas serem “consumidoras” das culturas oferecidas pelo entorno, mas também a oportunidade de produzirem suas culturas e compartilhá-las em espaços além da escola.

No relato, uma das experiências oferecidas pela escola, são encontros mensais aos sábados denominados “Café com poesia” que incentivam a participação das famílias e comunidade em geral no espaço da escola e integra o cordel e o repente da cultura popular brasileira ao currículo da unidade. Tais experiências rendem relatos satisfeitos de familiares que manifestam o desejo de que a escola expanda seu atendimento à bebês e ao ciclo de alfabetização, numa tentativa de que os filhos permaneçam mais tempo inseridos nessa proposta. A proposta parece tão consolidada com a comunidade local que a autora relata.

As famílias manifestam o desejo de que as crianças possam ter educação integral, não apenas com período integral, mas também absorvendo as idades de zero a doze anos, na perspectiva de campos de experiências, trabalhos em projetos e roteiros de pesquisa com estudantes da primeira, segunda e terceira infâncias, respeitando que todas são crianças e que suas culturas e saberes precisam ser preservados. (SILVA, 2016; 263)

Nesse movimento pulsante de ressignificação das práticas pedagógicas através da constituição de um novo currículo a autora define como “Essa é a cara da escola do século 21, com sua arquitetura fluída, mutante, conectiva. Cidade e escola, uma na outra ressignificadas e requalificadas”. (SILVA, 2016; 268)

Diante do relato, pode haver quem entenda que a escola pública é bastante diversa e nem todo espaço conta com um entorno tão diversificado e potente, então, utilizaremos do relato das autoras FERREIRA, FERRI e LOURO (2016) que relatam a experiência vivida numa EMEI localizada na periferia da zona leste da cidade dentro de um espaço de um CEU.

O CEU, por si só, já constitui uma proposta educacional inovadora proposta pela RME, não só por integrar num único espaço diversas possibilidades educacionais, culturais e esportivas, não só para alunos mas para toda a comunidade de seu entorno, mas por fazê-lo nas periferias, que são áreas e regiões da cidade onde estão as camadas populares da sociedade, historicamente mais excluídas desse tipo de atividades. No entanto, o fato de estar inserido no espaço, não constitui, por si só, uma prática pedagógica integrada e no relato das autoras, foi exatamente o que buscaram com a equipe.

As autoras, comparam a proposta dos CEUs e as possibilidades que são geradas neste espaço, aos Parques Infantis criados por Mário de Andrade.

Considerando que os CEUs foram criados para que crianças, jovens e adultos das regiões periféricas pudessem ter acesso de maneira rotineira à prática esportiva, cinema, teatro, biblioteca, contação de histórias, piscinas, música e outras tantas possibilidades, acreditamos que eles se tornaram os Parques Infantis do século 21 e que podemos, por meio da organização do Projeto Político-Pedagógico proposto pela EMEI, articular as atividades escolares com outras não formais e, assim, possibilitar o desenvolvimento pleno de quem atendemos. (FERREIRA, FERRI e LOURO, 2016; 161-162)

As autoras relatam que para que conseguissem desenvolver uma proposta educativa que realmente estivesse integrada às possibilidades oferecidas pelo equipamento e proporcionasse o uso de todos os espaços do CEU, investiram muito na formação como eixo principal para o desenvolvimento dessa proposta, a formação aconteceu com diversos momentos, como horários coletivos, reuniões de pais, reuniões de conselho de escola com todos os envolvidos no processo educativo (professores, demais funcionários da unidade e também os pais) sempre propondo reflexões acerca da separação existente entre educação formal e não

formal de modo que aos poucos, o plano de trabalho foi se modificando a medida em que os atores foram resignificando tanto esses conceitos como os tempos e espaços de vivência educativa das crianças da unidade.

O que pretendemos aqui é registrar o percurso formativo percorrido pelos adultos que convivem com as crianças (sejam as professoras, funcionários do quadro de apoio e a própria família) para compreenderem que a reelaboração curricular que vinha sendo discutida, trabalhada e rediscutida é a de que a prática pedagógica centrada no professor deveria ser transcendida e substituída por outra que compreendesse o ponto de vista das crianças, sua cultura, suas necessidades formativas e, assim, ampliar e aperfeiçoar as práticas vividas por elas. (FERREIRA, FERRI e LOURO, 2016; 166)

Assim, acompanhamos através deste relato, mais uma prática pedagógica que garante às crianças o acesso a experiências que proporcionem saberes mais amplos, não reduzidos aos saberes escolarizados.

Para enriquecer as reflexões acerca das práticas pedagógicas que buscam novas formas de pensar e fazer o currículo, pautando-se numa ação de reflexão sobre a própria prática, consideramos importante apresentar também um relato de prática vivenciado por um CEI da Rede Parceira, uma vez que estas instituições representam boa parte das unidades educacionais da RME.

Neste relato, as autoras GARCIA e NOGUEIRA (2016), falam sobre o interesse na modificação da proposta educativa do CEI com a inclusão do brincar livre, a partir da presença de duas pesquisadoras no espaço que investigavam as práticas educativas e a compreensão dos professores sobre essa necessidade.

Relatos dos educadores indicavam que não havia clareza em como atuar diante da brincadeira livre, pois compreendiam que seu papel era o de escolher os brinquedos, o local e a duração da atividade, geralmente iguais para todas as crianças. (GARCIA e NOGUEIRA, 2016; 169)

A equipe de funcionários demonstrou interesse e abertura à proposta apresentada pelas pesquisadoras e numa relação de parceria, foi acontecendo um movimento de orientação e proposição durante as ações cotidianas, onde as pesquisadoras presentes no espaço, sugeriam às educadoras a experimentação de novas formas de organizar o espaço, possibilitando aos bebês e crianças mais autonomia na escolha de tempos, espaços, objetos e interações.

O relato não apresenta claramente como se deu a formação desses profissionais para além das intervenções mencionadas, mas apresenta mudanças significativas na proposta da unidade, tanto na reorganização do espaço e acessibilidade dos materiais quanto nas relações entre educadores e crianças.

No início do trabalho investigativo, nas salas de atividades, os brinquedos e os objetos eram oferecidos pelo professor, em momentos e com formas preestabelecidas e não estavam disponíveis às crianças, o que segundo a equipe gestora precisava ser revisto. (GARCIA e NOGUEIRA, 2016; 175)

Nota-se no exposto pelas autoras que, embora as ações não estivessem em acordo com as concepções de autonomia e protagonismo propostas para a educação infantil, o incômodo com essa inconsistência partiu da equipe gestora. Segundo as autoras também, houve durante esse processo, ocorreram inúmeras mudanças, tanto na equipe docente, como na direção da escola que impactaram o trabalho pedagógico e a forma de organização do espaço e das relações.

No momento atual é possível constatar algumas transformações no contexto da prática educativa, a partir da mudança de concepção dos educadores em relação às necessidades formativas das crianças, proporcionando um redirecionamento das formas e ofertas de brinquedos e da reorganização dos tempos e espaços para o brincar livre na instituição, principalmente com os bebês no berçário. (GARCIA e NOGUEIRA, 2016; 175)

A partir daí o relato discorre sobre a reorganização dos espaços que foram pensados para viabilizar o acesso dos bebês e crianças a materiais e brinquedos diversificados, incluindo os não estruturados (que permitem a exploração criativa e a criação lúdica) antes acondicionados em caixas fechadas e oferecidos pelos adultos, agora dispostos em estantes com acesso livre por parte das crianças. E afirmam que as mudanças proporcionaram momentos de reflexão sobre a prática e ampliação dos conhecimentos que tornam mais próximos a prática pedagógica das concepções propostas pela RME :

A investigação, a partir da observação dos espaços construídos pela escola, equipe gestora, na figura da coordenação pedagógica e pelas professoras para o brincar infantil e como as crianças interagem nesse espaço, possibilitou à equipe o levantamento de inúmeras informações sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. (GARCIA e NOGUEIRA, 2016; 177)

Esse relato demonstra como a reflexão a partir do contexto educativo é capaz de contribuir para a mudança da prática pedagógica e para a apropriação de novos conceitos.

Considerações

Nossa ação pedagógica nunca é isenta! Talvez ao não repensar o modelo de escola, estejamos desconsiderando que a sociedade mudou, que as características dos alunos que recebemos hoje mudaram e que talvez, para oferecer uma educação que seja mais efetiva a essas crianças e jovens, a escola, tenha que conceitualmente, mudar também.

Esta pesquisa se propôs a analisar os documentos curriculares propostos tanto em nível nacional quanto os elaborados pela RME de São Paulo para verificar se estes documentos privilegiam ou mesmo conduzem as instituições escolares, com foco aqui nas voltadas ao atendimento da educação infantil, a um movimento de repensar os modelos de escola pré-estabelecidos ou se simplesmente favorecem sua reprodução.

Contudo, este trabalho não pretende propor um novo padrão ou modelo para currículos escolares de educação infantil, a ideia é justamente o oposto, apoiar que cada instituição, partindo das concepções propostas para a etapa, tenha a liberdade de construir ou adaptar seu currículo de modo que atenda as necessidades de seu território. Com os apontamentos realizados nesta pesquisa, fica evidente que é imprescindível que as escolas ousem inovar, mas cada uma deve descobrir sua forma de fazê-lo, baseada no que é necessário e urgente para si e para seus atores.

Apesar do reconhecimento de sua importância e de muitos anos de debates acerca do atendimento nas escolas de infância, percebemos que, mesmo numa das maiores e mais bem desenvolvidas metrópoles do país, a educação infantil continua carregando as marcas de seu passado com o atendimento sendo ainda segregado em dois tipos de instituição diferentes (creches e pré-escolas) o que acaba por reafirmar a maneira desigual de condições na educação infantil, além da própria manutenção do nome pré-escola que acaba por reforçar o conceito de que é uma etapa preparatória para a escolaridade, que desconsidera todas as especificidades desta fase da infância.

A manutenção dessa dicotomia, aliada ao fato de que a educação infantil passa a ser obrigatória a partir dos 4 anos (portanto com atendimento nas referidas pré-escolas), contribui também para um cenário de marginalização dos CEIs, como se estes fossem instituições menos importantes. No entanto, entendemos que a constituição da Rede Parceira na RME, embora não seja o cenário ideal, foi um grande passo em direção a meta proposta no PNE de universalizar o atendimento na Educação Infantil e

garantir atendimento aos que dela não participavam, permitindo que muitas crianças e famílias passassem a ser inseridos no sistema educacional e oportunizando a elas experiências ricas e diversas de aprendizagens.

A análise dos documentos revela um avanço considerável no campo do currículo da Educação Infantil, muito mais acentuado nas propostas da RME do que nas de âmbito nacional. Nos documentos nacionais, como a BNCC, embora as concepções elencadas sejam de promoção da autonomia, sua estrutura e organização fechadas e muito divididas, acabam dando margem a práticas que acabam por reproduzir o modelo histórico de educação formal, com o currículo separado por disciplinas como se estas não tivessem relação entre si.

Os documentos municipais mais recentes, em contraponto a essa proposta, já trazem uma concepção de currículo integrador que fomenta a promoção de que as práticas pedagógicas pautadas no lúdico e na experimentação, sejam extendidas à etapa do ensino fundamental, considerando a infância em sua integralidade.

Os documentos mais recentes voltados à etapa da educação infantil, como a normativa n. 1 sobre avaliação e os indicadores de qualidade da educação infantil paulistana também seguem um conceito de abertura, sem pré-estabelecer ações ou objetivos separados por idade ou instituição como vimos em documentos anteriores, mas considerando a integralidade dos sujeitos e todas as especificidades dos tempos e espaços de aprendizagem dos bebês e crianças, permitindo que estes de fato, possam protagonizar sua própria aprendizagem, com a mediação do adulto e ter avaliado seu percurso, e possibilidades, não seu rendimento comparado a um quadro com “objetivos de chegada”.

Esta pesquisa elucidou também que para que as concepções trazidas pelos documentos cheguem, de fato, às propostas curriculares e ações pedagógicas das unidades educacionais, é preciso investir em formação profissional, pois é através dela que se amplia o nível de conhecimento e conseqüentemente de capacidade de análise crítica da própria prática para que a partir dela se identifique eventuais pontos de incoerência das práticas realizadas com as concepções propostas e se trace caminhos para essa adequação.

Vemos nos exemplos de práticas exitosas trazidos do contexto da própria RME, que em todos eles, esteve presente de alguma forma, o investimento em formação, não só dos professores, mas de todos os atores envolvidos no processo educativo. Nesse aspecto, as escolas pertencentes à Rede Direta, levam vantagem sobre as da Rede Parceira, uma vez que já têm estruturado em seu plano de carreira a formação continuada como parte de suas

atribuições de trabalho, embora em níveis diferentes de acordo com a jornada de trabalho escolhida pelo professor, percebemos através dos relatos que o estudo coletivo contribui para a formação de uma cultura pedagógica própria nas instituições educativas e, com isso, entendemos que mesmo os profissionais que têm uma jornada de formação menor, acabam se beneficiando pelo alinhamento dos diálogos e das práticas presentes na instituição.

Nesse sentido, constitui-se ainda para a RME, um grande desafio no sentido de diminuir a dicotomia e a cisão entre os ambientes de creche e pré-escola (ou aqui entendidos como CEIs e EMEIs) o alinhamento das propostas formativas destes espaços para a contribuição de uma Rede que viva as mesmas concepções e que apresentem propostas curriculares que considerem a criança como a origem e o centro de toda atividade escolar e contribuam para conviverem de forma democrática com os diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, livres de qualquer tipo de preconceitos e discriminações.

Contudo, avaliamos como um grande e importante passo na superação desse desafio, o fato de a autoavaliação proposta pelo documento Indicadores de Qualidade da Infância Paulistana ser estendida também às unidades da Rede Parceira, uma vez que, em nossa análise, ele é o principal instrumento curricular da Rede para esta etapa, pois traz todos os elementos que o coletivo (representado pelo grupo de elaboração) elencou como sendo os critérios fundamentais de qualidade para a etapa. O entendimento deste documento como sendo o principal e mais inovador proposto para a etapa se dá por seu caráter de participação e construção coletiva que contempla a concepção pós-crítica de currículo apresentadas por SILVA (2012), uma vez que houve participação crítica, democrática e coletiva tanto na elaboração do próprio documento em si, quanto na proposta de sua aplicação que, de maneira muito descritiva e bem elaborada, convida à participação todos os atores participantes do processo educacional da unidade escolar a analisar, refletir, e discutir as ações que acontecem ou não naquele espaço com igual peso de opinião e proposição, além de partir desse movimento coletivo para a elaboração de um plano de ação (portanto currículo) que responda às necessidades apontadas neste movimento.

Por todas essas características, entendemos que este é, não só um documento curricular que contempla e valoriza as diversas culturas, mas também uma proposta formativa que por abranger a todos os envolvidos no processo educativo tem, portanto, o poder de consolidar as concepções de infância e educação rompendo com cisões ainda

existentes e promovendo de fato a exploração de novas e distintas formas de vivenciar o projeto pedagógico em cada instituição, considerando as especificidades e necessidades do contexto em que está inserida.

A proposta de documentos como os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista procura oferecer às instituições educativas subsídios para a reflexão e a construção de um caminho próprio e contextualizado para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido com as crianças e a comunidade. Nesse sentido, possui um potencial formador e transformador, reservando às Unidades de Educação Infantil um espaço importante para seu protagonismo, ao mesmo tempo em que envolve os demais níveis de decisão da Rede Municipal de Ensino nesse processo. (SÃO PAULO, 2016; 8)

Como afirmado anteriormente neste trabalho é necessário tempo para maturação e apropriação de conceitos, conseqüentemente, há um hiato entre as ideias inovadoras e sua implementação. Sendo esta uma proposta relativamente nova é provável (e esperado) que na vivência da proposta, esse movimento de participação cresça em envolvimento por parte dos dos participantes e se consolide como construção coletiva de um currículo participativo e vivo nas instituições de educação infantil da RME.

Entendemos que, embora as considerações aqui apresentadas finalizem este trabalho de pesquisa, não podemos nomeá-la como “finais” pois desejamos que sirva de ponto de partida para aprofundamentos do apresentado neste estudo. Com tais ponderações, desejamos que esta pesquisa possa contribuir para o fomento da análise crítica sobre as ações pedagógicas nos espaços educativos e para a busca da coletividade, tanto na análise, quanto nas proposições das ações realizadas a partir do espaço escolar e que preferencialmente não se esgotem nele.

Referências Bibliográficas:

ABRAMOWICZ, Mere. **Perspectivas de abordagem do currículo no novo milênio**. in: ALBUQUERQUE, Tragédia de Souza, et al. Currículo e avaliação, uma articulação necessária: textos e contextos, Recife: Bagaço, 2006

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em 31 de outubro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília. MEC, 2018. Disponível em < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 15 de novembro de 2016

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 20 de abril de 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 15 de novembro de 2016

CAMPOS, Maria Malta. **Histórias entrelaçadas, a criação dos Parques infantís Paulistanos e a trajetória da educação brasileira**. In: Magistério. Secretaria Municipal da Educação. São Paulo: SME/DOT, 2015.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CHALITA, Gabriel. et. al. **Educação infantil: Histórias, avanços e desafios**. In: São Paulo Carinhosa: O que as grandes cidades e políticas intersetoriais podem fazer pela primeira infância. Ana Estela Haddad (org.) – São Paulo, SP: Secretaria Municipal de Cultura, 2016.

FERREIRA. Bernadete Magda Granado; FERRI. Clarice Maria; LOURO. Heloisa Amorim Pereira. **Centro Educacional Unificado - CEU: uma proposta políticopedagógica para a infância.** In: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Gestão e currículo / Lourdes de Fatima Paschoaletto Possani, Denise Regina da Costa Aguiar, José Luis Salmaso (organizadores). – São Paulo : SME, 2016. (Coleção Gestão Educacional; v.1).

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: Bases Epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCIA. Andréa Costa; NOGUEIRA. Maria Ephigênia de A. C. **Os bebês e a brincadeira livre no CEI: o espaço do brincar e a aprendizagem.** In: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Gestão, avaliação e aprendizagens / Julio Gomes Almeida, Jeane de Jesus Zanetti Garcia, Eliene Gomes Vandelei Mardegan (organizadores). – São Paulo: SME, 2016. (Coleção Gestão Educacional; v.3).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, Lídia. **A constituição das creches/CEIs no Município de São Paulo, percursos, percalços e conquistas.** In: Magistério. Secretaria Municipal da Educação. São Paulo: SME/DOT, 2015.

GOODSON, Ivor. **Currículo, Teoria e História.** Petrópolis, Vozes: 1995

HERNANDEZ, Fernando et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas.** Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

KUHLMANN Jr., Moysés **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Inovação no ensino superior.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MORAES, Patrícia Ferreira de. **Práticas Pedagógicas e a Educação infantil: desafios e possibilidades.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014).

PAULINO, Regiane. **Caminhos de aprendizagem na educação infantil.** Monografia de conclusão de Pós-graduação na Universidade Anhembi Morumbi de São Paulo, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Relação entre os diferentes atores da unidade educacional - âmbito 1 -**

A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Relação com as famílias e comunidade** - âmbito 2 - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Relações entre os gestores** - âmbito 3 - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo** / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2006.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Narrativas infantis no jogo do faz de conta** - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Percursos de aprendizagens: leitura e conto** - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Percursos de aprendizagens: O corpo e o movimento criativo** - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2011.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Percursos de aprendizagens: Um olhar para o desenho** - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2011.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Percursos de aprendizagens: Jogar e brincar** - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2011.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Percursos de aprendizagens: A escuta ativa e a exploração musical** - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2011.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Percursos de aprendizagens: práticas teatrais** - A Rede em rede : a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2011.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Percursos de aprendizagens: material de apoio ao Coordenador Pedagógico** – A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2012.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa no 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares** – Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana: orientação normativa no 01/2015** / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2015a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** – São Paulo: SME / DOT, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015b.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portal SME: Educação em números.** Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Numeros-da-Secretaria> Acesso em 08 de julho de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Naime Andrea da. **Território educador: experiência curricular de diálogo com a cidade.** In: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Gestão e território / Valter de Almeida Costa, Zilda Borges Silva, Rosângela de Almeida Costa (organizadores). São Paulo: SME, 2016. (Coleção Gestão Educacional; v.2).