



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UNINOVE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS - LIPED**

**DOCUMENTOS CURRICULARES,  
MOVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO  
INFANTIL: um estudo a partir da fala dos  
professores.**

**MELISSA CECATO DE MARCO**

**SÃO PAULO  
2019**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UNINOVE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS - LIPED**

**DOCUMENTOS CURRICULARES,  
MOVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO  
INFANTIL: um estudo a partir da fala dos  
professores.**

**MELISSA CECATO DE MARCO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

**SÃO PAULO  
2019**

Marco, Melissa Cecato de.

Documentos curriculares, movimento humano e educação infantil: um estudo a partir da fala dos professores. / Melissa Cecato de Marco. 2019.

207 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2019.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

1. Documentos curriculares. 2. Educação infantil. 3. Movimento. 4. professores. 5. Rede municipal de ensino de São Paulo.

I. Carvalho, Celso do Prado Ferraz de.

II. Título.

CDU 37

**BANCA EXAMINADORA**

---

ORIENTADOR: PROF. DR. CELSO DO PRADO FERRAZ DE CARVALHO  
PPGE/UNINOVE

---

PROFA. DRA. ROSILEY APARECIDA TEIXEIRA  
PROGEPE/UNINOVE

---

PROFA. DRA. PATRICA APARECIDA BIOTO - CAVALVANTI  
PROGEPE/UNINOVE

---

PROF. DR. MARCOS GARCIA NEIRA  
FE/USP

---

PROFA. DRA. ELISABETE DOS SANTOS FREIRE  
USJT

**Mestrando(a) Doutorando(a)** \_\_\_\_\_

Aprovado(a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

*Dedico este estudo à Educação Infantil brasileira, no sentido de realmente almejar seu constante aprimoramento e qualidade e especificamente à educação das nossas crianças. Ao meu pai, que admiro muito e que exatamente no período da realização deste meu estudo esteve empenhado em lutar um combate pessoal, com coragem e que somente ele poderia fazê-lo e foi bem sucedido, obrigada sempre e por tudo. À minha mãe, irmã e sobrinha, obrigada, não sei como seria sem vocês!*

## **AGRADECIMENTOS**

Dizem que a realização da tese de doutorado se caracteriza por um “trabalho solitário”, já li isto algumas vezes em trabalhos acadêmicos, como TCCs, dissertações e teses. Discordo em alguns aspectos dessa opinião, respeito quem pensa assim, pois pensar no que é solidão envolve subjetividade, pontos de vista e visões de mundo estão em questão, o que é muito individual. Mas entendo não ser solitária a realização de estudos que objetivem investigar qualquer temática que seja, que se relacione com grupos sociais, pessoas e engloba interações entre elas e que ainda possam trazer influências aos contextos pesquisados. Não me refiro somente aos possíveis contatos por motivos de pesquisa, coleta de dados, ou outros que possam existir, mas aos processos e fenômenos mais abrangentes, consequentes da efetivação do estudo. Costumava pensar naquelas pessoas durante a realização do estudo, a possibilidade de contribuir com a educação de crianças pequenas; um bem inestimável; nunca me senti em um “trabalho solitário”.

Tivemos colaborações extremamente significativas envolvidas direta e indiretamente com este trabalho, de modo profissional e pessoal. São tantas pessoas a agradecer, que fica difícil nomear uma a uma de modo a não cometer falhas, injustiças, optei por não as nomear todas elas.

Sou muito grata a todos do meu núcleo familiar mais próximo, que entendem o que significa essa trajetória em minha carreira e vida, ter pais professores pode facilitar essa compreensão, mesmo daqueles na família que não exercem tal profissão, como por exemplo minha irmã, amiga acima de tudo. Nosso ambiente familiar sempre foi permeado pelo entendimento dos fatores que influem na docência e sempre a valorizou, obrigada, vocês são muito importantes para mim. Estendo à família como um todo, em especial ao núcleo familiar da minha madrinha; tia, tio e primas; com o qual compomos um grupo unido apesar da distância.

Agradeço com sinceridade ao meu professor e orientador Celso Carvalho, que me ajudou enormemente com conhecimento infundável e sua calma, a orientação fluiu de forma muito positiva e enriquecedora para mim (utilizo a palavra fluiu, pois entendo ser a que melhor se encaixa ao processo todo deste meu estudo), bem como participar e assistir às suas aulas foi

igualmente engrandecedor, aprendi muito e já sinto falta delas. Aos professores com os quais estive nas disciplinas que cursei sou grata. Agradeço também a oportunidade de participar de um módulo internacional com colegas e amigos aos quais não posso deixar de mencionar, principalmente os que ingressaram nessa jornada no mesmo momento que eu. Aos colegas colaboradores do programa, secretários(as), todos. E ao PPGE-Uninove, instituição importante para mim pessoal e profissionalmente.

Estendo a gratidão a todos meus colegas e amigos de profissão docente em toda minha jornada profissional, Rute (orientadora de meu mestrado) e, principalmente aos atuais pares. Também os que estiveram comigo lecionando a mesma disciplina, dividindo experiências e me ensinando, como a Tita, e aqueles colegas que por estarem já inseridos no PPGE quando da minha entrada, contribuíram com minha preparação para passar pelo processo de admissão ao mesmo.

E a todos que são e já foram meus alunos em algum momento de toda minha carreira docente, que confiaram e confiam no que eu posso lhes oferecer em nossa troca de conhecimentos.

Enfim agradeço muito às instituições de Educação Infantil, coordenadoras e professoras que fizeram parte diretamente da pesquisa, foram primordiais e sempre muito gentis.

## RESUMO

A intensidade com que reformas curriculares têm sido propostas transformou o campo da educação em espaço que diferentes concepções de educação e de currículo, são apresentadas, defendidas e questionadas. Do âmbito desse debate surge o objeto de estudo desta pesquisa: os documentos de orientação curricular para a educação infantil da rede municipal de ensino do município de São Paulo. Especificamente, a preocupação dessa pesquisa, é com a abordagem que esses documentos dão às expressões corporais e ao movimento. A questão central que orienta a pesquisa pode ser assim definida: que significados possuem nos documentos curriculares da rede paulistana de educação infantil as expressões corporais e os movimentos? Essa questão se desdobra em uma segunda questão: como as professoras compreendem essas questões no âmbito de sua prática escolar? Nosso objetivo é, inicialmente, compreender como os documentos curriculares definem conceitos como referências corporais, gestos e movimentos. A seguir, verificar como as professoras de educação infantil da rede municipal paulista definem suas práticas em relação a esses documentos. Nossas fontes de pesquisa se constituem de documentos e entrevistas semiestruturadas. Os documentos são o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/MEC, 2017). As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professoras da rede municipal de educação infantil de São Paulo. As entrevistas foram analisadas por meio do método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (1995). A análise do Currículo Integrador da Infância Paulistana mostrou que ele apresenta aproximações com as perspectivas teóricas presentes nos estudos culturais. As entrevistas indicam que as professoras conhecem e utilizam os documentos orientadores, que realizam ações coletivas de estudo e planejamento educacional. No entanto, mencionam dificuldades referentes a efetivação das práticas pedagógicas, em razão das dificuldades de compreensão que apresentam com relação aos pressupostos teóricos dos documentos de orientação curricular, principalmente no que tange ao campo relacionado ao movimento.

Palavras Chave: Documentos curriculares - Educação Infantil - Movimento – Professores – Rede Municipal de Ensino de São Paulo



## **ABSTRACT**

The intensity that curricular reforms have been proposed transformed the educational field into a place where different educational and curriculum concepts are presented, defended and questioned. From the scope of this debate arises the object of this research: the curricular guidance documents for the Early Childhood Education of São Paulo district teaching system, specifically the approach given to corporal and movement expressions. The core issue, that guides this research could be defined as: what meanings do the corporal expressions and movement have in the São Paulo curricular documents of Early Childhood Education? This issue unfolds in a second question: how do the teachers understand these issues within their school practice? Firstly, our aim is to understand how the curricular documents define concepts as corporal references, gestures and movements. Next, is to verify how the child education teachers' of São Paulo education network define their practices in relation to the documents. Our research sources consist of the following documents: the Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) produced by the São Paulo Municipal Education Department and the Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/MEC, 2017), as well as semi-structured interviews with teachers of the municipal education system in São Paulo. The semi-structured interviews with teachers were analyzed through the content analysis proposed by Bardin (1995). The analysis of Curriculum Integrator showed that it presents approximations with the cultural studies theoretical perspectives. The interviews indicate that the teachers know and use the guiding documents, and that they perform study collective actions and educational planning. Nevertheless, they mention difficulties related to the pedagogical practices effectiveness, due to the presumable barrier of understanding that they present related to the documents curricular orientation's theoretical assumptions, especially in the field of movement.

**Keywords:** Curricular documents - Early Childhood Education - Movement - Teachers - Early Childhood Municipal Education of São Paulo city

## RESUMEN

La intensidad con que se han propuesto reformas curriculares han transformado el campo de la educación en el espacio en el que las diferentes concepciones de la educación y el currículo se presentó, defendió y puso en tela de juicio. En el ámbito de este debate es que surge el objeto de este estudio: los documentos de orientación del plan curricular para la educación de la red de escuelas municipales de la ciudad de São Paulo, específicamente el enfoque dado la expresión corporal y el movimiento em preescolas. La cuestión central que orienta esta investigación puede definirse así: ¿qué significado tienen en los documentos curriculares de la red paulistana preescolares las expresiones y movimientos del cuerpo? Esta cuestión se desdobra en una segunda ¿Cómo las profesoras comprenden esas cuestiones en el ámbito de su práctica escolar? Inicialmente, nuestro objetivo es comprender cómo los documentos curriculares definen conceptos como referencias corporales, gestos y movimientos. A continuación, verificar cómo las profesoras de educación infantil de la red de educación infantil paulistana definen sus prácticas en relación con las orientaciones de los documentos. Nuestras fuentes de investigación se componen de documentos: el Currículo Integrador de la Infancia Paulistana (2015) producido por la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo y la Base Nacional Común Curricular (BRASIL / MEC, 2017) y entrevistas semi estructuradas realizadas con profesoras de la red municipal de educación infantil de São Paulo. El análisis de las entrevistas con las profesoras se produjo a través del análisis de contenido según las orientaciones de Bardin (1995). El análisis del Currículo Integrador mostró aproximaciones con perspectivas de los estudios culturales. Las entrevistas indican que las profesoras conocen y utilizan los documentos orientadores, que realizan acciones colectivas de estudio y planificación educativa, sin embargo, mencionan dificultades con relación a la efectividad da las prácticas pedagógicas, debido a las probables dificultades de comprensión que presentan con relación a los presupuestos teóricos de los documentos de orientación curricular, principalmente en lo que abarca al campo relacionado al movimiento.

Palabras Clave: Documentos curriculares - Educación Infantil (preescola) - Movimiento - Profesores - Red Municipal de Enseñanza de São Paulo

## **LISTA DE SIGLAS**

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara Nacional de Educação

CEI – Centro de Educação Infantil

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEDI - Coordenação Geral de Educação Infantil

COEPRE - Coordenação de Educação Pré-Escolar

Consed – Conselho Nacional de Secretários da Educação

DC – Departamento de Cultura de São Paulo

DCNEI – Diretrizes Curriculares nacionais para Educação Infantil

DIPED – Divisões Pedagógicas (Diretorias Regionais de Ensino)

DOT-P – Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógicas

DRE – Diretorias Regionais de Ensino

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Ensino Infantil

FMI - Fundo Monetário Internacional

GEPP – Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas

GEMACED - Grupo de Estudos em Manifestações Culturais e Desenvolvimento

IQs – Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

JEIF – Jornada de Educação Infantil e Formação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NUPEM - Núcleo de Pesquisas em Pedagogia do Movimento

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PEA – Plano Especial de Ação

PIs – Parques Infantis

PNE – Plano Nacional de Educação

Planedi – Plano de Educação Infantil

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PRODECAD – Programa de Desenvolvimento e integração da Criança e do Adolescente

PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RCN - Referenciais Curriculares Nacionais

RCNEI/RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

RME – Rede Municipal de Ensino

SEBES - Secretaria do Bem-Estar Social

SME – Secretaria Municipal de Educação

UEs – Unidades Educacionais

UnB – Universidade de Brasília

Undime – União Nacional dos Dirigentes da Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>BREVE MEMORIAL</b>	<b>15</b>
IDENTIFICAÇÃO INICIAL	15
TRAJETÓRIA ACADÊMICA PESSOAL	15
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>20</b>
PROBLEMA DE PESQUISA	33
OBJETIVOS	33
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA	34
LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA	34
PESQUISA DE CAMPO – APLICAÇÃO DAS ENTREVISTAS	35
LEVANTAMENTO DE FONTES	37
ANÁLISE DOS DADOS: CICLO DE POLÍTICAS E ANÁLISE DE CONTEÚDO	38
<b>CAPÍTULO 1- O DEBATE GERAL SOBRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>44</b>
1.1 – O CONTEXTO BRASILEIRO DO DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL	47
1.2 - CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS	51
1.3 - CENÁRIOS DE EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES	56
<b>CAPÍTULO 2 - DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA</b>	<b>64</b>
2.1 – UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO DO DEBATE SOBRE CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E SEUS DILEMAS	64
2.2 - REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	67
2.3 – AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	77
2.4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	83
<b>CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO</b>	<b>93</b>
3.1 DOCUMENTOS OFICIAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME) DE SÃO PAULO EM VIGÊNCIA	105
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO</b>	<b>119</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>155</b>

<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE I</b>	<b>172</b>
TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS GRAVADAS EM DISPOSITIVO MÓVEL IOS	172
<b>ANEXO I</b>	<b>205</b>
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	205

## **BREVE MEMORIAL**

### **Identificação inicial**

Nome: Melissa Cecato De Marco

Formação atual completa: Mestre em Educação Física – área de concentração desenvolvimento humano - Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP-SP, 2006.

Atuação profissional: Docente no curso de graduação em Educação Física da Universidade Nove de Julho-UNINOVE/SP, principalmente nas disciplinas de Prática de Ensino em Educação Física; Prática de Ensino em Educação Física Infantil, Crescimento e Desenvolvimento Humano, Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio Supervisionado.

### **Trajetória acadêmica pessoal**

Elaborar um memorial descritivo da trajetória acadêmica me parece difícil, deve ser cuidadoso e as informações e momentos que se intenciona apresentar são vários em se tratando do que me é significativo; talvez nem sejam os mais importantes de forma acadêmica oficial, mas em termos de formação profissional e pessoal são; não sendo possível abordá-los todos. Então começa o desafio em selecionar quais devem ser apresentados, o que é mais relevante, quais me influenciaram mais, a cutela em não esquecer uma passagem importante, enfim um desafio.

Optei por relatar passagens e fatos julgados por mim como mais significativos até o momento, na tentativa de ilustrar minimamente a trajetória até aqui, porque o doutorado e porque nessa temática.

Nascida na cidade de São José do Rio Preto, porém criada em Campinas, onde iniciei minha trajetória acadêmica. Filha de professores, meu pai, graduado em psicologia, docente no curso de Educação Física na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP; foi um incentivador a que cursasse o ensino superior. Pelo real gosto e interesse pessoal na área, me graduei em Educação Física na mesma universidade em 2002.

Fui me identificando com a área pedagógica, com a licenciatura e pouco a pouco também com a pesquisa, o que motivou o envolvimento com o programa de Iniciação Científica da Universidade, com investigação na Educação Infantil,

realizando a pesquisa intitulada, “*As influências de atividades motoras sobre o comportamento de crianças num programa de educação infantil: Um estudo sobre agressividade em crianças de 0 a 6 anos no PRODECAD/UNICAMP.*” A conclusão da pesquisa foi apresentada no *X Congresso interno de iniciação científica da UNICAMP, 2002, Campinas.*

Particpei de eventos acadêmicos da área e afins, como congressos, simpósios, fóruns e encontros, com apresentação de trabalho, citado logo acima; e realização de cursos de curta duração e aperfeiçoamento, os quais se encontram todos referenciados em meu Currículo Lattes.

Cursei especialização voltada à Educação Física Escolar: Especialização em Pedagogia do Esporte Escolar na Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, Brasil, realizado de março de 2003 a Agosto de 2004.

A experiência com a docência na Educação Básica infelizmente não continuou em 2004, até pela trajetória que fui traçando, pois o interesse pela vivência acadêmica, formação em pós-graduação, aumentava e o tempo estava sendo ocupado na busca desse objetivo, com início do Mestrado e ingresso na carreira docente.

Em 2004, concomitante ao curso de especialização ingressei no curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, na linha de Desenvolvimento Humano, apresentando a pretensão em continuar a pesquisa na Educação Infantil com projeto intitulado, “*Manifestações emocionais em atividades motoras de crianças de 5 a 6 anos da Educação Infantil*”, com bolsa-CAPES, sob a orientação da Professora Doutora Rute Estanislava Tolocka, com quem muito cresci e aprendi durante esta jornada. Resolvemos por adotar uma base teórica pautada na Ecologia do Desenvolvimento Humano.

Continuaram as participações em eventos científicos, apresentações de trabalhos, os quais foram publicados em anais dos eventos, bastante significativo foi o que apresentamos na Europa, Espanha:

De Marco M. e De Marco A. “Relações interpessoais em atividades motoras na Educação Infantil.” In: IV Congresso Internacional de Motricidade Humana, 2005, Porto Do Son - A Coruña. Publicado no **Libro de actas do IV Congreso Internacional de Motricidad Humana**. A Coruña: Imprenta Provincial, 2005. v.I. p.228 – 233.

Experiência importante também se refere à participação no NUPEM (Núcleo de Pesquisas em Pedagogia do Movimento), como voluntária e bolsista



CAPES, bolsa que obtive para meu Mestrado, sendo que esse grupo era pertencente à UNIMEP e ligado ao curso de Mestrado em Educação Física, coordenado pela Rute Tolocka. Foi apresentado o trabalho “Estratificação de risco e avaliação de saúde: uma necessidade para grupos com pessoas especiais.” no VI Congresso Brasileiro de Atividade motora Adaptada, 2005, Rio Claro - SP.

Ingressei na docência no Ensino Superior, em 2004, no curso de graduação em Educação Física, do Instituto Mairiporã de Ensino Superior/IMENSU, localizado no município de Mairiporã-SP, ministrando as disciplinas: Bases Psicológicas da Educação Física e Esportes, Crescimento e Desenvolvimento e Aprendizagem Motora. Em 2005, também iniciei atividades profissionais docentes nas Faculdades Integradas Einstein de Limeira/FIEL, ministrando as disciplinas: Crescimento e Desenvolvimento Humano; Aprendizagem Motora; Núcleo de Práticas Pedagógicas e Recreação. Ocorreram participações em bancas de TCC de outras instituições, como a Universidade metodista de Piracicaba/UNIMEP, em 2004 e Faculdade Metropolitana de Campinas/METROCAMP, em 2006.

Em Fevereiro de 2006, ocorreu minha defesa da Dissertação de mestrado, com participação na banca do Prof. Dr. Ruy Jornada Krebs, importante precursor no Brasil da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner.

Naquela época participei como aluna especial em disciplina de Pós-Graduação - Aspectos Psicológicos Na Educação Física Escolar, ministrada pela Prof. Dra. Elaine Prodócimo da Faculdade de Educação Física - Unicamp. Início: 08/2006; término: 12/2006 e também na disciplina de Pós-Graduação - Educação Física Escolar, ministrada pelo Prof. Dr. Jorge Sérgio Perez Gallardo - Faculdade de Educação Física - Unicamp. Início 03/2007; término: 07/2007.

Em Agosto ingressei profissionalmente como docente no curso de Educação Física da Universidade Nove de Julho/UNINOVE-SP, na qual estou até a presente data. Ministrando atualmente as disciplinas: Crescimento e Desenvolvimento Humano, Prática de Ensino em Educação Física e Educação Física Infantil, Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso, TCC I e TCC II, já ministrei anteriormente: Ginástica, Recreação e Lazer, Aprendizagem Motora, dentre outras relacionadas à área de aderência.

Tive a oportunidade em 2011 de participar em duas bancas de trabalhos de conclusão de curso de Especialização da UNICAMP, as quais foram muito significativas para mim. Bem como em grupo de pesquisa na mesma universidade, em que se investigava o desenvolvimento, o crescimento de crianças da Educação Infantil da instituição da universidade/UNICAMP. Essa participação que ocorreu até o ano de 2012, rendeu uma publicação de muitíssima importância para mim, tanto academicamente como pessoal, em um periódico internacional:

DE MARCO, A., **DE MARCO, M. C.**, COSSIO-BOLANOS, M. A., ARRUDA, M. Los pliegues cutáneos como predictores del IMC en pre-púberes de ambos sexos. Rev. Actualización en Nutrición., Argentina, v.12, p.295 - 301, 2011.

Em continuidade às investidas em pesquisas e estudos na temática da Educação Infantil, projetos surgiram na UNINOVE e dos quais em um me envolvi juntamente com a professora, colega e amiga, Dra. Ida Carneiro Martins, no grupo de pesquisas GEMACED (grupo de estudos em manifestações culturais e desenvolvimento); integrado ao grupo de estudos em pedagogia do movimento/UNINOVE; envolvendo alunos de graduação em projetos de Iniciação Científica. Esse grupo realizou alguns estudos interessantes e consequentemente publicações de trabalhos, resumos em eventos dentro e fora da instituição, como por exemplo, na USP/SP, em duas oportunidades estivemos no Seminário de Educação Física Escolar, em 2013 e 2015.

Pessoalmente me envolvi em algumas atividades adicionais referentes à temática de estudos em Educação Infantil, para citar algumas importantes: participação em evento abordando a Educação Básica brasileira, realizado na UNINOVE, de 06 a 08 de Novembro de 2014, no qual ocorreu a idealização da publicação de livro, do qual participei como coautora em um capítulo com mais um autor. Outra foi a participação como palestrante (mesa redonda) em fórum realizado na UNIMEP/Piracicaba, em 10 de Outubro de 2014, organizado pelo grupo de pesquisas do qual fiz parte no Mestrado.

Contudo, o desejo em dar continuidade aos estudos acadêmicos nessa área temática, culminou com a entrada no Programa de Pós Graduação em Educação da UNINOVE, com pretensão de realizar estudo na área curricular infantil, relacionando com o movimento humano na faixa etária pré-escolar.

Outro capítulo em livro foi publicado e lançado nesse ano de 2017, muito importante para mim, com a temática relativa à educação Infantil e o movimento. Um trabalho foi apresentado em exposição oral no Seminário de Educação Física Escolar/EEFE-USP – Nov./2017, sendo este um recorte do meu estudo de doutorado.

E, recentemente no final de 2018, um outro capítulo em livro; relacionado a um evento científico da área em Fortaleza; organizado por Jorge Bento. O livro debate questões relativas à educação e, portanto, nosso capítulo se referiu ao nível infantil.

Contudo, almejo que os estudos e pesquisas que realizo nesse momento, relacionados à minha tese, possam ter continuidade e que possam crescer, amadurecer e ter desdobramentos interessantes.

## INTRODUÇÃO

O empenho em estudar, pesquisar, melhor compreender e se possível contribuir com reflexões acerca da Educação Básica Brasileira é tarefa importante e necessária, principalmente quando se passa por um momento sociopolítico de instabilidade, com projetos educacionais que até podem ser pertinentes e que apresentam pontos relevantes, mas necessitam de planejamentos e ajustes contextualizados à realidade nacional brasileira, para que possam atender parâmetros mínimos na busca de educação pública, gratuita, de qualidade e com equidade.

Ajustes e planejamentos estes, que sejam coerentes e possíveis de se concretizar em nossa realidade política, social e cultural. Todos os segmentos da Educação Básica merecem igual importância logicamente, entretanto, quando nos referimos aos segmentos iniciais, mais especificamente à Educação Infantil, muito se tem a considerar no que tange à formação de futuros cidadãos. Entendemos ser tarefa de suma importância para a aspiração de melhorias em todas as esferas da sociedade, uma educação de qualidade, principalmente ao se considerar que esta formação envolve todo um processo, assim como fatores variados de múltiplas especificidades e influências socioculturais.

Esta caminhada da qual a infância, fase primordial da formação humana, faz parte, merece toda a atenção e dispêndio de estudos e pesquisas de áreas variadas, principalmente questões curriculares e pedagógicas, por exemplo, a aplicabilidade de diretrizes curriculares na prática pedagógica no interior das instituições, sobretudo quando estamos diretamente envolvidos com a formação de profissionais para a Educação Básica; por meio da docência na formação em nível superior; e preocupados com a possibilidade de contribuição para a melhoria da Educação brasileira.

Incontáveis são os fatores relacionados à prática pedagógica dentro das instituições de Educação Infantil, que podem ser contemplados em estudos e pesquisas, como por exemplo, estudar a caracterização da criança, ator importante em todo o processo, a investigação de variáveis de influência sociocultural, de parâmetros socioeconômicos mundiais, mais especificamente, aspectos do desenvolvimento global da criança, a concepção de infância, atuação docente nas práticas pedagógicas cotidianas, dentre outros.

O período inicial de formação do ser humano é primordial para o desenvolvimento global do mesmo, considerando todos os aspectos de seu comportamento, evitando dualismos, sendo importante, dentre outras coisas, o movimento, a gestualidade e a expressão corporal em atividades como o brincar infantil, por exemplo.

Entendemos ser importante estudos que contribuam com a educação formal das crianças, para que elas possam desenvolver suas potencialidades, que considerem as especificidades da faixa etária, a partir de uma prática pedagógica planejada e adequada as características e necessidades das mesmas. Isso pode ser realizado por meio de uma proposta curricular adequadamente elaborada e aplicada, que considere possíveis implicações do contexto maior envolvido, de inserção cultural, social, política, econômica, dentre outros aspectos.

O contexto mais amplo desse estudo diz respeito ao período da infância e a inserção das crianças em ambientes de educação formal. Esse estudo possui como objeto a consideração e análise das orientações curriculares de documentos voltados à Educação Infantil, tanto os atualmente vigentes da rede municipal de São Paulo como alguns de âmbito nacional; como a BNCC (BRASIL/MEC, 2017); os quais tratam de um período de iniciação da criança em instituições ligadas ao ensino, se caracteriza pelo início da formação do futuro cidadão, momento de suma importância para o desenvolvimento humano global, bem como para a progressão da vida escolar da criança e sua entrada no Ensino Fundamental, ciclo I (1º ano).

A problematização desse objeto teve início a partir de reflexões acerca das propostas curriculares, de referenciais e de diretrizes pedagógicas, que se materializaram na forma de documentos voltados à Educação Infantil e sua efetivação no cotidiano escolar. Em razão disso outras questões emergiram como o que ocorre na prática pedagógica de fato, como elas se objetivam nos contextos de cada instituição e que impactos podem produzir tanto localmente como em contextos sociais, culturais, políticos e intelectuais diferenciados entre si.

Vale salientar que no Brasil, nem sempre foi aceita a ideia de haver um *currículo* para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo geralmente preferidas as

expressões *projeto pedagógico*, *proposta pedagógica* ou até *diretrizes pedagógicas*. Diretrizes, conforme explicitam Ciavatta e Ramos (2012, p.11) “...são orientações para o pensamento e a ação.” Assim, conhecer e analisar esses documentos, compreender suas características e objetivos, o contexto de elaboração, as possíveis abordagens curriculares presentes, as teorias de currículo que os informam são elementos fundamentais.

Em estudo que realizamos anteriormente em nível de mestrado, De Marco (2006) pretendeu investigar em ambientes de Educação Infantil, como se manifestavam as emoções básicas (classificadas na literatura como tal) das crianças em situações de práticas motoras; vivência de diversas formas de movimento; em momentos de Aulas de Educação Física e em momentos de atividades motoras livres previstas em planograma da instituição de ensino.

Objetivávamos analisar com esse estudo, mediante pesquisa de campo, em que momento de práticas motoras, em qual característica de intervenção em relação ao movimento humano, as crianças manifestavam mais a alegria e consequentemente o seu oposto, tristeza ou raiva. Pois acreditávamos que dessa forma poderia ser feita uma correlação entre as emoções manifestadas e o contexto da situação em que foram observadas as mesmas, utilizando os dados coletados em todos os métodos utilizados na pesquisa.

Em sua discussão De Marco (2006) pode praticamente refutar a hipótese de que as manifestações relacionadas à alegria seriam mais significativas em momentos de atividades motoras livres do que nas aulas de Educação Física, pois as crianças estariam supostamente realizando o que desejavam de fato, entretanto, manifestações relacionadas a citada emoção puderam ser observadas nos dois momentos, sem significativas diferenciações. Fatos que nos sugeriram considerações finais relacionadas à possível satisfação daquelas crianças com o movimento corporal em diferentes contextos de práticas.

Portanto, no estudo de doutorado aqui apresentado, pretendemos indagar como o eixo referente ao movimento humano infantil estaria sendo abordado e aplicado efetivamente dentro da instituição e, consequentemente, contribuindo com a formação global das crianças, não somente em situações de brincadeiras, mas de forma integrada com a totalidade das práticas pedagógicas vivenciadas na Educação Infantil.

O tema Educação Infantil sempre foi objeto de debates. Inicialmente as creches e jardins de infância foram criados como locais para que as mulheres, recém-inseridas no mercado de trabalho, tivessem onde e quem cuidasse de seus filhos enquanto estivessem fora do lar. Existia vínculo marcante entre a classe social e o atendimento das creches, de cunho assistencialista, no sentido de cuidar das necessidades básicas das crianças, que eram práticas adotadas com as crianças pobres. Já o educar, experiência de promoção intelectual, se voltava àquelas crianças mais *abastadas* socioeconomicamente. (PASCHOAL E MACHADO, 2009).

A partir do período pós-ditadura militar, a abertura de creches foi incentivada, por meio de investimentos governamentais e da preocupação com a educação formal das crianças. Surge preocupação com aspectos relacionados ao desenvolvimento das mesmas, que não eram devidamente estimuladas nos ambientes de creche daquela época. (BASSAN, 1997).

Por volta da década de 1990 a preocupação com aspectos educacionais nas instituições aumentou. Em parte, impulsionada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Lei 8.069/90), foram elaborados documentos, referenciais, diretrizes e parâmetros, para a educação nacional. Em 1996 ocorre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e a publicação pelo Ministério da Educação e do Desporto do documento denominado *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Logo após, em 1998, há a publicação, em três volumes, do documento voltado especificamente à Educação Infantil, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/MEC, 1998) e, em 2009, foram elaboradas e publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/MEC, 2009).

Nesse momento, temos recém-publicada a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/MEC, 2017), que abrange toda a Educação Básica Brasileira e será referência em todo o território nacional.

A Educação Básica, segmento da Educação Infantil, nos interessa como contexto de estudo, inicialmente por razões pessoais, pois se relaciona com nossa trajetória profissional e acadêmica desde a graduação. Também pelo interesse com a formação inicial das crianças, que acreditamos ser imprescindível como base para a construção de uma sociedade mais justa e

voltada à formação de cidadãos conscientes, assim como pelo nosso desejo em contribuir com esta fase da Educação Básica e principalmente com a formação de profissionais para esse nível de ensino.

Desde nossos estudos de mestrado, passando pela atuação na formação de futuros profissionais da educação básica, orientando estudos de iniciação científica e por meio de nosso projeto docente de investigações na Educação Infantil, percebemos a necessidade de pesquisar, produzir conhecimento para reflexão, planejamento e execução de ações pedagógicas na Educação Básica inicial, principalmente a Infantil. Portanto, entendemos como necessário e importante o debate sobre as propostas curriculares para a Educação Básica e as práticas pedagógicas presentes na rotina do profissional que exerce a docência diária.

Inúmeros são os aspectos e características da Educação Infantil, pertinentes de desenvolvimento e estímulo em uma prática pedagógica que se almeja adequada nas instituições de Educação Infantil, os quais justificam a importância de desenvolvimento deste estudo, principalmente em âmbito curricular.

Para que se possam trilhar caminhos até uma prática pedagógica minimamente adequada, pensamos ser importante inicialmente elencar e organizar *o que* se mostra pertinente de se ensinar na prática pedagógica de determinado segmento, *o que* geralmente é feito nos currículos.

O currículo permite a viabilização do ensino e sua concretização, manifestando aspectos culturais de todos os envolvidos no processo. Segundo Sacristán (1999), no currículo existe um trânsito entre conhecimentos teóricos, ideias, desejos e o que é possível de se realizar na prática, conforme condições que se apresentam, relações entre a cultura social externa à escola e a educação e entre aspectos culturais que se herdam e os que se aprendem.

De acordo com Apple (2006), importante estudioso da pedagogia crítica com publicações significativas na esfera curricular, o currículo em uma abordagem crítica, não deve ser entendido como mera aglomeração de informações a serem passadas aos educandos. Para ele, existem diferentes ideologias, agrupamentos sociais envolvidos com as decisões curriculares, que acabam determinando o que será transmitido e porque esse conhecimento é escolhido e não outro. Isso implica não negligenciar nos estudos curriculares os



aspectos políticos, socioculturais, intelectuais, bem como as relações de poder e de interesses envolvidos, as quais podem variar de contexto para contexto educacional, conforme suas peculiaridades e influências.

Nas DCNEI (BRASIL/MEC, 2009, p.5) as condições distintas e desiguais é objeto de preocupação, pois “... além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas...”.

Portanto, ao estudar e melhor compreender a elaboração curricular; o que está definindo o currículo e quem decide sobre o mesmo, suas especificidades e características; pertinente poder mapear os contextos relativos a quem se destinam as orientações e quem as elabora, pois nem sempre podem ser convergentes, consensuais.

Debates e divergências acerca dos currículos sempre existiram, o que é pertinente para que existam atualizações e melhorias constantes nos mesmos. A já citada Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica Brasileira é parte desse contexto. A proposta inicial, apresentada em Setembro de 2015, ficou sob consulta pública durante aproximadamente nove meses, tendo sua finalização e início de divulgação da segunda versão no ano de 2016, novo processo de consultas e reelaboração ocorreu, para então ter sua homologação em versão final em 2017.

Em praticamente todos os documentos que objetivam nortear o trabalho pedagógico na Educação Infantil é citado a preocupação em não *escolarizar* demasiadamente, uma vez que se quer desvincular totalmente de um modelo assistencialista, assim como fatores referentes à necessidade de articulação dos variados “campos de experiência” no trabalho pedagógico com crianças pequenas é também enfatizada nos mesmos, na tentativa de minimizar fragmentações.

Diante das inúmeras questões que envolvem o debate sobre educação infantil nossa preocupação está centrada na forma como os documentos curriculares oficiais problematizam, na educação infantil, aspectos vinculados ao movimento humano. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI (BRASIL/MEC, 1998, v.3), essa questão é definida no eixo denominado *Movimento*. Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/MEC,

2017) é apresentado como campo de experiência denominado: corpo, gestos e movimento.

O RCNEI (BRASIL/MEC, 1998, v.3) faz referências à importância do movimento e desenvolvimento motor na Educação Infantil. É defendida a ideia de que o movimento não se limita ao deslocamento do corpo no espaço, o movimento envolve uma linguagem que permite a ação da criança no meio físico e a atuação no meio ambiente humano, exteriorizando sua expressividade. Ao se movimentarem, as crianças se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas, sendo que esse repertório varia de acordo com as peculiaridades de cada cultura.

Ao tentar conceituar o termo, Gallahue e Ozmun (2001) afirmaram que o movimento se define como a alteração real e observável na posição de qualquer parte do corpo e é o ato culminante dos processos motores subjacentes.

Para Oliveira e Manoel (2005) a capacidade de se movimentar é essencial para a interação apropriada do ser humano com o meio em que vive, seja ele físico ou social. Por isso muitos profissionais, de distintas áreas, como pediatria, psicologia, pedagogia e profissionais de Educação Física, têm interesse pelo movimento e desenvolvimento motor.

Concepções de movimento podem variar conforme a perspectiva que se adota para defini-lo ou caracterizá-lo, pois a partir de diversas áreas dos estudos científicos ele pode ser analisado, pela biológica, fisiológica, psicológica, social e pedagógica.

Informações acerca dos prejuízos causados pela contenção motora podem ser vistas no Referencial Curricular Nacional (BRASIL/MEC, 1998, v.3). Nele se afirma que a criança quando é impedida de movimentar-se, pode ficar impaciente e até com problemas de aprendizagem, pois se sabe que essa contenção pode dificultar a capacidade de atenção e concentração da criança, ao contrário do que se acreditava, de que o movimento seria o causador da baixa concentração e atenção da criança. Contudo, não seria adequado que o movimento humano como conteúdo escolar a ser trabalhado como parte de componente curricular obrigatório da educação básica; a Educação Física; fosse utilizado de forma compensatória ou somente funcional, ao se considerar as outras disciplinas e atividades.

Ao refletir sobre as informações a respeito da movimentação na Educação Infantil, principalmente a questão da contenção do movimento, percebe-se a importância da presença de um profissional que tenha conhecimento minimamente adequado quanto a inserção da movimentação na totalidade das manifestações infantis, uma vez que se encontra permeando todas as suas ações nessa fase da vida, não se fragmenta a vivência social da criança pequena.

Porém, a problemática da contenção de movimento tem relação direta com o ambiente em questão neste estudo. De acordo com Ferreira Neto (2001) as sociedades ocidentais neoliberais industrializadas, das quais o Brasil faz parte, passaram e estão passando por significativas mudanças nas últimas décadas, o crescente fenômeno da globalização, urbanização, sedentarização progressiva da vida humana, aumento do tráfego de automóveis e diminuição de espaços e equipamentos municipais destinados às crianças, reflete no fato de que cada vez mais as crianças minimizam a prática de atividades que envolvam movimentação.

O autor também se refere ao problema do aumento da violência urbana que os cidadãos vivem de forma generalizada nos dias atuais e que interfere nas brincadeiras das crianças nas ruas, fazendo com que, cada vez mais, elas se dediquem às atividades dentro do ambiente do lar, como televisão, computador, vídeo game, dentre outros.

Esta situação merece atenção, pois a cultura das brincadeiras de rua, segundo Ferreira Neto (2001), é fundamental no processo de desenvolvimento da criança, principalmente na primeira infância. Entretanto, este espaço potencial de brincadeira e jogo está em desaparecimento progressivo na cultura lúdica infantil.

Reforçando o ponto de vista sobre a Educação Física na Educação Infantil, o estudo de Ayoub (2001) trata da questão da formação do profissional que desenvolve atividades motoras na creche; ela afirma que existem estudos que propõem que o professor generalista desenvolva as diversas atividades curriculares; existem outros estudos que propõem uma organização curricular mais próxima do modelo escolar, centrado em disciplinas, aparecendo, então, juntamente com o professor generalista, o especialista (como o profissional de Educação Física, por exemplo). Este modelo *escolarizante*, como chamou a

autora, vem acompanhado de críticas à organização do currículo em disciplinas, organização esta que na Educação Infantil Brasileira é mais encontrada em instituições privadas de ensino, nas quais existe a preocupação de preparar a criança para o Ensino Fundamental e até para o mercado de trabalho.

Ela também se refere à importância de realizar um trabalho em parceria nas creches e pré-escolas em que atuam profissionais de diferentes áreas, para que o trabalho não se torne fragmentado, uma vez que a construção de um vínculo afetivo entre a criança pequena e o professor demanda tempo e se ocorrem mudanças excessivas de professores e/ou atividades durante a rotina diária de trabalho, a criança pode se sentir desconfortável e ansiosa, o que pode dificultar as relações educativas.

A autora discute a importância da Educação Física nestas instituições; afirma que a criança é sinônimo de movimento, por meio do qual ela descobre a si mesma, ao outro, ao mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. A Educação Física deve proporcionar à criança a possibilidade de brincar com a linguagem corporal, evitando uma atitude de abandono pedagógico e criando situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal, sobretudo aquelas relacionadas aos jogos, brincadeiras, ginástica, dança e atividades circenses, não esquecendo a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância.

Após suas reflexões, Ayoub (2001) conclui afirmando acreditar que a presença do profissional de Educação Física na Educação Infantil pode colaborar positivamente na educação das crianças, desde que essa presença aconteça mediante o desenvolvimento de trabalhos em parceria e que veja a criança no tempo presente, como uma pessoa em desenvolvimento e não como futuros adultos no mercado de trabalho.

O foco dos debates deste estudo não foram voltados para defender este ou aquele profissional na mediação das práticas pedagógicas que envolvam o movimento na pré-escola, o que por ventura poderá ser debatido, se voltará mais a questão de quais conhecimentos, pressupostos teóricos, poderiam ser pertinentes que o profissional compreendesse e dominasse ao considerar também as orientações curriculares para as crianças, conhecimentos estes que não deveriam se pautar somente no aspecto biológico e do desenvolvimento humano.

Conforme considerações de Mattos e Neira (2008), em obra que tratam de questões relativas ao movimento no nível Infantil da educação formal, a educação física para as crianças desse nível de ensino é importante e o movimento pode ser construído com e pelas mesmas, elas não precisam aprender apenas por métodos de reprodução de modelos, elas são totalmente capazes de inserir intenções, significados e sentidos em seus movimentos.

Portanto, imprescindível a presença do profissional capacitado para tal intervenção, que priorize a aprendizagem com significados coerentes para as crianças. Esse profissional, seja quem for, deve estar preparado, deve estudar sobre a faixa etária com a qual irá trabalhar, sobre estratégias pedagógicas, dentre outros pontos. Ele deve entrar em contato frequente com produções, publicações científicas da área, ter o hábito ao estudo e buscar conhecimento.

Tani (2001) discute a pesquisa e produção de conhecimento sobre a Educação Física na Educação Infantil, afirmando que em princípio, todas as pesquisas possíveis e necessárias em relação à Educação Física no Ensino Fundamental e Médio também o são em relação à Educação Infantil, porém, esta última envolve algumas peculiaridades. A principal se deve ao seu *status* no contexto educacional (um conjunto integrado de atividade e não de disciplinas curriculares) que tem implicações importantes para a Educação Física, remetendo à discussão sobre a distinção entre esta e a atividade física. Para o autor para que uma atividade física seja considerada Educação Física, deve existir uma intencionalidade e um projeto pedagógico subjacente, assim como uma integração a um objetivo maior da educação como um todo.

Ele faz algumas considerações sobre um projeto pedagógico que confira o *status* de atividade curricular à atividade física, sem lhe atribuir a identidade de uma disciplina curricular, porém, devidamente identificada com a escolarização, por exemplo, se o desenvolvimento das capacidades de agir, pensar, comunicar, expressar e interagir socialmente fossem o pilar desse projeto pedagógico macroscópico da Educação Infantil, poderia ser atribuída à Educação Física a função de garantir, por meio da atividade física, o desenvolvimento ótimo do potencial motor das crianças, melhorando a sua capacidade de se movimentar. Ele ainda cita que o movimento é o elemento fundamental que possibilita a interação de ser humano com o meio ambiente e, portanto, o seu desenvolvimento inadequado tornaria a educação da criança incompleta.

O autor afirma também que se pode atribuir à Educação Física a responsabilidade de possibilitar à criança o acesso à cultura de movimentos, para dela participar, usufruir e construir no sentido de sua ampliação e enriquecimento e que é um objetivo muito importante de qualquer processo educacional, atender adequadamente às necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais das crianças, para isso, é de suma importância, identificar as suas necessidades em cada estágio de desenvolvimento.

No que se refere ao conteúdo programático a ser desenvolvido na Educação Infantil, Tani (2001) acredita que este deve estabelecer relação entre atividades ou tarefas e o significado que as crianças lhe atribuem, significado este que varia conforme o contexto sociocultural e histórico em que nasceu, cresceu e se desenvolveu. Dependendo do significado que a criança atribui a determinada tarefa, o seu envolvimento, motivação e dedicação para com a sua aprendizagem variam radicalmente. Por isto, pesquisas sobre a definição de uma sequência de conteúdos, devidamente estruturada em termos das necessidades, especificidades e interesse da criança, se faz muito importante para o movimento na Educação Infantil.

Tani (2001) conclui afirmando que há uma necessidade urgente de pesquisas que forneçam conhecimentos e instrumentos didático-pedagógicos que orientem a tomada de decisão dos professores, ou seja, conhecimentos que possam auxiliar, de forma concreta, a prática pedagógica.

Acreditamos que em ambientes educacionais formais, Educação Básica, não se poderia realizar situações que se denominam “pedagógicas”, porém geralmente não se diferenciam de atividades realizadas em ambientes educacionais não formais, ou mesmo não educacionais, quando normalmente se encontram crianças interagindo, entretanto sem mediação adequadamente planejada, com intenções realmente pedagógicas, pautadas em pressupostos teórico-práticos de base para o planejamento das práticas pedagógicas escolares.

Por volta dos anos 1980, adentrando ao início dos anos 1990, os estudos relativos à Educação Física escolar, são impactados pelos pressupostos dos estudos culturais e, assim, o conceito de cultura corporal começa a ser disseminado e o processo de crítica questiona os princípios desenvolvimentistas, biológicos ou reprodutivistas. (cf: NEIRA; GRAMORELLI, 2017). Vale ressaltar

que a década de 1980 é marcada por um cenário político de abertura aos princípios democráticos, recém saído da ditadura militar, o que influenciou igualmente a área pedagógica da Educação Física.

A mudança paradigmática desencadeada pelas análises da escola pautadas nas teorias crítico-reprodutivistas e o diálogo cada vez mais intenso com as ciências humanas desestabilizaram os alicerces biologicistas, o que levou a Educação Física a adotar uma compreensão do movimentar-se humano como fenômeno histórico-cultural e eleger a cultura corporal como objeto de estudo. (NEIRA; GRAMORELLI, 2017, p.322).

Referente à cultura corporal de movimento, Neira; Gramorelli (2017) ainda explicitaram que a proposta inicialmente relacionada ao termo é que o mesmo não seja pautado somente em concepções exclusivas da área da biologia ou afins, que condicionam a aprendizagem e experiências motoras aos níveis biológicos de desenvolvimento dos indivíduos em formação ou até mesmo a uma outra área unicamente, de modo isolado. Como seres sociais incluídos em determinada cultura, as crianças são influenciadas e influenciam a dinâmica sociocultural o tempo todo e isto deve ser considerado nas vivências corporais diversas que elas possam se envolver, sendo então que desse modo as experiências motoras são integradas à toda teia cultural de uma sociedade, sendo influenciadas por ela e por suas várias dimensões.

Contudo, neste estudo preferimos optar por uma abordagem específica de movimento humano voltado à infância (pré-escola), aquela que mais se aproxima e dialoga com aspectos socioculturais das manifestações motoras humanas. Portanto, que igualmente aceita o movimento das crianças como um dos componentes da área de linguagens, geralmente adotada em documentos curriculares mais atuais do ensino infantil.

Entendemos existir influência de vários fatores e dimensões na manifestação motora humana; como foi explicitado anteriormente; como os domínios cognitivo, psicológico, biológico, dentre outros; os quais em algumas teorias se relacionam com as alterações sofridas pelas crianças ao longo do tempo, do seu crescimento, geralmente denominadas de abordagens desenvolvimentistas, o que tem sua importância para o planejamento de práticas pedagógicas infantis.

No entanto, acreditamos que o movimento infantil contextualizado em ambientes escolares deve ser considerado por abordagens que priorizem a influência de aspectos socioculturais, assim como o momento histórico da sociedade em questão, na qual a criança está inserida e estabelece relações, pois nestes ambientes prioriza-se a formação humana global, do cidadão.

Ao considerar o movimento um componente das diversificadas formas de comunicação e expressão humanas, entendemos que ele deva ser incluído na área de linguagens das orientações curriculares, dentre estas a da rede municipal paulistana de ensino. Por meio do movimento corporal, geralmente os indivíduos podem se expressar, comunicar e relacionar socialmente, isto não se limita a linguagem oral ou escrita, mas a diversas formas de expressão.

Conforme afirmam Santos e Fuzii (2019) o corpo humano vai além das manifestações biológicas, se constitui em “um texto a ser lido e interpretado”, pois por meio de suas manifestações em relação ao corpo e movimento questões socioculturais, históricas, identitárias, bem como crenças, são elucidadas, expressas como linguagem. Os autores ainda ressaltaram a pertinência de se considerar as especificidades culturais de inserção dos indivíduos ao se pretender ler e interpretar as linguagens corporais, principalmente ao intentar significá-las, pois culturas são diferentes, nem melhores, nem piores.

Ao considerar esses pressupostos podemos entender que comunicações humanas, por meio de expressões corporais inclusive, possuem suas especificidades conforme vivências socioculturais contextualizadas, textos diferenciados provavelmente serão produzidos, até mesmo em situações muito semelhantes.

No que tange a movimentação das crianças em ambiente escolar, o processo não pode ser diferente em relação às influências culturais, sociais e históricas. Como ambiente educacional formal, a escola igualmente influencia e é influenciada pelo contexto social maior em que está inserida e deve respeitar a diversidade e todos os outros contextos de inserção. Deve considerar a origem e a vivência cultural de todas as crianças que ali possam se inserir, conviver, ter experiências, vivências e serem educadas. Contudo, entendemos que a



abordagem cultural, contextualizada historicamente, como a mais adequada à análise do movimento.

Como por exemplo explicita Marsiglia (2011) que mostrou experiência de prática pedagógica em pesquisa que realizou na escola, com crianças em situação de vivências educacionais que se orientaram pela perspectiva pedagógica histórico-crítica; cultural; diferenças em significados atribuídos pelas crianças a uma mesma situação, proposta pedagógica, existem.

O que foi explicitado até o presente ponto do estudo será aprofundado e debatido em capítulos subsequentes conforme a organização que estruturamos, entendendo ser a mais adequada e que está descrita sucintamente pouco mais adiante nesta introdução, ao final. Contudo, na sequência apresentamos nosso problema de pesquisa, seus objetivos, bem como os procedimentos metodológicos.

## **Problema de pesquisa**

O estudo proposto em tese possui o seguinte questionamento central: como se efetivam nas práticas pedagógicas das professoras as orientações dos documentos curriculares da rede paulistana de ensino infantil, especificamente as relativas às expressões corporais e de movimentos?

## **Objetivos**

Analisar documentos curriculares como o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/MEC, 2017), objetivando identificar referências a linguagens corporais, gestos e movimentos.

Verificar por meio da fala das professoras como se efetivam nas suas práticas pedagógicas as diretrizes sobre movimento previstas nos documentos curriculares de orientação à Educação Infantil no município de São Paulo.

## **Procedimentos metodológicos de pesquisa**

O estudo proposto tem delineamento qualitativo. Segundo Rapimán (2015) esses estudos se diferenciam de abordagens quantitativas, muito frequentes em estudos positivistas, bastante objetivos, pois quando se propõe analisar qualitativamente o objeto, geralmente se estará a compreender e interpretar fenômenos sociais, grupos de indivíduos ou situações sociais.

De acordo com Minayo *et. al.* (1994), para investigação de características de práticas pedagógicas em instituições de Educação Infantil delineia-se um estudo com características socioculturais, conforme indicações da autora, a qual também afirmou que grande parte dos estudos sociais possuem aspectos qualitativos de investigação.

Para coleta dos dados a serem analisados nesse estudo por meio de triangulação metodológica utilizaram-se os métodos de pesquisa documental, bibliográfica (bases teóricas em fontes científicas impressas e digitais) e pesquisa de campo pela técnica de entrevista semiestruturada, a qual segundo orientações de Lüdke e André (1986) podem contribuir com o objetivo de diagnosticar fenômenos em campo em instituições de ensino.

## **Local e sujeitos da pesquisa**

A coleta de dados por meio da técnica de entrevista semiestruturada com professoras ocorreu em duas Escolas Municipais de Ensino Infantil (EMEIs) da rede municipal pública de ensino de São Paulo, localizadas na Zona Norte do município, que foram selecionadas pela viabilidade da localização para logística dos deslocamentos.

Os sujeitos do estudo se constituíram de 5 (cinco) profissionais docentes da Educação Infantil, que lecionam na pré-escola; crianças de 4 a 5 anos de idade; das instituições que participaram do estudo, mediante consentimento verbal da coordenação das duas escolas e das docentes em conceder entrevista de forma anônima quanto à referência das mesmas em seus registros ao longo do estudo.

## **Pesquisa de campo – aplicação das entrevistas**

Entrevistas foram realizadas com as 5 (cinco) professoras por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado. Tal roteiro da entrevista foi organizado em tópicos temáticos, encadeados conforme os objetivos (geral e específicos) e a problemática central do estudo e relacionados com os principais documentos curriculares da Educação Infantil da rede paulistana pesquisados, uma vez que objetivou-se analisar tais documentos, principalmente no tocante às orientações ao movimento infantil nas instituições educacionais e aspectos de sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas das profissionais atuantes nesse nível que foram entrevistadas. O roteiro pode ser apreciado no Anexo I.

As análises dos dados e os debates que se estabeleceram por meio da triangulação dos dados; assim como o roteiro das entrevistas; tiveram foco nos objetivos geral e específicos que nortearam o estudo, com a intenção de poder entender melhor o problema que suscitou a pesquisa e poder contribuir com a área em questão e porventura levantar novos questionamentos pertinentes.

Conforme anteriormente mencionado, professoras da pré-escola foram os sujeitos entrevistados na pesquisa, as quais foram convidadas pessoalmente a participarem do estudo, em uma primeira reunião agendada por telefone com a coordenação de cada unidade escolar, em que houve ótima receptividade e na qual apresentamos a pesquisadora responsável pelas entrevistas e o projeto de estudo; objetivos, justificativa e metodologia; assim como foram agendadas as datas e horários subsequentes para as entrevistas de cada docente, sendo duas delas funcionárias de uma das EMEIs e três da outra. O procedimento de contato e realização das entrevistas foi o mesmo nas duas instituições, bem como a receptividade.

O primeiro contato via telefone foi realizado com a coordenação das escolas; igual procedimento nas duas unidades; as quais agendaram um dia e horário para uma reunião presencial em que foram fornecidos todos os esclarecimentos sobre o estudo; como citado acima; e garantido o caráter anônimo quanto à identificação das escolas bem como dos profissionais envolvidos, em toda a sua citação no texto presente e em possíveis futuras divulgações. Nessa mesma reunião fomos apresentadas às professoras que participaram e concederam entrevistas e agendamos as datas das mesmas.

Ao realizar as entrevistas foi operacionalizado o registro de todo o conteúdo das falas das 5 (cinco) docentes mediante gravação em dispositivo móvel particular da entrevistadora, da íntegra do conteúdo de cada entrevista, uma a uma. Após a realização de todas elas, foi providenciada a transferência da gravação para drive de armazenamento online (“nuvem digital – Google Drive”) e posterior transcrição literal e integral de cada uma delas, em linguagem coloquial e mantida a fidedignidade das falas concedidas. As transcrições integrais de cada uma podem ser apreciadas no Apêndice I.

Durante as falas das docentes ao responderem às perguntas foi concedida liberdade para se expressarem sobre as temáticas, que seguiram a ordem de organização do roteiro da entrevista, podendo eventualmente surgir nas falas temas que não haviam sido previstos, os quais foram ou não mais explorados, conforme pertinência ao conteúdo das entrevistas e principalmente aos objetivos do estudo.

Foram definidas a priori categorias gerais (e algumas subcategorias) para a análise e discussão dos dados coletados nas entrevistas. Elas foram organizadas a partir das unidades temáticas relacionadas aos objetivos do estudo. Foram abordadas pelos conteúdos das falas das entrevistadas, considerando o roteiro semiestruturado utilizado, organizado em tópicos temáticos, encadeados conforme os objetivos, geral e específicos, e a problemática central do estudo, como explicitado logo acima.

As categorias que se organizaram e foram debatidas em diferentes níveis de aprofundamento, de acordo com o foco do estudo, foram as seguintes: descrição das trajetórias profissionais e de formação das entrevistadas; movimento; expressão corporal, movimentos e gestos/gestualidade; caracterização do planejamento pedagógico institucional e relações entre documentos curriculares infantis paulistanos e a prática docente. Subcategorias foram adicionadas a cada categoria. Em relação aos fatores não previstos que ocorreram no conteúdo das entrevistas, porém importantes e pertinentes, observamos aspectos referentes à interdisciplinaridade e suas derivações nas práticas pedagógicas, bem como características de formação das profissionais, em nível superior, de pós-graduação e mesmo em serviço.

## **Levantamento de fontes**

As fontes dessa pesquisa se constituíram de documentos legais e curriculares da Educação Infantil, científicos e entrevistas semiestruturadas com professoras do referido nível de ensino. Sendo que os documentos a priori levantados e estudados foram: LDBEN (1996), PNE (2014), RCNEI (BRASIL/MEC, 1998), DCNEI (BRASIL/MEC, 2009), BNCC (BRASIL/MEC, 2017) (sua versão final homologada e sua segunda versão, de 2016), Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas - Educação Infantil (documento da Secretaria de Educação do município de São Paulo, 2007), alguns documentos da COEDI, dentre outros pertinentes.

Em sequência, a pesquisa documental também consistiu da busca e análise de documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo relativos às diretrizes curriculares para o nível Infantil, com foco nos vigentes durante a coleta de dados, como por exemplo; o principal; Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), Orientações normativas educacionais para o nível infantil, com prioridade às datadas a partir de 2013 (principalmente, Padrões de Qualidade da Educação Infantil Paulistana), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulista (2016), dentre outros. Buscamos fontes documentais primárias e secundárias preferivelmente.

Tivemos a pretensão de identificar influências teóricas curriculares que podem ser encontradas nos documentos pesquisados, teorias pedagógicas apresentadas e/ou sugeridas de forma geral, bem como aquelas que pudessem se voltar para eixos e/ou conteúdos referentes ao movimento, expressões corporais e gestualidade, por meio da técnica de análise de conteúdo.

Buscamos e estudamos análises de documentos curriculares em fontes secundárias, que se constituíram basicamente de fontes em publicações científicas, periódicos por exemplo, principalmente de divulgação digital, online, mas também livros. Bem como, outras publicações que pudéssemos julgar pertinentes sobre referenciais teóricos relativos principalmente à currículo educacional, Educação Infantil, práticas pedagógicas, expressões corporais e movimento infantil.

## **Análise dos dados: ciclo de políticas e análise de conteúdo**

Após a coleta dos dados, empenhamo-nos a realizar análise dos mesmos; utilizando triangulação metodológica dos dados; os quais consistiram da pesquisa documental (fontes primárias e secundárias), pesquisa em campo com aplicação de entrevistas semiestruturadas mediante roteiro previamente estruturado, além do material bibliográfico estudado.

A análise que se realizou por meio da triangulação metodológica geral teve como referência os pressupostos da - *policy cycle approach* - abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball.

Em 1992, conjuntamente com Bowe, o autor publicou texto intitulado *Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues*, no qual explicitava os princípios básicos de sua proposição do ciclo de políticas para análises das mesmas, dentre elas as educacionais. De acordo com informações fornecidas por Mainardes e Stremel (2017) logo na sequência os autores apresentaram na obra *Reforming education and changing schools*, publicada em mesmo ano, versão mais refinada do ciclo de políticas, em que pretenderam mais fluidez entre os contextos, fuga da ideia de linearidade, minimizando a fixação de ordem, sequência e temporalidade, pois existem muitas influências contextualmente possíveis, relações de poder, ideias, dentre outros interesses.

A abordagem do ciclo de políticas estabelece que o estudo das políticas educacionais não deve ser algo fixo, padronizado e inflexível. Portanto, remete-se à ideia de ciclo e intenta possuir uma dinâmica que tramita entre contextos, os quais são definidos como importantes no todo das possíveis análises, pois o espaço das políticas educacionais se caracteriza por embates de pontos de vista de diferentes grupos, tensões, interesses variados, dentre outras disputas.

O contexto de influência geralmente se caracteriza pelo “cenário” em que os discursos políticos acontecem e as políticas públicas têm o seu início, portanto grupos de interesse disputam pelo domínio; ou parcelas deste; no que será estabelecido como educação por exemplo, o que deverá ser priorizado como finalidades sociais da educação. Aqui podemos notar diversas influências, não somente de partidos políticos, mas de grupos dentro e/ou filiados aos partidos,

redes sociais mais amplas que podem exercer influência, meios de comunicação social, dentre outros. (MAINARDES, 2006).

Em complemento, o autor acima referenciado ainda afirma que Ball faz mais recentemente menções às influências internacionais nas políticas de países nacionais, as influências globais, que podem ser disseminadas, “emprestadas” e até “vendidas” por meio de divulgação acadêmica, “palestras”, dentre outras formas neoliberais. Nesse ponto somos impelidos a nos remeter às agências multilaterais que geralmente possuem alto grau de influência em políticas públicas educacionais nacionais, principalmente em países em desenvolvimento, a citar algumas destas influentes como Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Podendo a globalidade sofrer recontextualização em localidades específicas, conforme características nacionais, não ocorrendo sempre mera reprodução fidedigna de políticas internacionais.

O segundo contexto, da produção de texto, tem relações com o primeiro, mas também apresenta muita aproximação com a esfera pública, constitui-se na produção da política, sua representação, materialização ao menos teórica, podendo ser encontradas sob a forma de leis oficiais, textos políticos, análises desses textos oficiais, vídeos, dentre outras. Devemos entender que os textos políticos trazem consequências das disputas dos grupos interessados em controlar essa produção e representação política em determinado momento, portanto deve-se considerar a contextualização temporal e local de sua produção, pois não são finalizados totalmente no legislativo. A complementação em resposta a esses textos normalmente ocorrem na prática. Contudo temos o terceiro contexto, o da prática.

De acordo com Mainardes (2006) é no contexto da prática que os textos, as representações políticas serão interpretadas conforme especificidades de contextos menores, locais, geralmente vivenciados pelos professores(as) e outros profissionais da educação, em se tratando de políticas educacionais. Entretanto, questões relacionadas às experiências e vivências pessoais dos profissionais que estão nas escolas, por exemplo, vão ser significativas, bem como vivências de formação profissional, experiências profissionais anteriores, crenças, valores e outras questões.

As interpretações e até “recriações” dos textos poderão ser bastante diversas, como afirmaram Bowe et al. (1992) os produtores dos textos políticos não obtêm controle sobre as releituras que serão realizadas. Partes podem ser priorizadas, outras rejeitadas e, até, mal entendidas, algumas poderão prevalecer, outras poderão ser contestadas e alguns desvios podem ser interessantes de se analisar com mais atenção. Os autores ressaltam que disputas de interesses também permeiam esse contexto, o campo da interpretação.

Outros dois contextos foram incluídos ao ciclo de políticas por Ball (1994). O contexto dos resultados (efeitos), o quarto e o quinto, contexto da estratégia política. O quarto contexto se propõe ir além da consideração de resultados, como produtos simples, mas sim a consideração de efeitos, consequências e que podem ter relação com questões sociais em evidência no âmbito geral e em casos mais específicos. Em relação ao contexto dos resultados e efeitos, Mainardes (2006) explicou

o contexto dos resultados ou efeitos preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. (p.54).

O quinto contexto, o da estratégia política, entendemos ter estreita relação com análises geralmente realizadas no contexto anterior em referência aos possíveis efeitos e consequências das políticas. Pois uma vez que são identificadas desigualdades sociais, problemas em um caso específico, por exemplo, em determinada política investigada, nesse contexto da estratégia se propõe que possíveis soluções sejam identificadas e planejadas com intenção de lidar melhor com as adversidades ou até mesmo minimizá-las.

Mainardes (2006, p. 55) salienta acerca das possíveis contribuições da aplicabilidade dessa abordagem, quando afirmou “[...] A abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro.”



A utilização da abordagem do ciclo de políticas como referencial analítico para determinada investigação não precisa abordar necessariamente os cinco contextos e normalmente não abordam, como afirmaram Mainardes e Stremel (2017).

Nossa proposta nesse estudo em que pretendemos analisar aspectos da política educacional curricular para o Ensino Infantil, foi a da utilização desse referencial analítico para a abordagem dos contextos de influência, o da produção de textos e o da prática, mas principalmente os dois últimos.

Para tais objetivos apresentamos contextualização geral do cenário político mais amplo internacional e também nacional quando da elaboração dos discursos e das principais políticas curriculares voltadas à educação Infantil, segmento da pré-escola (4 a 5 anos de idade), analisamos os principais documentos curriculares do referido segmento; a produção de textos oficiais e análises pertinentes publicadas acerca dos mesmos (fontes secundárias), bem como investigamos contextos de prática pedagógica em instituições de educação infantil, contextualizando os ambientes sociais das mesmas, suas micropolíticas.

Para realização da interpretação e análise dos dados coletados em campo mediante entrevistas semiestruturadas, optamos por nos basearmos nos pressupostos do método de análise de conteúdo.

A abordagem de análise de conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem. (OLIVEIRA et al., 2003, p. 3).

De acordo com Bardin (1995) a análise de conteúdo pode possibilitar a identificação e compreensão de conceitos e princípios contidos em textos (mensagens) que se analisa e que podem ser transmitidos de variadas formas, escrita, oral, dentre outras. O trabalho objetivo e exaustivo nas “unidades de sentidos” existentes nos textos pode ilustrar a identificação dos princípios e possíveis regularidades nos mesmos, sendo denominadas de categorias de análise, posteriores compilações ou realocações das unidades.

As categorias de análise de um estudo em que se pretende coletar dados, que serão interpretados pelo método de análise de conteúdo, podem ser elaboradas a priori, de forma provisória para contribuir com a coleta e elaboração dos instrumentos, porém muito poderá surgir posteriormente à coleta, quando da interpretação e análise dos textos.

O texto subsequente se estruturou da seguinte forma. No primeiro capítulo apresentamos revisão dos trabalhos que contextualizam de forma geral a educação infantil, principalmente no Brasil. Fizemos um relato da trajetória histórica da inclusão desse nível na educação básica brasileira, bem como o debate referente à concepção de criança, infância e educação infantil em documentos nacionais de orientação curricular. Como último tópico desse capítulo tratamos dos cenários relacionados à emergência das políticas educacionais curriculares infantis.

O segundo capítulo apresenta mais especificamente os documentos curriculares voltados à Educação Infantil. Iniciamos com breve caracterização geral do debate sobre concepções de currículo e seus dilemas. Na sequência apresentamos o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL/MEC, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL/MEC, 2009), tanto a publicada em 1999, como sua atualização, denominada por alguns autores de “Novas” Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL/MEC, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/MEC, 2017), sua versão final, bem como versões preliminares, principalmente a segunda.

O terceiro capítulo foi construído em torno do debate e da análise de especificidades da rede paulistana de educação básica, com foco no nível infantil de ensino. Foram explicitados pontos como sua trajetória de surgimento e consolidação no município, fatores e atores que tiveram significativa influência, documentos relevantes que surgiram ao longo desse processo e as principais características de consequências práticas materializadas ao longo da trajetória.

Ainda no terceiro capítulo foi construído um subtítulo para abordagem mais focada nos documentos curriculares da rede infantil paulistana e, sobretudo, aqueles vigentes ao considerar o momento da pesquisa em campo com as professoras. Documentos que foram priorizados: Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), Orientações normativas educacionais municipais

para o nível infantil, com prioridade às datadas a partir de 2013 (principalmente, Padrões de Qualidade da Educação Infantil Paulistana), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulista (2016), dentre outros.

O quarto capítulo, dedicado à análise e debate de todos os dados coletados por meio da triangulação metodológica, se constituiu também como discussão e síntese, em que procuramos responder ao nosso problema central; na medida do possível; por meio da articulação entre o debate teórico científico, os documentos curriculares priorizados na pesquisa documental e a análise das entrevistas com as professoras.

Neste quarto capítulo foi ressaltado o debate teórico referente aos aspectos pertinentes sobre movimento na Educação infantil que foram levantados ao longo das análises, em que recorremos as principais referências relacionadas ao tema. Enfim, tecemos nossas considerações finais, ressaltando o que nos foi efetivamente possível constatar por meio dos dados coletados e sugerindo possibilidades de novos estudo e pesquisas que se mostraram relevantes em nosso olhar.

Foram disponibilizados para apreciação em anexos e apêndices, documentos que utilizamos para coleta de dados, como o roteiro das entrevistas e sua transcrição literal.

## **CAPÍTULO 1- O DEBATE GERAL SOBRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL**

O nível educacional infantil possui características peculiares dentro da educação básica, pois se caracteriza como a primeira etapa da mesma e atende crianças pequenas (0 a 5 anos de idade). Nessa idade as crianças vivem momentos iniciais de aprendizagem em vários aspectos, o que geralmente remeteu aos cuidados assistenciais e de segurança ao longo da trajetória histórica. Podemos observar conforme afirmações de Carrijo (2008, p.86)

A infância nem sempre foi compreendida como hoje, haja vista os notórios avanços das esferas políticas e educacionais. Em realidade, sua concepção foi, ao longo dos tempos, sendo construída. Assim, mudanças importantes são percebidas, no Brasil, em relação à concepção de criança pequena, com a valorização gradativa da infância, e, especialmente, em relação ao que seria um atendimento voltado para essa criança.

Segundo Bassan (1997), as creches começaram a surgir no Brasil, no início do século XX, juntamente com o processo de urbanização e expansão industrial e com o ingresso da mulher no mercado de trabalho, de forma que, naquele momento, seu principal objetivo era o de atender os filhos das mães trabalhadoras, liberando-as para o trabalho fora do lar.

De acordo com a mesma autora, as creches no início do século XX tinham um caráter assistencialista e filantrópico, existindo também a preocupação com a alimentação, higiene e segurança física das crianças. Não se pensava em educação e desenvolvimento.

Kuhlmann Jr. (2000) afirmou que as instituições naquele momento histórico não eram entendidas como tendo funções educacionais, como um direito instituído das crianças e tinha uma característica assistencial, muito relativa às necessidades básicas vitais das crianças e de adestramento. O autor ainda complementa que essas características das instituições naquele momento histórico podiam ser mais relacionadas até à filantropia, sem características instrucionais.

A creche nessa época também se preocupava com questões relativas ao combate da pobreza e da mortalidade infantil, caráter assistencialista voltado ao atendimento de crianças pobres, de famílias menos favorecidas - filantrópico.

Pesquisas em diferentes perspectivas foram desenvolvidas para investigar hipóteses relacionadas à emergência da Educação Infantil. Por exemplo, o estudo de Paschoal e Machado (2009), o qual apresentou dados históricos mundiais referentes ao advento das creches, argumentaram perante os dados bibliográficos coletados, que as creches, jardins da infância tinham uma preocupação exclusivamente pedagógica, mas isto no final do século XIX, em países Europeus, diferente da realidade brasileira, na qual as creches inicialmente surgiram com o caráter efetivamente assistencialista e filantrópico.

Na Europa, até pela situação e contextualização dos tempos históricos totalmente distintos, houve um início da instalação de locais para o cuidado de crianças, os quais também foram requisitados pelas mulheres que necessitam de tal atendimento, porém logo após o surgimento com caráter assistencialista, religioso e filantrópico, em meados do século XVIII e durante o século XIX, o interesse da educação para os adultos passam a se centrar na criança segundo Oliveira (2005). A autora nos mostra que a criança é vista como sujeito de necessidades, devendo ser adequadamente preparada para o ingresso no mundo dos adultos, para que cumpram objetivos tais, esperados pelo mundo adultocêntrico, sendo assim, a escola passa a ter papel primordial, no caso para as crianças que podiam frequentá-la.

Pois na Europa, naquela época, a criança pobre não tinha o mesmo atendimento educacional que as mais abastadas. Havia prioridade do estado para com a educação da elite.

No final do século XVIII surge a escola de principiantes ou escola de tricotar em 1769, na França idealizada por Friedrich Oberlin. Em 1771 mais atividades são incluídas como aulas de canto, matemática, ciências, histórias bíblicas e expressão verbal na língua oficial, o francês. A metodologia por visualização de conteúdos era utilizada.

Também se encontravam instituições para cuidado e educação de crianças em outros países da Europa, Inglaterra, Portugal, nesse último de acordo com Kuhlmann Junior (2001) se situavam naquele momento as mais completas em comparação à França e Inglaterra, pois havia preocupação com mais aspectos da saúde e desenvolvimento global das crianças, alimentação, por exemplo, sem desconsiderar aspectos educacionais.

E no século XIX, em sua primeira metade, em outros países como Holanda, Itália, Alemanha, também surgiram instituições para faixas etárias infantis. Mas foram os jardins de infância (Kindergardens) de Froebel, uma das mais difundidas.

Já no Brasil registros do início das preocupações com algum tipo de atendimento e cuidado às crianças pequenas datam de 1874 de acordo com Kramer (1995), porém marcado pelo desinteresse governamental em relação à educação da parcela pobre, o atendimento a essa parcela era mais voltado às crianças abandonadas por suas famílias, havia regulamentação à adoção.

Os altos índices de mortalidade infantil, por exemplo, suscitaram, entretanto a preocupação de especialistas como médicos e higienistas, para com o atendimento às crianças e suas mães. Faziam referência ao aleitamento materno e cuidado com higiene. Carrijo (2008) salientou o fato das primeiras preocupações com a primeira infância terem emergido de grupos de médicos e de higienistas.

Mesmo assim, movimentos no sentido de se instalarem instituições de cuidado à criança que se assemelhassem às creches europeias podiam ser reconhecidos, influências de princípios de ensino de Rousseau, Froebel, Pestalozzi também. Em 1875 o primeiro Jardim da Infância foi instalado no Rio de Janeiro, chamado Menezes Vieira, mas teve curta duração suas atividades.

No final da década de 1970 a creche passou a ser entendida como um direito do trabalhador e não mais como apenas um favor a esse trabalhador; do mesmo modo, passou a ter o seu próprio estatuto, como constatou Barbosa (2000), assegurando, assim, o direito ao atendimento gratuito aos meninos e meninas, desde o nascimento até os seis anos, em creches e pré-escolas; a partir daquele momento a Educação Infantil seria direito da criança e dever do estado. O que não necessariamente indicou mudanças na prática pedagógica. Entretanto documentos normativos e curriculares são elaborados e alguns especificamente para o segmento.

Segundo Morgan (2014) mudanças puderam ser observadas na Educação Infantil brasileira ao longo de sua trajetória de inserção oficial na Educação Básica, geralmente em consequência de fatores econômicos, políticos, sociais e culturais do País. Portanto mesmo ao nos remetermos ao contexto da atualidade educacional no país, principalmente a infantil, podemos

sugerir que muitos desafios estão postos para serem ainda enfrentados no que tange ao dinamismo do processo educativo.

Muitos são os fatores, as influências, que podem ser consideradas quando tratamos de transformações, inclusive as educacionais. Contudo, para poder proporcionar alterações positivas à qualidade da educação, as políticas elaboradas devem ser consistentes e devem abranger vários aspectos envolvidos com a qualidade do ensino, indo desde os estruturais (material, espacial, recursos humanos, etc) até a formação de professores, gestão, administração, dentre outros. (MORGAN, 2014).

### **1.1 – O contexto brasileiro do debate sobre educação infantil**

Documentos orientadores de políticas referentes à educação básica, conforme Barbosa (2000) ainda explicitou, foram idealizados no intento de contribuir com a efetividade das mudanças na educação, inclusive pensando na contribuição para a inserção de níveis educacionais que há pouco tempo estavam sendo incorporados à educação básica de modo oficial. A Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E também lembramos os curriculares, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, dentre outros, podem ser citados como exemplos.

Análises mais cuidadosas e até sistemáticas de documentos relativos à educação infantil podem nos revelar variadas informações acerca da trajetória histórica percorrida para incorporação desse nível educacional na educação básica brasileira, em que estudos que abordam essa temática, como os de Khulmann Jr. (2000), Kramer (1995), Paschoal e Machado (2009), Bassan (1997), dentre outros, sugerem ter havido mudanças e alterações em níveis de ensino, no caso o infantil, advindas de contextualizações na forma como se encontravam normativas legais e o estado da arte no caso de estudos científicos, pesquisas em diferentes momentos históricos. A forma como a criança, a infância e a sua educação são concebidas, entendidas em momentos

específicos pode interferir na materialização educacional, bem como na formulação de documentos legais, referenciais, normativos em geral.

No Brasil, as lutas em torno da Constituinte de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e as discussões em torno da atuação do Ministério da Educação nos anos de 1990 são parte de uma história coletiva de intelectuais, militantes e movimentos sociais. Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências 'lingüísticas' e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a 'idéia' de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar. (KRAMER, 2006, p.799).

Foi por volta de 1974 que o governo federal volta parte de suas atenções educacionais à pré-escola, o que o surgimento da Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/COEPRE) evidenciou. A década de 1970 pode ser apontada como representativa de debates e pesquisas sobre questões pedagógicas e currículos voltados à educação infantil, apesar do início com caráter compensatório nesse nível infantil de ensino. Entretanto, em termos de investimento orçamentário, o governo deixava a desejar na época, mesmo considerando naquele momento a pré-escola necessária não se encontrava planejamento de política orçamentário da União.

O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado em 1981, apresentou propostas para promover com baixo investimento financeiro, o aumento no atendimento de crianças na pré-escola, a qual também apresentava objetivos educacionais vagos e desvinculação do 1º grau na época, conforme apresentou Kramer (2006).

Conforme especificado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCN (BRASIL/MEC, 1998, v.1) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, à educação básica foi inserido o nível Infantil e o mesmo se encontra dividido atualmente em creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos. É considerado a primeira etapa da Educação Básica (título V,



capítulo II, seção II, art. 29), tendo como objetivo o desenvolvimento global da criança até os seis anos, tratando, igualmente, da questão da complementaridade dessas instituições com a família.

Um fato ressaltado no Referencial Curricular Nacional (BRASIL/MEC, 1998, v.1), foi a utilização da palavra educação e não ensino, o que denotou uma ampla visão no que se refere aos processos pedagógicos necessários para as crianças de 0 a 6 anos. O governo passou, então, a se responsabilizar por um maior número de creches, ocorrendo, também, um maior envolvimento das famílias.

As creches assumiram a preocupação com o desenvolvimento e a educação da criança, o cuidado para que a mesma se desenvolva em meio atento a tais questões, para que se tornem adultos saudáveis e cidadãos conscientes, conforme afirma Bassan (1997). Ao menos teoricamente entendemos indicar alterações na direção do educar estar mais presente nos ambientes formais de ensino infantil no país.

Para Kuhlmann Jr., (2003, p.52), “do ponto de vista da interpretação histórica, a fragilidade da corriqueira e já tradicional polarização entre assistência e educação tem sido superada.” Pesquisas desse autor mostram que as creches e pré-escolas foram historicamente idealizadas e criadas com finalidade educacional, mesmo que nem sempre o fossem pedagogicamente. O autor ainda destaca:

Desde o século passado tornou-se recorrente atribuir as instituições de educação infantil a iminência de atingir a condição de educacionais - como se não houvessem sido até então. Muitas vezes, como forma de justificar novas propostas que, por sua vez não chegavam a alterar significativamente as características próprias da concepção educacional assistencialista. Essa dicotomia está impregnada em várias dimensões do pensamento pedagógico. Reproduzi-la é cômodo e simples. (KUHLMANN Jr., 2003, p.53).

Portanto, o autor enfatizou que a inclusão do segmento da Educação Infantil como oficialmente a primeira etapa do sistema de Educação Básica, não encerra totalmente seu caráter assistencialista de educação.

Principalmente no que tange ao atendimento nesse segmento; características, embasamentos teóricos; podemos entender que existiu o caráter assistencialista, o que inicialmente era compreensível que o fosse, pois, os

estudos abrangendo o âmbito educacional do segmento vão evoluindo com o passar do tempo e sobremaneira quando essa etapa educacional se insere na educação básica brasileira, culminando com a sua obrigatoriedade mediante aprovação de emenda constitucional, em 2009.

E referente a essa aprovação cabe uma observação pertinente, Teixeira e Araújo (2016) apontam preocupações com a forma de implementação dessa obrigatoriedade, afirmam que a vigência dessa Emenda é um fato “dado”, pois já se encontra aprovada desde 2009, porém a sua aplicação prática efetiva preocupa, uma vez que os responsáveis pelo setor educacional dos municípios podem, e quase sempre o fazem, afirmar que não existem recursos para tal. Contudo as autoras alertaram que “Precisamos ter muito cuidado ao discutir o cumprimento da meta de universalizar a pré-escola, para não correremos o risco de reduzir tal desafio ao desafio de criação de vagas, sem a qualidade necessária.” (TEIXEIRA e ARAÚJO, 2016, p.113-114).

Em complemento, podemos observar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL/MEC, 2009, p.5), “[...] Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas [...]”.

Além das Diretrizes Curriculares; também em Referenciais, Leis, Bases, dentre outros; pode-se encontrar organização e direcionamento educacional, no Brasil, houve avanço na elaboração desse tipo de documento. Um novo paradigma no atendimento institucional à criança se iniciou em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, instituída no Brasil pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), que orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos, para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social.

A Educação Infantil vem se expandindo nas últimas décadas no Brasil, especialmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), estabelecer esse nível de ensino como a primeira etapa da Educação Básica no País. Mais recentemente, a Emenda Constitucional nº 59/2009 determinou a obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro e cinco anos de idade na pré-escola em todo País, e

o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) fixou como meta a ser atingida, até 2016, a universalização da pré-escola [...] (MELLO et al., 2015, p.29).

A obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 anos de idade no Ensino básico formal, na Educação Infantil, foi mais um fator contribuinte para a preocupação de se pensar esse segmento do ensino como efetivamente educacional. Preocupações acerca da realização de estudos e pesquisas sobre a infância e a criança no sentido de realmente oferecer educação às mesmas e não somente assistência, se evidenciaram inclusive com elaboração de currículo, referenciais, diretrizes, dentre outros. Muitos documentos foram publicados a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil (1996), RCNEI (BRASIL/MEC, 1998), DCNEI (BRASIL/MEC, 2009), dentre outros.

## **1.2 - Concepções de criança e infância nos documentos curriculares nacionais**

Em muitos desses documentos temos a adoção de uma concepção de criança pautada pela teoria histórico-cultural, pois muitos estudos das últimas duas, três décadas tendem a ser embasados em tal corrente teórica, conforme afirmaram Teixeira e Araújo (2016). E atualmente influências da área da sociologia da infância podem ser notadas em estudos e pesquisas na temática corrente.

Na explicitação das autoras, fica claro o entendimento de que elas acreditam que a educação infantil deva ser concebida como espaços de intervenção pedagógica que estimulem adequadamente a integral vivência pelas crianças do seu momento de infância; tempo que não tem retorno; e que a educação infantil deve entender a criança que dela participa como um sujeito histórico-cultural e atuante no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Em complementação, Andrade (2010) também faz referências as influências teóricas nos estudos da Educação Infantil, mais especificamente nas concepções e caracterizações de criança e infância, sendo que a primeira tem uma abrangência mais individualizada, criança se refere a um ser humano único,

sendo que suas subjetividades devem ser consideradas individualmente, bem como a forma de interação dessa subjetividade com as peculiaridades de determinada cultura e sociedade de inserção da mesma. Já no que tange à infância, temos um caráter mais amplo, que pode ser relacionado ao âmbito social, uma “categoria social”, para além do indivíduo. E nesse sentido podemos notar um pouco mais as influências dos estudos da área da sociologia em relação às concepções de infância e também de criança.

Essas concepções podem ser estudadas por diversas perspectivas de investigação, mais voltadas à biologia, características de desenvolvimento, psicologia, história, antropologia, estudos culturais, sociologia, dentre outras. Conforme afirmou Sarmiento (2011, p.3) “A Psicologia tem sido a disciplina ‘hegemônica’ na interpretação das formas de racionalidade e comportamento das crianças [...]”

Para Javeau (2005), que estabeleceu uma discussão acerca da infância, semanticamente fez uma distinção entre o conceito de infância; que chamou de polissêmico; e criança. Este último tem um caráter individual, conceito psicológico, preocupação com caracterização do sujeito. A infância tem haver com o grupo etário, conjunto de indivíduos de uma mesma idade; geração; portanto uma concepção que pode ser chamada de demográfica.

Kuhlmann Jr. (2001) trata de questões históricas relativas à infância; o autor muito contribuiu com essa temática em várias obras e estudos; apresenta o conceito da infância como social e histórica, em cada sociedade de inserção infantil, encontramos um sistema de “códigos”, cultura, com expressões peculiares de seu *status* e de representações de papéis. “[...] É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.” (KUHLMANN JR., 2001, p.31).

A criança é também histórica, em sua materialidade concreta vivencia diferentes experiências em diferentes momentos, dela faz parte e é também produtora, contudo o autor atentou à importância de se contextualizar características histórico-culturais da infância, considerando em conjunto a história da assistência, da família e da escola.

Até mesmo a contextualização histórica da sociedade em diversos momentos influencia nas concepções de infância e criança. Muitos estudiosos

nos mostram que desde o século XVI a infância existia como categoria, porém não como conhecemos e categorizamos atualmente, estava relacionada com a realidade do adulto, a visão era totalmente adultocêntrica, a criança era considerada um adulto em miniatura, o que se refletia em suas ações e até mesmo em suas vestimentas.

Avançando no tempo histórico, temos a aproximação da Revolução Industrial e em relação à criança Santana (2014, p.106) afirmou

Após a Revolução Industrial, ocorrida na segunda metade do século XVIII, com a necessidade de participação da mulher no trabalho produtivo, a criança passa a integrar o ambiente de trabalho das indústrias provocando diversos problemas de saúde e um grande índice de mortalidade infantil, exigindo um olhar diferenciado para esta problemática. Assim começam a surgir os conceitos relativos ao tema, tais como o termo *Infant* que surge neste momento com o significado de aquele que não fala. Desta forma, a infância é vista como o período em que a criança não desenvolveu plenamente a linguagem e a capacidade de se manifestar. Essa desvalorização da infância e da criança, vista apenas como um vir a ser limitava as discussões científicas.

Ainda nos referindo às informações do estudo da autora acima citada, podemos notar que no mesmo período no Brasil a situação se assemelhava com o cenário internacional estabelecido, pois em se tratando de sociedades mais desenvolvidas que nosso país, nossa região, América do Sul, a evolução científica e seus reflexos na dinâmica da prática social costuma se mostrar mais acelerada e organizada naquelas sociedades, com influências em nossas práticas sociais e políticas mais tardiamente.

No Brasil, por volta do mesmo período a educação propriamente dita das crianças, o seu desenvolvimento, não eram preocupações centrais. Tanto que o caráter que se observava em documentos históricos, legislativos e jurídicos podem ser mais relacionados à moralização e punição da criança e do jovem. Encontrava-se aqui a “casa dos expostos”, século XVIII até aproximadamente fim do século XIX, como mecanismo de cuidado à criança, a casa abrigava órfãos e tinha abertura a possibilidades de adoção. Nosso país passou por significativas alterações sociopolíticas na segunda metade do século XIX, reflexo da Revolução Industrial que aqui teve lugar e contribuiu com o processo de urbanização, o que reflete na forma como a criança e a infância eram olhadas até o momento. Porém sem que ocorresse significativa guinada no tratamento e atendimento à criança, principalmente em termos educacionais.

Ao retomar aspectos das concepções de criança e infância em determinados momentos podemos perceber que na maioria dos estudos que se preocuparam com essas concepções e distinções; alguns deles apontados aqui de forma preliminar; temos a noção de que a infância relacionada ao âmbito social mais amplo, um grupo etário permeado socioculturalmente em uma sociedade mais ampla, dificilmente apresentará concepção consensual definida.

De acordo com Andrade (2010, p.55)

O termo *infância* apresenta um caráter genérico, cujo significado resulta das transformações sociais, o que demonstra que a vivência da infância modifica-se conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variantes sociais como raça, etnia e condição social.

Nesse sentido Sarmiento (2011) nos salienta que é na vertente sociológica e antropológica que a maioria dos estudos mais recentes voltados à área educacional na temática da infância e criança teorizam a inserção social efetiva da criança. Criança vista como produtora de cultura, não somente reprodutora.

Resgatando o que citamos anteriormente sobre aspectos históricos da educação infantil, comentamos sobre a relação existente entre produção de políticas educacionais curriculares ao longo do tempo e os avanços em estudos e pesquisas relacionadas à educação de crianças e ao desenvolvimento destas. A partir da disseminação dos achados e pressupostos desses estudos, políticas educacionais, curriculares geralmente são elaboradas ou idealizadas e até repensadas e reelaboradas.

Por exemplo, a educação propriamente dita de crianças começa a ter maior atenção mundialmente ao passo que se começa a entendê-las como sujeitos de direitos, participativos socialmente, produtoras de cultura e que a partir das estruturas de relações sociais elas podem aprender. O desenvolvimento e consequentemente a aprendizagem não são naturais apenas, são igualmente influenciadas pela cultura, pela sociedade da qual fazem parte, vivenciam sua materialidade.

E não somente na área educacional o avanço nos estudos sobre a criança podem trazer mudanças sociais, conforme nos mostrou Andrade (2010), as investidas científicas; de áreas como medicina, pedagogia, psicologia e sociologia da infância a partir principalmente do século XIX, adentrando ao XX;

contribuíram para o entendimento da criança como um “vir a ser” e para estabelecimento de alguns direitos para as crianças, pois eram entendidas como vulneráveis e desprotegidas.

Já no século XX temos então a elaboração de documentos com objetivo de assegurar direitos infantis, como a Declaração de Genebra (1923) – que foi a primeira declaração com essa característica, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), em 1990 na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomiten/Tailândia, 183 países (entre eles o Brasil) assumiram o compromisso de, até 2000, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, com a erradicação do analfabetismo e acesso universalizado à escola na infância. Na Declaração de Jomiten (1990) houve o reconhecimento de que é no nascimento que se inicia a aprendizagem.

Por ocasião do prazo estabelecido naquela conferência para que se buscasse planejamento para ações que objetivassem cumprir com o compromisso, no ano 2000 ocorreu o Fórum Mundial de Educação para Todos em Dakar/Senegal, em que se teve o objetivo de averiguar e avaliar se avanços ocorreram na consecução dos objetivos para com a educação no período de 1990-2000 e fixar novas metas. Conforme mostraram Moreira e Lara (2012) foram fixadas seis novas metas, a expansão e aprimoramento da educação e cuidado da criança pequena; principalmente daquelas em desvantagem e vulnerabilidade maior; foi o estabelecido na primeira delas.

Ocorreu também a Convenção dos Direitos da Criança (1989), de caráter universal, foi ratificada por aproximadamente 192 países. No Brasil, a Convenção dos Direitos da Criança foi ratificada em 20 de setembro de 1990. O que nos faz perceber que no Brasil, assim como em outros países do mundo, o reconhecimento da criança como sujeito portador de direitos é algo não tão longínquo e de certo modo ocorreu em produção de texto (documento) anteriormente à esse evento mundial, pois na Constituição Federal brasileira de 1988 encontra-se alusões diversas aos direitos infantis.

Porém não se pode confundir a produção de documentos normativos; legais; com efetivas ações de implantação e implementação de políticas no que tange aos direitos da criança, conforme podemos observar considerações de Andrade (2010, p.85-86), “[...] ainda não é prioridade na agenda governamental

de muitos países, resultando na ausência de investimentos do Estado em políticas e dispositivos legais para a efetivação dos direitos das crianças.”

A década de 1990, adentrando aos anos 2000, pode ser denominada como emblemática para as políticas educacionais curriculares brasileiras, inclusive para o segmento foco desse debate, o infantil. A publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), também em 1990 e a inclusão da educação infantil como a primeira etapa da educação básica na LDB (1996), pode-se inferir que impulsionou pesquisas na área educacional infantil e igualmente a produção de documentos legais e orientações curriculares.

### **1.3 - Cenários de emergência das políticas educacionais curriculares**

A educação de crianças pequenas se faz uma preocupação e consequente temática de estudos e pesquisas em diversas áreas de produção científica mundial e em nosso país; mais especificamente a partir da última década do século XX; com possibilidades de enfoques diferenciados em termos de abordagem. Subtemas relativos a esse problema podem ser investigados pelos estudos e em níveis de aprofundamento diversificados igualmente.

Muitos são os subtemas importantes e relevantes nessa ampla temática, entretanto o intuito principal nesse estudo declinou-se nos debates acerca de políticas curriculares no segmento da Educação Infantil brasileira.

Na área educacional podemos encontrar variados debates acerca de regulamentações e normatizações voltadas aos diversos segmentos da referida área, os quais geralmente se caracterizam como estudos e pesquisas que podem ser pertencentes aos temas em políticas educacionais. Reflexões válidas e pertinentes, que necessitam ser investigadas e analisadas.

Variadas também são as vertentes e especificidades desses debates estabelecidos em políticas educacionais, desde as regulamentações mais gerais e amplas até as mais específicas referentes a segmentos educacionais e currículo, por exemplo, podem ser encontradas.

O foco principal desse texto se insere nas políticas curriculares da Educação Infantil no Brasil, pois temos como objetivo a realização de um levantamento e análise das referências de base dos principais documentos



curriculares do segmento educacional Infantil, sendo um deles o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL/MEC, 1998), não se caracteriza como o mais atual, mas ainda pode ser citado como o mais difundido e “popular” nacionalmente.

Em relação a esse segmento foco das análises do presente debate, podemos localizar documentos normativos e regulatórios, inclusive referências ao segmento em legislações educacionais mais amplas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN (1996), a qual estabeleceu em seu artigo 29 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 de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996, art.29º).

Ao considerarmos a oficialização legal da inclusão do segmento da Educação Infantil na Educação básica naquele momento, acreditamos ser relevante contextualizar em nível mais amplo fatores que podem ter influenciado e influenciam as políticas educacionais curriculares, uma vez que, as mesmas deverão ser elaboradas ao segmento em questão. Na pretensão de podermos ter melhor entendimento da totalidade em que estão incluídas realidades materiais menores.

Em relação às influências mais amplas na educação, em políticas educacionais e consequentemente atingindo os currículos temos além das nacionais, aquelas internacionais, expressas geralmente por meio de agências multilaterais de desenvolvimento e mesmo econômicas, como BM, FMI, OCDE, CEPAL, UNESCO, dentre outras. Influências estas que se relacionam com demandas internacionais, globalizadas, do mundo capitalizado, em que de forma geral países ou regiões mundiais menos desenvolvidas, menos favorecidas, se encontram subordinadas aos seus credores internacionais, os quais geralmente encaminham ações político-econômicas de seu interesse e geralmente interesses econômicos. (MOREIRA e LARA, 2012).

Entretanto ainda em referência às autoras citadas, aos países em desenvolvimento são atribuídas ações e/ou políticas que perpassam pela educação, que geralmente são relacionadas à lógica econômica capitalista de

subordinação, uma vez que esses países normalmente se encontram nessa posição, dentre outros fatores devido à dívida monetária com nações desenvolvidas. Nesse contexto a privatização é uma medida adotada, em que bens estatais podem ser privatizados em consequência dessa dívida.

Para fins de exemplificação citaremos algumas situações que caracterizam tais influências referidas acima. A UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, surgiu em Londres, no ano de 1945, logo após a segunda Guerra Mundial e tem como principal objetivo subsidiar o desenvolvimento do setor educacional em níveis mundiais, por meio de apoio técnico e subsídios de normas e parâmetros para tal setor.

O Brasil se associou à UNESCO em 1946 como membro do grupo de países em desenvolvimento considerados mais populosos do mundo (E-9) e que consequentemente apresentavam alto índice de crianças fora da escola. Os países membros devem firmar acordo de cumprimento de metas estabelecidas, por exemplo, no caso do Brasil firmado no Marco de Ação Dakar e no Plano Nacional de Educação (PNE).

Moreira e Lara (2012) expuseram

A UNESCO se diz uma agência disposta a efetivar o direito a uma educação de qualidade para as crianças desde seus primeiros anos de vida. Sua atuação tem como objetivo concretizar as metas estabelecidas pelo PNE e incentivar os estados e municípios a elaborarem seus planos locais de educação contemplando neles a Educação Infantil. (p.94).

Um documento que traz indicações para a área educativa é o Relatório organizado por Dellors et al. para a UNESCO, publicado no Brasil em 1998, sob o título *“EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”*.

De forma diferenciada na disseminação dos pressupostos, mas com pretensões semelhantes ao de agências como o Banco Mundial, esse relatório tende a direcionamentos que geralmente pretendem contribuir com a manutenção e até mesmo resgate de mecanismos necessários à sobrevivência de lógicas capitalistas, neoliberais. Vale ressaltar que este foi produzido em momento de uma das crises dessa lógica, que ocorreu em meados da década de 1990.

De modo geral e amplo podemos explicitar que o relatório Dellors para a Educação, dentre outras informações, trouxe em seu conteúdo um panorama de desenvolvimento de regiões do mundo, com foco maior para aquelas denominadas “em desenvolvimento” ou até “subdesenvolvidas”, considerando o setor educacional principalmente. Faz igualmente referência à distinção Norte e Sul em termos de localização mundial na dimensão econômica, defendendo que a mesma já não pode ser rigidamente delimitada, pois a configuração se alterou, nem sempre o norte se apresenta desenvolvido e o sul o oposto de forma uniforme e integral. (DELLORS et al., 1998).

A UNESCO pretende em suas ações em relação à educação mundial, com foco nos países em desenvolvimento, estimular o desenvolvimento econômico por meio da educação, tomando-a como caminho, com contribuições do “terceiro setor”, iniciando preferencialmente pelo segmento infantil, com objetivos também de combate à pobreza. “[...] O compromisso com a qualidade e com o desenvolvimento econômico é outro forte pilar das recomendações da UNESCO.” (MOREIRA e LARA, 2012, p.103).

Normalmente essa agência apresenta publicações focadas em orientações educacionais mundiais que apresentam elaborações textuais bem elaboradas, com certo poder de convencimento de suas intenções, as quais são pertinentes, mas é recomendado que sempre se realizem análises mais aprofundadas quanto às possíveis relações existentes entre orientações da UNESCO e as de agências econômicas internacionais, como o Banco Mundial (BM) por exemplo.

Uma vez que, segundo Moreira e Lara (2012), o BM apresenta políticas de ajuste estrutural voltadas à educação de países em desenvolvimento, com o consentimento desses, com sentido estratégico no processo de reestruturação neoliberal. Existe a clara relação da educação com a lógica de preparação para o mercado de trabalho, para que contribua com o crescimento econômico de países em desenvolvimento, muito populosos e com índices significativos de pobreza.

Podemos perceber na política educacional brasileira influências e orientações do que está aqui exposto até o momento, uma vez que nos relacionamos com toda essa lógica, somos parte integrante da engrenagem capitalista mundial, somos membros e firmamos acordos com agências

internacionais, multilaterais. Isto posto entendemos ser pertinente e importante estudos e análises de documentos curriculares que possam trazer tais influências.

Portanto breve contextualização político-educacional brasileira se faz pertinente nesse momento, principalmente a partir da segunda metade da década de 1990. O período citado nos remete ao governo federal de Fernando Henrique Cardoso (FHC), no qual podemos encontrar publicações de documentos importantes à área educacional.

Na elaboração desses documentos concernentes à educação; leis, diretrizes, bases, parâmetros, referenciais, dentre outros; podemos notar influências de agências multilaterais, de pressupostos advindos da lógica liberal; ou neoliberal; e do mundo do trabalho, os quais vão sendo incorporados à educação. Pressupostos estes que normalmente pretendem minimizar os gastos com a “mão-de-obra” para o mercado de trabalho, conforme a oferta de profissionais especificamente qualificados aumenta, o que é de interesse da lógica do mercado capitalista neoliberal, reverberando por todo os países integrantes dessa lógica e inclusive no Brasil.

Referenciar o termo neoliberal nos conduz ao breve esclarecimento de alguns pontos importantes dessa lógica com olhares voltados às políticas educacionais. Para o neoliberalismo, de acordo com Arce (2001), a liberdade individual das pessoas inseridas em uma sociedade, em regimes governamentais, se faz algo defendido como importante sendo, portanto, o oposto, regimes com base em maiores intervenções do Estado na governabilidade e conseqüentemente na vida das pessoas, uma ameaça para a efetivação de modelos neoliberais e para a liberdade dos indivíduos.

A autora ainda expõe a visão e compreensão que os “neoliberais” tinham de que seria ameaçador ao modelo defendido por eles, um Estado intervencionista, visando o coletivo, o Estado de Bem-Estar Social, conforme pressupostos keynesianos.

[...] o Estado, enquanto órgão que procura totalizar ações, está fadado ao fracasso e, para que atenda melhor os anseios dos indivíduos, sem privá-los da liberdade, deve ser mínimo, reduzido, deixando que micropoderes localizados exerçam sua função de forma a garantir que cada indivíduo tenha o máximo de liberdade para perseguir seus interesses. (ARCE, 2001, p.253).

Sendo assim, para o neoliberalismo, quando se observam desigualdades entre os indivíduos em uma sociedade, isto se deverá às suas próprias condições de participação na mesma conforme suas condições de preparo, conhecimento, disposições para lidar com determinadas situações. Arce (2001) afirmou em suas considerações acerca do assunto, os mais “fracos” ficarão aquém em muitas situações sociais, pois as diferenças individuais podem prejudicar que fins coletivos sejam atingidos, cada um é responsável por sua situação, que pode ser ruim, de pobreza por exemplo, no caso de não se inserir efetivamente no mercado de trabalho.

Sobre a questão “educação X trabalho” importante frisar que geralmente estudos na área de políticas educacionais, principalmente os que adotam a base teórica do materialismo histórico-dialético, fazem referências à categoria trabalho. Encontramos estudos em políticas educacionais que adotam o materialismo histórico-dialético como corrente teórica de análise, sendo que a mesma se propõe a “[...] apreender a realidade com o intuito de cooperar para a potencial transformação da sociedade, fundamentada numa concepção ontológica.”. (DEITOS e SOBZINSKI, 2015, p.103).

Desse modo pretendemos entender a realidade materializada na sociedade capitalista, com suas contradições e antagonismos fundamentais. Compreender a totalidade real com suas contradições para poder entender também determinadas partes, que se relacionam de algum modo, com a totalidade.

Portanto, ao considerar o acima exposto percebemos que estudos que são delineados na área de pesquisas em políticas educacionais podem se referir às influências de tendências político-econômicas mundiais; das agências multilaterais; na área educacional, especificamente na subárea de estudos denominada políticas curriculares. Para que dessa forma possam tentar compreender a totalidade em que se inserem as políticas educacionais de determinado segmento em uma sociedade.

Referente à contextualização política iniciada, posteriormente ao governo FHC, o governo de Luis Inácio Lula da Silva; adentrando os anos 2000; continua adotando políticas educacionais com tendências à promoção do crescimento da oferta de vagas, principalmente no segmento do ensino superior, no qual o

acesso foi aumentado, inclusive no âmbito privado, onde foi significativa a quantidade de alunos inseridos nesse segmento educacional. Em reforma educacional para o ensino superior discutida no Governo Lula, pode se observar interesses da burguesia mercantil, industrial, bem como o processo de mercantilização de instituições de ensino superior, a educação vista e administrada como “negócio”, que geralmente podiam estar com foco na formação especializada de mão de obra para o mercado de trabalho. (RODRIGUES, 2007).

Ao analisar esse fato relatado podemos perceber que houve planejamento; produção; e implantação de políticas de acesso ao ensino superior com ênfase no benefício de parcelas da sociedade menos favorecidas economicamente, geralmente por meio de programas sociais. Com isto foi favorecida a entrada significativa de alunos no ensino superior e em instituições privadas, por meio de incentivos e recursos públicos, materializados em programas de “bolsas de estudos”, financiamentos estudantis, dentre outros. O que propiciou crescimento do setor privado alavancando o mercado educacional em nome do projeto social do governo, pois de acordo com Arce (2001) “[...] a educação é eleita como a chave mágica para a erradicação da pobreza, pois, investindo-se no indivíduo, dando-lhe a instrução, ele poderá ser capaz de buscar seu lugar ao sol.” (p. 254).

Pois conforme a lógica básica, geral do neoliberalismo, temos uma atuação do estado direta diminuída no que se refere à dinâmica individual de participação na engrenagem capitalista neoliberal, em que cada indivíduo deverá se preparar para conquistar sua posição socioeconômica, “fazer por onde” para essa conquista.

Por conseguinte, podemos afirmar que não se faz totalmente espantoso que normalmente nessa situação possam ser encontradas influências de interesses privados; do capital; no âmbito das decisões curriculares, bem como influências de agências ou organismos econômicos multilaterais; incluindo bancos; que geralmente privilegiam interesses do sistema político-econômico capitalista neoliberal. Por isto acreditamos ser interessante uma inicial contextualização nesse âmbito, pois a totalidade interfere nas “particularidades” do que se pretende analisar.

Moreira e Lara (2012) realizaram estudo relacionado à questão acima apontada, porém, com foco particular no segmento infantil da educação básica. Afirmam ser importante a contextualização histórica e política da produção do objeto de um estudo, portanto a contextualização do todo social em que o objeto de estudo está inserido deve ser levado em consideração e analisado.

## **Capítulo 2 - DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA**

### **2.1 – Uma breve caracterização do debate sobre concepções de currículo e seus dilemas**

Como podemos definir currículo? Várias são as possibilidades, pois não se objetiva nessa proposta de estudo apenas conceituar o que é um currículo, mas sim, estudar, investigar e analisar a aplicabilidade dessas propostas curriculares em situação contextualizada do ponto de vista cultural, político, intelectual.

Para inicialmente vislumbrar o acima exposto, cabe nos remetermos à indagação de Kramer (2001, p. 14), “...o que é currículo? “Currículo é uma obra que está a meio caminho entre o texto puramente teórico e o manual de atividades, configurando-se como instrumento de apoio à organização da ação escolar e, sobretudo à atuação dos professores.”

Conforme já citado aqui anteriormente, referente aos preceitos de Apple (2006) em relação aos currículos, estes não podem ser considerados meras listagens de conteúdos a serem ministrados, são organizados segundo a visão “de alguém”, de um grupo; com ideologias sob variados aspectos; quanto ao que é pertinente como conhecimento a ser legitimado no currículo. Envolve, portanto, relações de poder, em que geralmente se sobressaem ideias daqueles que detém o poder naquele momento.

Silva (2010b), em sua obra expõe sobre teorias de currículos, apresentando o que seria o surgimento desse campo de estudos com tal denominação, em que apresenta as contribuições de Bobbitt, um dos precursores da área nos Estados Unidos, aproximadamente nos anos 20, em um momento de crescimento da industrialização e massificação da educação naquele país. O que ele propôs foi aceito como a realidade do “currículo”, algo que organizava sistematicamente o que deveria ser ensinado, com que objetivo, método, a fim de se atingir metas e mensurá-las posteriormente.

Como todo objeto de estudo que não é exclusividade de uma única corrente teórico-ideológica e momento histórico, podemos detectar abordagens diferenciadas de currículo, de forma simplificada trataremos aqui de três delas.



Os mais tradicionais, que trazem como uma das principais características a transmissão de conhecimentos acadêmicos, científicos e “cristalizados”, entendem que estes não se alteraram ao longo de mudanças socioculturais. Um significativo representante dessa abordagem é Ralph Tyler.

Kliebard (2011), em artigo muito citado, em que apresenta “os princípios de Tyler”, define como o autor embasa a estruturação de um currículo considerando as seguintes etapas: objetivos a serem atingidos, seleção de experiências educacionais para obtenção dos objetivos, organização das experiências em formas de execução eficientes e avaliação. Nesses moldes podemos dizer que o currículo se assemelha a um plano para a formação profissional dos estudantes, para aprenderem técnicas.

Em uma perspectiva crítica de currículo, temos a orientação voltada a questões do “o que a escola deve ensinar”; “quem define o que será ensinado”; “deve-se somente preparar para atividade profissional”? E nesse sentido, questiona a abordagem tradicional.

Apple (2006) é um importante referencial da abordagem crítica, que coloca como primordial a influência de ideologias dos envolvidos com estruturação e elaboração curriculares. Estes são instrumentos que expressam ideologias de projetos políticos e culturais e relações de poder intrínsecas as ideologias dominantes em determinados momentos.

Outro referencial importante, citado por Apple inclusive, é Young. Em semelhante sentido ao exposto acima, Young (1977 *apud* Apple, 2006, p.70) afirmou:

[...] quem está na posição do poder tentará definir o que é admitido como conhecimento, o quanto qualquer conhecimento é acessível para grupos diferentes, e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas do conhecimento e entre aqueles que têm acesso a elas e as tornam disponíveis.

Se analisarmos a lógica político-econômica capitalista, por exemplo, perceberemos influências desta na área educacional, relações de poder entre empregado e empregador no mercado de trabalho se refletem no que é ensinado e a quem é ensinado nas instituições educacionais de acordo com Apple (2006), em seus currículos existe relação de poder, ideologias e cultura.

Já na abordagem pós-crítica de currículo, a cultura é elemento central, assim como os atores da educação devem igualmente participar dos processos

e das decisões sobre o que ensinar e aprender. Nessa perspectiva, o multiculturalismo, os estudos culturais, o pós-colonialismo são referências centrais. Na abordagem pós-crítica, voltado ao aspecto corporal (Educação Física) mencionamos os pressupostos de Neira e Nunes (2011), como importante estudo da área.

Em todos os níveis educacionais básicos ao se pretender uma intervenção pedagógica adequadamente planejada para cumprir com objetivos educacionais preestabelecidos, obviamente existe a necessidade de se idealizar e planejar currículos, na educação infantil não é diferente.

Ao se considerar esse nível educacional, imprescindível entender as especificidades da faixa etária atendida ao pensar em currículo e conforme considerações de Claro e Cittolin (2014), além disto, também se deva atentar à visão de criança nas Instituições de Educação Infantil, na família e na sociedade.

Dessa forma, a elaboração e a construção do currículo para a Educação Infantil se fazem necessárias. Contudo, a sua elaboração envolve vários aspectos que são importantes, tais como: a formação dos professores, o perfil desses profissionais para a Educação Infantil – etapa educacional que requer um cuidado e um olhar diferenciado da sua atuação em relação às crianças pequenas. O outro aspecto diz respeito às condições ambientais e organizacionais das Instituições de Educação Infantil. (CLARO e CITTOLIN, 2014, p.2)

As autoras fazem referência ao que a LDB (1996) trouxe em relação aos currículos educacionais, pois a partir do entendimento de artigos dessa lei que fizeram menção as construções curriculares começaram a se instituir debates sobre o currículo do nível infantil, culminando logo na sequência a publicação de documentos de orientação curricular, como o RCNEI (BRASIL/MEC, 1998), DCNEI (BRASIL/MEC, 1999) e DCNEI (BRASIL/MEC, 2009).

Ao analisar breve e inicialmente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/MEC, 2016), ainda não oficial e legalmente adotada, em suas disposições preliminares, podemos perceber que podem ser identificadas influências das três abordagens curriculares. Da tradicional, ao notar a presença de determinações de objetivos para os segmentos escolares, assim como noções de experiências educacionais, estratégias e de como averiguar se os objetivos foram alcançados, isto em aproximadamente 60% do documento; da abordagem crítica, pois foi idealizado por pessoas, grupos, que possuem

ideologias políticas, culturais e, sobretudo intelectuais, por se tratar da contribuição de estudiosos e pesquisadores da área educacional, influências estas que provavelmente se refletem no resultado da elaboração do documento e da pós-crítica, ao averiguar a parte diversificada, aproximadamente 40% da Base deve ser composta por conteúdos específicos regionais, pode-se notar a multiculturalidade bastante presente.

Esse projeto da Base Nacional Comum Curricular pretende se constituir como um documento norteador curricular Brasileiro oficial de práticas pedagógicas da Educação Básica em sua completude, logicamente incluindo o segmento infantil. Entretanto, nos dias atuais o que geralmente se percebe nesse segmento é a predominância de características das orientações do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL/MEC, 1998) e influências das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL/MEC, 1999, 2009) nas práticas pedagógicas.

Os documentos citados acima trazem indicações e orientações sobre a presença de “conteúdos” (áreas de experiência, campos de atuação, eixos, dentre outros) referentes ao movimento humano. Na proposta inicial da BNCC, de 2015, temos o “campo de experiência: corpo, gestos e movimentos”; nas DCNEIs (BRASIL/MEC, 2009) encontramos por várias vezes referências à importância do trabalho pedagógico ser organizado levando em consideração as inúmeras formas de manifestação e comunicação infantil com o outro e com o mundo, sendo o corpo e suas várias possibilidades de movimentação, parte integrante e integrada ao todo nessas várias formas de manifestação.

## **2.2 - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**

Com os olhares voltados ao foco do objeto desse estudo, a política curricular da Educação Infantil, mais especificamente documentos acerca de orientações curriculares ao segmento, como os já anteriormente citados RCNEI (BRASIL/MEC, 1998), DCNEI (BRASIL/MEC, 2009) e a BNCC (BRASIL/MEC, 2017); apesar deste último não tratar exclusivamente desse nível de ensino; entendemos que os mesmos podem ser analisados com embasamento contextual da totalidade em que estão inseridos, sem nos esquecermos de

caracterizar particularidades, que nesse estudo se tratam de orientações curriculares mais específicas ao segmento infantil.

Pretendemos realizar análise desses documentos e levantamentos bibliográficos em pesquisas e estudos por volta do mesmo período e que possam apresentar influências na elaboração desses documentos. Influências estas que advém, dentre outras, de agências multilaterais, internacionais, visto que como nos mostra Moreira e Lara (2012), muitos documentos educacionais brasileiros adotaram as orientações internacionais dominantes dessa época.

Até o presente momento, no tocante às novas metas definidas em Dakar, o Brasil já dispõe de uma legislação no campo dos direitos e atendimento às crianças de zero a cinco anos que alguns consideram avançada. Em 2001 foi sancionada a Lei n.º 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação e estabeleceu metas para a Educação Infantil tendo como base as recomendações mundiais. (MOREIRA e LARA, 2012, p.90).

No seguimento dessas recomendações mundiais em referência à educação, ao compreendermos a existência de influência de lógicas político-econômicas em nível mundial em políticas mais localizadas, cada vez mais específicas, como por exemplo a educação, segmentos educacionais, sistemas municipais de ensino, dentre outros. Os currículos poderão e provavelmente serão afetados. Documento muito difundido ainda nos dias de hoje em relação às orientações curriculares no segmento infantil; apesar de não ser o mais atual; é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL/MEC, 1998).

Podemos observar o RCNEI (BRASIL/MEC, 1998), como um referencial para a prática pedagógica na Educação Infantil, como a própria denominação já sugere, portanto não se identifica no documento registros de obrigatoriedade de sua adoção pelas instituições e não se caracteriza como um “currículo fechado”.

Conforme afirmou Cerisara (2000) em texto que apresentou análise de pareceres referentes à produção do referencial para Educação Infantil, prudente que o documento não seja de adoção obrigatória e fechada, não flexível, pois vários foram os argumentos nos pareceres analisados em defesa disto. Muitos se referiram à diversidade de realidades educacionais infantis no Brasil, inclusive no tocante ao profissional que atua em tal segmento, a sua capacidade em dialogar com o documento e refletir sobre sua atuação pedagógica, dada a

disparidade das características de formação do profissional da educação Infantil em nosso país.

A autora ainda explicitou a análise de que críticas que foram realizadas pelos pareceristas se devem provavelmente ao fato de que a área educacional infantil estava em amadurecimento naquele momento, em construção de sua especificidade e conhecimentos característicos, o que dificultou a elaboração de um documento adequado e mais apropriado ao segmento. Assim como foram observados pareceres conflitantes e divergentes, o que no entendimento dela não é apontado como totalmente negativo, em vista das reflexões e debates que podem ser estabelecidos a partir daí, pode-se denominar de processo de amadurecimento da área em questão.

Contudo, Amorim e Dias (2012) explicitaram o que pode ser apontado como um dos motivos que fez desse documento um dos mais difundidos quando se trata de orientações curriculares para a Educação Infantil.

[...] entendemos que com a elaboração desse documento o MEC parece ter encerrado as discussões sobre a elaboração de propostas pedagógicas/curriculares para a EI. E, a partir daquele momento, o Referencial passou a se configurar como “a” proposta curricular nacional para a Educação Infantil. Daí a importância dada a ele na política do Ministério da Educação a partir de então. (p. 130).

O documento foi elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura/MEC, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), no momento em que promovia reformas educacionais e é parte da série de documentos de orientações curriculares para a educação básica brasileira, Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo o RCNEI (BRASIL/MEC, 1998) referente ao segmento infantil.

Um fato complementar que chamou a atenção foi que a publicação e a distribuição de centenas de milhares de exemplares desse documento aconteceram antes de as Diretrizes Curriculares Nacionais serem aprovadas, em um momento de interesse político para futuros resultados eleitorais [...]. (MOREIRA e LARA, 2012, p.153).

A título de apresentação sobre a estruturação de tal documento, que faz parte do escopo de investigação desse estudo, o RCNEI (BRASIL/MEC, 1998)

apresenta 03 (três) volumes denominados “Introdução”, “Formação Pessoal e Social” e “Conhecimento de Mundo” e se propõe a orientar a organização dos projetos educativos das instituições.

A introdução apresenta objetivos gerais, traz informações sobre o todo do referencial, sobre creches e pré-escolas, faz uma contextualização histórica acerca do atendimento das crianças pequenas no país, bem como informações sobre concepção de infância e criança e considerações abordando o perfil profissional na educação infantil.

Encontramos no texto do documento orientações em relação às funções de educar e cuidar que as instituições devem realizar, sendo que o cuidado não deve ser orientado exclusivamente à assistência de necessidades básicas vitais, a dimensão afetiva e relacional é citada no cuidar. No RCNEI (BRASIL/MEC, 1998, v.1) ao professor é atribuída a tarefa de poder ajudar a criança na identificação e priorização de suas necessidades, assim como atendê-las de forma adequada, portanto deve se interessar sobre como a criança pensa, sente e o que conhece de si e sobre o mundo. Deve cuidar da criança como uma pessoa que está em um contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, contribuindo com a ampliação de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais autônoma.

Entendemos que esse cuidado ao qual o RCNEI pretendeu se referir nesses termos está voltado para diferentes domínios; formas de comportamento; que envolve o cognitivo e sobretudo o psicológico (socioafetivo), para além de aspectos somente referentes ao cuidado fisiológico, as necessidades básicas vitais. Estabeleceu igualmente relações com a educação, a qual propõe-se integrar ao cuidado nesse entendimento.

Podemos encontrar no RCNEI a orientação de que educar significa

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL/MEC, RCNEI, 1998, p.23, v.1).

O brincar também é citado e comentado no documento, sendo integrado ao cuidar e educar, por meio das brincadeiras e da ludicidade poder contribuir com a ampliação das habilidades e conhecimento das crianças.

No segundo e terceiro volumes temos a organização por idades, com divisão para as crianças de zero a três anos (creches) e para as crianças de quatro a cinco anos de idade (pré-escola) e está organizado em âmbitos de experiências e eixos de trabalho. Sugere dois âmbitos de experiências:

- Volume dois: formação pessoal e social, que se refere às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito.
- Volume três: conhecimento de mundo, que se refere à construção das diferentes linguagens pelas crianças e as relações que estabelecem com o objetos de conhecimento.

Existem também eixos de trabalho apresentados no volume três, que são o movimento, as artes visuais, a música, as linguagens oral e escrita, natureza e sociedade e a matemática.

Realizada essa breve apresentação do RCNEI (BRASIL/MEC, 1998), convém nos remetermos ao estudo de Amorim e Dias (2012), que consiste da análise desse documento, na qual elas entenderam que a elaboração do mesmo se caracterizou em uma ruptura ao que vinha sendo produzido e debatido até o momento no Brasil relativamente às temáticas da educação infantil.

As autoras explicitaram nesse momento a existência do órgão governamental COEDI - Coordenação Geral de Educação Infantil, do Ministério da Educação (MEC), o qual organizou por volta do início dos anos de 1990 uma equipe de especialistas em infância e educação infantil para estudos e elaborações na área.

Foi com o objetivo de construir um paradigma norteador do projeto de EI do país e considerando a necessidade de implementação das diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Infantil (1994) que o MEC/COEDI “definiu como ação prioritária o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas na Política e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil” (BRASIL, 1996a, p. 08). (AMORIN e DIAS, 2012, P.127).

Como resultado da intenção do projeto citado acima, a equipe do COEDI composta na época pelas consultoras Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lucia de A. Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer, foi publicado em 1996; dentre outros; o documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”. De forma geral as orientações em termos de elaboração curricular ou propostas/estratégias curriculares para o referido segmento proporcionavam uma concepção de elaboração contextualizada histórico-culturalmente e também social em termos de valores e concepções, diferente de currículo nacional comum e também a noção de uma proposta dinâmica e aberta, com participação de todos os envolvidos e interessados no currículo. (AMORIM e DIAS, 2012).

Palhares e Martinez (2000) em sua publicação em coletânea de autores que analisaram os rumos da Educação infantil a partir da publicação da LDB – lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, expuseram e debateram as condições de construção do RCNEI (BRASIL/MEC, 1998) naquele momento, final da década de 1990. Fizeram igualmente referência ao COEDI, cuja direção entre 1994 e 1996 esteve sob a responsabilidade de Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto. O grupo de consultoras, maioria delas pesquisadoras na área educacional infantil, se preocupava em debater a questão, bem como divulgar propostas e projetos para discussão e sempre preconizando o respeito à especificidade da criança.

Mas em relação à elaboração do RCNEI (BRASIL/MEC, 1998), que ocorreu pouco depois das publicações encomendadas ao grupo do COEDI, houve mudanças, não apenas na equipe responsável pela elaboração, mas em consequência, nos pressupostos da proposta. Foi analisado e apontado por Palhares e Martinez (2000) um “desvio de rota” no que vinha sendo estudado e construído pelas consultoras especialistas no COEDI, no qual se preconizava

[...] inserção das crianças em um projeto de educação que as contempla em sua diversidade sócio-cultural e racial. Naquele momento, a partir de 1994, esta inclusão consistia (e até hoje consiste) em um grande desafio para a educação infantil. (p.06).



Portanto, foi igualmente apontado por Amorim e Dias (2012) que a proposta do RCNEI (BRASIL/MEC, 1998) se diferenciou do que vinha sendo produzido e sugerido em âmbito nacional, pois não considerou tais pressupostos e não foi articulado com outros documentos produzidos pelo MEC/COEDI, visto que foi elaborado de forma centralizada, sem muitos debates nacionais e seguiram as orientações internacionais. Enfim, elas apontaram mudanças significativas, visto que o RCNEI (BRASIL/MEC, 1998) se caracteriza como orientação nacional curricular, sem considerar a implementação de uma política para a educação infantil em que os contextos institucionais se caracterizariam como centrais na elaboração das propostas curriculares desse segmento, desconsiderando assim os encaminhamentos que vinham sendo propostos e debatidos na área.

O documento construído, o RCNEI (BRASIL/MEC, 1998), teve e podemos nos arriscar a dizer que tem relevância para o segmento infantil, não se está propondo sua extinção e total inutilização, pois de acordo com afirmações de Palhares e Martinez (2000) apesar do desvio na trajetória ele apresenta fatores a se considerar, como pontos fundamentais para elaboração de referenciais para a educação, participação de especialistas renomados até internacionalmente, com inserção de propostas de outros países em sua idealização, e elucidação de propostas novas para o trabalho pedagógico com crianças pequenas.

As críticas tecidas, em sua maioria, trazem argumentos com sugestões de melhorias, alterações no RCNEI (BRASIL/MEC, 1998), apontam retrocessos no que vinha sendo construído em termos de estudos e debates na área, porém não afirmam que se deva “jogá-lo no lixo”, mesmo quando vemos em alguns textos autores o chamarem de “receituário”, como Reis e Cunha (2010).

Alguns problemas começam a aparecer nessas questões propostas pelo RCNEI (BRASIL/MEC, 1998), podem ser denominadas como relevantes, mas para sua realização prática Palhares e Martinez (2000) ainda afirmaram existirem barreiras naquele momento, como por exemplo, no caso dos profissionais que provavelmente irão realizar a prática pedagógica segundo tais pressupostos.

O documento aponta para profissionais “altamente qualificados”, com condições de executar atividades, realizar análises e intervenções posteriores com estimulações pautadas em avaliações de respostas individuais das crianças. O que se mostra aquém da realidade de muitas regiões do Brasil,

Palhares e Martinez (2000) mostraram indicações de ser difícil a consecução de tal objetivo, visto que o quadro de profissionais com alta qualificação era (e ainda não mudou significativamente) insuficiente, além de condições de funcionamento, estruturais, muitas vezes serem aquém igualmente. Foi exposta no texto das autoras acima referenciadas, a situação de uma berçarista que mesmo reconhecendo a possibilidade de estimulação de bebês em atividade de banho, se angustiava em não ter condições de realiza-las.

Contudo,

As questões sobre as condições do ambiente, a razão adulto/criança, a adequação do espaço físico, a formação de vínculos do educador e a rotatividade do profissional da creche ocasionada em grande parte por sua baixa remuneração e a própria formação do professor não foram abordadas. Sem tocar em tais pontos, temos o RCN/Infantil como um desvio. (PALHARES e MARTINEZ, 2000, p.12).

Ao considerarmos outros pontos igualmente importantes e que podem ser observados em análises críticas publicadas por especialistas da área nos remetemos à concepção de criança contida no RCNEI (BRASIL/MEC, 1998, v.1, v.3). Silva e Arce (2010) mostram que neste, o conceito de criança textualmente apresentado consiste no seu entendimento de sujeito que detém conhecimento e próprios saberes, produtor de cultura; utilizando-se de diversas linguagens na construção; e historicamente situado.

Teixeira e Araújo (2016) salientam que na “prática” geralmente não se encontra na maioria das instituições de ensino infantil brasileiras efetiva aplicação desse conceito de criança, elas afirmam que observam normalmente até a falta de conhecimento de alguns profissionais acerca da mesma.

Moreira e Lara (2012) mostram que teoricamente, na produção do texto documental, não houve grandes “desvios” ao que vinha sendo estudado e produzido pelo MEC/COEDI por volta dos anos de 1993 a 1998, uma concepção de criança que a entende como sujeito social e historicamente situado em uma sociedade, em determinada cultura, em que sofre influências, bem como a influencia.

No entanto, as autoras ressaltaram as constatações de Cerisara (2002) referente ao fato dessa continuidade no RCNEI (BRASIL/MEC, 1998) ser aparente em relação às anteriores produções do COEDI, pois mais a diante no

texto se identifica um retorno à estrutura do ensino fundamental, de características mais fragmentadas e não tão integradas. E também foi comentada pelas autoras a presença da definição *habilidades*, quanto às atribuições na educação infantil, termo este que remete à concepção de *competências e habilidades*, presentes no contexto das reformas educacionais, inclusive e principalmente do segmento fundamental.

Cerisara (2000) em texto aqui anteriormente referenciado, no qual analisou pareceres emitidos na época de elaboração do RCNEI (BRASIL/MEC, 1998), explicita vários argumentos emitidos pelos pareceristas no que tange à escolarização na Educação Infantil, sendo que foi um dos pontos mais citados e de maior preocupação entre eles. O modo, estrutura de trabalho do ensino fundamental foi levado para a Educação Infantil, o que denotou outro retrocesso nesse segmento, pois já havia sido encaminhado direcionamento para que em ambientes educativos o trabalho com crianças pequenas não priorizasse o ensino escolarizado, mas sim a associação do educar/cuidar, de forma indissociável.

No documento geral do RCNEI (BRASIL/MEC, 1998) se encontram eixos de trabalhos indicados que possuem denominação semelhante, senão idêntica; às disciplinas constantes no currículo do ensino fundamental, como matemática. O que segundo Cerisara (2000) mostra apoio à escolarização do segmento infantil, como se este devesse preparar prioritariamente as crianças para o ensino fundamental. Acreditamos que o ensino deva estar presente na Educação Infantil e pode estar integrado ao cuidar, porém atenta análise deve ser feita em relação ao binômio educar/cuidar, bastante debatido em publicações acerca dos currículos infantis, em que geralmente se questiona o educar poder ser tendencioso a um ensino de características escolarizantes, entretanto, se o oposto se estabelecer de forma radical pode-se correr o risco da descaracterização da Educação Infantil como instituição de ensino formal, parte integrante do ensino básico, podendo ocorrer deslocamento ao eixo do cuidar.

O educar aparece como um forte eixo de todo o documento, porém com uma tendência unilateralizada, em que o professor realiza ações para com a educação das crianças, como se este fosse o protagonista do processo educativo infantil. “Deixa-se de lado a concepção da criança como ser social que participa ativamente no processo educativo.”. (MOREIRA e LARA, 2012, p.140).

O que entendemos ir à contramão do que é colocado no documento como concepção de criança, que acima se apresentou.

Moreira e Lara (2012) Complementam que à educação se associa uma visão compensatória, de provisão, alteração social, superação de possíveis defasagens na situação infantil nacional, quando se observa o registro de que é tarefa educacional contribuir com a formação de crianças felizes e saudáveis, entretanto falta no documento concepção de felicidade. E a interação social citada, que deve ser promovida nas ações educacionais, denota uma concepção cognitivista, uma estratégia de aprendizagem, não uma categoria dialética.

Importante nas análises das autoras e que fazemos menção aqui, que o termo polivalente associado aos profissionais, sobretudo os professores, delega aos mesmos responsabilidade exclusiva no sucesso, cuidado e educação das crianças. E ainda explicitam

Ademais, o termo caracteriza uma concepção neoliberal sobre as qualidades requeridas pela sociedade capitalista para atender às novas exigências estabelecidas para a gerência da qualidade total das escolas, as quais tendem a aplicar a todas as instituições, em particular às educativas, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes na empresa, nos quais os fins dizem respeito à constituição de sujeitos. (MOREIRA e LARA, 2012, p.150).

Nesse momento, retornamos a frisar as considerações de Amorim e Dias (2012) quanto ao retrocesso na formulação curricular do RCNEI (BRASIL/MEC, 1998) como uma proposta que apesar de não se apontar como obrigatória, “um manual”, centralizou a construção curricular infantil na época, se caracterizando como a proposta a ser difundida em todo território nacional naquele momento, não estimulava a elaboração e construção de propostas curriculares de ação pedagógica de forma mais contextualizada nas unidades institucionais de educação infantil; nas creches e pré-escolas; levando em consideração algumas peculiaridades que podem ser pertinentes em termos locais.

Pois nos estudos e divulgações do COEDI por volta e um pouco anteriores à publicação do RCNEI (BRASIL/MEC, 1998); o qual desconsiderou o que era publicado por aquele; constam indicações de que se faz importante pensar em orientações curriculares que sejam preocupadas com questões nacionais, mas

também aquelas locais referentes às instituições de ensino, produzidos de forma conjunta e considerando as necessidades das crianças e da comunidade escolar integralmente. Contudo, importante não negligenciar em estudos curriculares educacionais aspectos micropolíticos, culturais, intelectuais, as relações de poder envolvidas, os quais podem variar de contexto para contexto educacional, conforme suas peculiaridades e especificidades.

## **2.3 – As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

O Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09, que definem as DCNEIs, fazem, em primeiro lugar, uma clara explicitação da identidade da Educação Infantil, condição indispensável para o estabelecimento de normativas em relação ao currículo e a outros aspectos envolvidos em uma proposta pedagógica. (OLIVEIRA, 2010, p.02).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL/MEC, 2009) é outro documento que objetiva subsidiar direcionamentos curriculares ao segmento em questão, produzida inicialmente e publicada em 1999; curiosamente após o Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL/MEC, 1998); o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer CEB 22/98, o qual apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que em 07 de abril de 1999 se tornaram norteadoras, orientadoras obrigatórias das propostas pedagógicas desse segmento educacional, sob a aprovação da resolução que isto instituiu. (CARVALHO, 2015).

Houve revisão e reestruturação dessas diretrizes por volta de 2009, culminando em sua reedição, as “Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil” - DCNEIs (BRASIL/MEC, 2009). Documento este que possui sua importância curricular e precisa ser analisado. Foi elaborado por meio de muitos debates entre especialistas da área educacional infantil, professores universitários e pesquisadores desse segmento, bem como consideração das vozes de professores da Educação Infantil. Podemos observar aumento na atenção dispendida aos debates e aos estudos, até o momento informações acerca do que se acreditava ser adequado para uma educação de qualidade na infância aumentaram consideravelmente, pois as duas últimas décadas podem

ser caracterizadas como existindo aumento em pesquisas e publicações acerca dessa problemática.

Domingues et al. (2011) explicitou que a estrutura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 continha quatro (4) artigos, enquanto que a Nova publicação em 2009 contém treze (13) artigos. Segundo o autor as novas diretrizes incluem indicações referentes à estruturação de currículos para a Educação Infantil, o que as anteriormente publicadas em 1999 não apresentavam, portanto em algumas passagens; alguns artigos; pode se notar uma semelhança em algumas informações.

Na pretensão de realizar uma breve comparação entre o segundo artigo da DCNEI de 1999 e de 2009, o qual explicita indicações de direcionamento de ações pedagógicas, nos apoiamos em algumas informações apresentadas no estudo de Domingues et al. (2011). O autor salienta que na segunda publicação o artigo em questão traz alterações qualitativas, orientações a propostas curriculares e mais ainda proposta de etapas de progressão processuais as quais o currículo pode passar, como elaboração, planejamento, execução e avaliação, que na primeira versão das DCNEIs (BRASIL/MEC, 1999) não se identificava. Na “Nova DCNEI (BRASIL/MEC, 2009)” identifica-se organização e estruturação curricular, que tem respaldo em eixos que a criança possa ter interesse.

Dessa forma, as propostas pedagógicas construídas em consonância com a imposição legal deverão ver a criança, dentro de suas potencialidades, como um indivíduo que além de sua história também possui seus direitos. E como tal, deve ter assegurada sua integridade, independente do ambiente em que vive ou pelo qual é influenciada. (DOMINGUES et al., 2011, p. 5359).

Em complemento Carvalho (2015) explicitou a emergência das novas diretrizes curriculares de 2009 e apontou o objetivo geral das mesmas em orientar as instituições de Educação Infantil ao planejarem suas propostas pedagógicas e curriculares, a partir de aspectos defendidos por diferentes grupos e segmentos que participaram de debates estabelecidos em fase de elaboração e foram, portanto, ouvidos. Assim como a situação daquele momento em relação ao conhecimento científico que se estava estabelecendo acerca desse nível de ensino, o infantil, que demandava que se fizessem alterações nas diretrizes, pois a criança passava a ter o direito de frequentar instituições de

ensino para a sua faixa etária, que fossem vinculadas aos órgãos de ensino e não mais à assistência social, recreação ou saúde.

O autor também fez afirmações quanto ao seu entendimento; que é compartilhado com outros(as) autores(as); de que alguns anos antes da efetiva publicação das novas DCNEIs (BRASIL/MEC, 2009) já haviam se iniciado debates entre especialistas da área, principalmente acadêmicos, que faziam uma retomada aos pressupostos das publicações divulgadas pelo grupo da COEDI em 1994, retomando-as e ampliando-as. Nesse caso entendemos que o que foi apontado por mais de um autor nas análises críticas referentes ao RCNEI (BRASIL/MEC, 1998), de que esta teria sido um retrocesso perante o que vinha sendo desenvolvido pelo grupo da COEDI, nas DCNEIs (BRASIL/MEC, 2009) parece ter havido um retorno, algo como uma tentativa de “correção do desvio de rota” anterior.

Considerações pertinentes foram realizadas por Oliveira (2010) em seu trabalho no que se refere às “novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL/MEC, 2009), dentre elas afirma que o nível infantil de educação, uma vez que incorporado oficialmente à Educação Básica Nacional juntamente com os níveis fundamental e médio, precisa se articular efetivamente ao todo, porém sem sobreposição do modelo de um aos outros. Situação esta que já foi previamente citada nas análises aqui apresentadas acerca da característica escolar/educacional fragmentada que pode ser notada em partes do documento RCNEI (BRASIL/MEC, 1998). O nível infantil, portanto, necessita se relacionar com a progressão educacional dos alunos, ao refletir sobre a educação básica como um todo, porém não deve ser meramente uma preparação para os próximos níveis escolares, pois ela tem suas especificidades conforme começamos a debater.

Contudo Carvalho (2015) discorreu consideravelmente referente à questão da visão educacional do nível infantil, em seu texto em que analisa as DCNEIs (BRASIL/MEC, 2009), uma vez impulsionado pelo o que especialistas da área referendavam e pelas deliberações legais e orientações curriculares que foram elaboradas na época; final da década de 1990 e década de 2000; esse nível iniciou o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos educacionais formais, sendo o centro do processo educativo.

As DCNEIs pontuam elementos importantes para o planejamento e materialização efetiva do trabalho educacional com crianças. Essas diretrizes reafirmam o papel dos “saberes infantis” e das relações sociais para a construção da identidade infantil. (MARTINS, 2015).

Proposições pedagógicas orientadoras do que se esperava em termos de currículo para esse nível de ensino começaram a se tornar mais evidentes e recorrentes em debates diversos. Em meados da década de 1990 documentos oficiais referente à educação Infantil começavam a ser publicados, em 1994 estabeleceu-se a Política Nacional da Educação Infantil e em suas propostas pôde-se observar orientação para elaboração de propostas curriculares para creches e pré-escolas com preocupações acerca do desenvolvimento da criança, a diversidade sociocultural e os conhecimentos a serem universalizados.

No ano seguinte tais debates foram ainda mais recorrentes e intensos principalmente no grupo MEC/COEDI, anteriormente citado nas referências de Palhares e Martinez (2000), Amorim e Dias (2012), Moreira e Lara (2012), dentre outros. O grupo procurou levantar e diagnosticar propostas pedagógicas para o nível infantil que estavam sendo aplicadas em diversas localidades do país e com isto as especialistas consultoras desse grupo realizaram publicações sobre o debate. (CARVALHO, 2015).

Na mesma temática se deu a abordagem de Martins (2015) em seu artigo sobre a qualidade na Educação Infantil, segundo análise de documentos oficiais, sobretudo documentos de diretrizes, referenciais curriculares para estudo de estrutura curricular das instituições de Educação Infantil em algumas localidades de nosso país. Dentre vários pontos abordados em sua análise dos currículos podemos constatar que são variadas as abordagens dos mesmos em relação ao que apontam as diretrizes, referenciais e parâmetros para esse nível de ensino, sendo que em alguns locais até não se encontram propostas curriculares estruturadas. Na maioria dos casos em que eram existentes se observou que para estruturação das propostas curriculares se tomavam como base: Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Diretrizes da Educação Infantil.

Com a pretensão de abordar aspectos gerais para uma apresentação inicial de princípios norteadores das DCNEIs (BRASIL/MEC, 2009), voltamos a



nos remeter à explicitação de Carvalho (2015) no tocante a orientação geral aos currículos da educação Infantil contida nas DCNEIs, em que nos mostra que, dentre outros, se estabeleceu como um dos eixos norteadores para o currículo as brincadeiras e as interações, diferentemente dos eixos estabelecidos anteriormente pelo RCNEI (BRASIL/MEC, 1998), que não explicitava nenhum específico às brincadeiras.

Martins (2015) contribuiu com essa visão geral às DCNEIs (BRASIL/MEC, 2009) nos explicitando que esse documento teve marcante a característica de ter sua preocupação principal focada na criança, em suas características peculiares, sendo elas entendidas como o elemento principal das elaborações pedagógicas e do currículo das instituições infantis. De forma que se possa assegurar o cumprimento dos direitos das crianças, principalmente no tocante à educação, conforme inclusive se tem determinado legalmente em documentos oficiais como a Constituição Federal Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 1990), a LDB (Lei nº 9.394/96) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL/MEC, 1988).

Ao igualmente apresentar de forma geral alguns princípios de elaboração das novas Diretrizes Oliveira (2010) apontou três pontos principais, primeiro, a preocupação em explicitar a identidade da Educação Infantil, o que é imprescindível para se traçar normativas em relação ao currículo, dentre outros componentes de propostas pedagógicas, como por exemplo, a estrutura institucional da Educação Infantil, o mínimo de horas necessárias para o funcionamento, a formação em magistério de todos os profissionais que cuidam e educam as crianças, aspectos para articulação entre educação Infantil e Ensino Fundamental, dentre outros pontos. Como segundo ponto são expostas nas Diretrizes como as instituições de Educação Infantil devem entender as suas funções pedagógicas e também sociopolíticas, os quais geralmente reverberam debates que foram realizados na área por volta daquele momento.

A questão pedagógica é tratada pensando que, se a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, como diz a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, essas finalidades devem ser adequadamente interpretadas em relação às crianças pequenas. (OLIVEIRA, 2010, p.02).

Nesse sentido, as características peculiares da infância, da criança pequena atendida nas instituições infantis devem ser seriamente consideradas na elaboração de propostas pedagógicas, a forma como elas vivenciam o mundo, se expressam e se relacionam com este e com os outros. Como expos a autora, nesse segundo ponto considera-se ainda a função social mais ampla designada à Educação Básica como um todo e inclusive a esse segmento, que se refere à diminuição das desigualdades sociais e regionais, no sentido de se almejar sociedade mais justa, com mais liberdade, solidariedade e democrática, de acordo com preceitos encontrados na Constituição Federal de 1988 (artigo 3, inciso I, II e IV).

Conforme Oliveira (2010) afirmou, os objetivos mais amplos citados acima podem esbarrar em dificuldades na sua realização ao considerarmos as especificidades da realidade social e econômica de nosso país, onde encontramos desigualdades de acesso às instituições entre crianças de diferentes etnias e condições socioeconômicas e também de diversas regiões do país. “[...] *Todos os esforços então se voltam para uma ação coletiva de superação dessas desigualdades.*” (p.02).

Desigualdades essas que em um país de dimensões muito grandes como o Brasil, refletem em algumas das constatações de estudos como o de Martins (2015), citado anteriormente, em que houve indicações de diferenças consideráveis em relação à estruturação de currículos, por exemplo.

E para finalizar essa apresentação geral, o terceiro ponto aborda aspectos que pretendem definir objetivos para a organização do currículo e apresentar direcionamentos básicos que possam servir de orientação na busca de ações pedagógicas adequadamente qualificadas e que possam proporcionar desenvolvimento a um número cada vez maior de crianças na Educação Infantil, a fim de se poder atingir a totalidade. Ainda são apresentadas nas DCNEIs segundo Oliveira (2010) referências à integração adequada com a família, aos processos avaliativos e aos períodos de transição de crianças ao longo de sua vida escolar formal básica.

## 2.4 Base Nacional Comum Curricular

A BNCC (BRASIL/MEC, 2017) já publicada, homologada e divulgada em sua terceira e última versão para os níveis Infantil e Fundamental do ensino básico brasileiro é no momento o que temos de mais atual em termos de currículo no Brasil, se caracteriza como a última reorganização curricular em âmbito nacional, sendo que o nível médio de ensino não se encontra contemplado nessa última versão, pois está em construção por outro grupo, passou por alterações, teve sua grade curricular reformulada muito recentemente.

A ideia de se elaborar e aplicar um currículo comum no território nacional é encontrada em documentos normativos, legislações educacionais desde a Constituição Federal brasileira de 1988, portanto de forma concreta, passando por um processo de elaboração que se pretendeu ser nacional e participativo, somente com a BNCC (BRASIL/MEC, 2017) se materializa. Portanto conforme comentou Neira et al. (2016) a operacionalização prática dessa construção curricular nacional ocorreu pela primeira vez efetivamente no Brasil, então deve-se considerar que a aprendizagem para tal se deu durante o próprio trabalho de elaboração da BNCC.

Destarte, Castro Neta et al. (2018) afirmaram que o processo final de elaboração da última versão em 2017 não foi tão participativo e democrático como se orienta na LDB (1996) e também se alterou a abordagem à diversidade no currículo e possivelmente a possibilidade de maior adequação aos diferentes contextos socioculturais e econômicos do país.

A Constituição Federal (1988), em seu artigo 210, já enunciou “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.”

Na LDB (1996), artigo 26.

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

Igualmente no Plano Nacional de Educação (2014); com a intenção de se cumprir a Meta 6, que objetiva atingir certa excelência em todas as etapas e modalidades da educação básica, assim como a aprendizagem e a trajetória do fluxo escolar com pretensão de atingir determinadas médias em índices de qualidade; podemos encontrar na Estratégia 7.1 o estabelecimento registrado de “Estabelecer e implantar, mediante pactuação inter federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.”

Um currículo realmente nacional há bom tempo já era indicado, e atualmente temos a homologação da BNCC brasileira, o que por si só não garante resolução dos pontos problemáticos em nossa educação infantil, podendo até mesmo trazer prejuízos aos currículos locais já estabelecidos, pois muitos fatores estão envolvidos para a boa qualidade na educação. O currículo é importante, mas não representa tudo.

Críticas quanto a terceira e última versão desse documento; homologado em 20 Dezembro de 2017, após duas versões preliminares anteriores; foram tecidas em vários aspectos do mesmo. Mello e Sudbrack (2019) comentaram existirem aprovações e reprovações quanto as propostas da BNCC (BRASIL/MEC, 2017), bem como muita expectativa quanto à sua efetividade prática em atender os anseios e necessidades dos brasileiros quanto à educação básica.

São importantes as contribuições elucidadas pela publicação do artigo de Neira et al. (2016), pois trouxe a visão e experiências de um dos partícipes dos trâmites de elaboração do documento.

Qualquer um que tenha atravessado essa jornada ficou impregnado, marcado para sempre. Frases ditas, atividades realizadas, momentos com maior ou menor supervisão, não importa, encadearam ideias e posicionaram-nos diante de representações, saberes e conhecimentos que influíram em quem nos tornamos. (NEIRA et al., 2016, p.32).

Inicialmente, na primeira e segunda versões da BNCC ao menos, o objetivo geral foi o de elaborar um material que pudesse contribuir com orientações de apoio ao trabalho de planejamento pedagógico dos professores

em suas unidades escolares, não se pretendia ser estabelecido um currículo mínimo, tão pouco uma relação ordenada de conteúdos a serem seguidos. (NEIRA et al., 2016).

Etapas se seguiram ao longo do processo de elaboração, conforme ilustraram os autores, as quais são importantes o conhecimento para posterior entendimento das influências e possíveis modificações até a homologação final do documento. As etapas descritas então foram,

[...] publicação da versão preliminar em setembro de 2015; consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016; publicação da segunda versão do documento em maio de 2016, realização dos seminários estaduais entre junho e agosto de 2016, restando apenas o encaminhamento da versão definitiva do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE). (NEIRA et al., 2016, p.35).

Sendo os currículos documentos políticos, oficiais de uma sociedade, geralmente envolvem muitas pessoas, grupos de interesses, entidades, órgãos, dentre outros, o que faz com que normalmente existam disputas em variados campos, não só de ideias, teorias, mas também de poder.

Houve o 'impeachment' de Dilma Rousseff entre a segunda versão da BNCC e a terceira e última, homologada de fato, com a cassação do mandato do cargo de presidente a sucessão ocorreu com a posse de Michel Temer, que nomeou Mendonça Filho como ministro da educação, os quais homologaram a versão final da Base. (MELLO e SUDBRACK, 2019).

Neira et al. (2016, p.35) expuseram que no processo de construção da primeira versão houve o envolvimento de “[...] professores e professoras indicados pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e pela Undime (União Nacional dos Dirigentes de Educação), e profissionais de 35 universidades [...]”, os quais para elaboração efetiva do documento se preocuparam para que ele abarcasse a diversidade grande que existe em nosso vasto território nacional, como questões de etnia, religião, gênero e outras, consultaram currículos de estados e do Distrito Federal brasileiros para que também fossem levadas em conta suas especificidades e as tendências em teoria curricular adotadas naquele momento e igualmente se preocuparam com a democracia, justiça social, diálogo e inclusão. O que de acordo com Castro Neta et al. (2018) nos trâmites da segunda para a terceira e última versão não

se repetiu, principalmente no que tange à participação democrática, ao contrário houve verticalização em decisões.

Destarte, após a divulgação dessa primeira versão preliminar, a mesma foi alvo de críticas de setores mais conservadores da sociedade e dos progressistas igualmente, além de pareceres de consultores e especialistas enviados e de consulta pública online, via disponibilização eletrônica na internet às escolas e população de modo geral, que emitiram por volta de 12 milhões de sugestões, elucidando a participação satisfatória da sociedade no geral.

A organização e categorização das contribuições recebidas ficou a cargo de equipes de pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da PUC-RJ, sendo em seguida analisadas pelos assessores e especialistas. Aliado às contribuições advindas do portal da BNCC, deu-se também a participação de leitores críticos que emitiram pareceres acerca da primeira versão. Associações científicas ligadas aos segmentos ou componentes curriculares também se reuniram e enviaram suas observações. (NEIRA et al., 2016, p.36).

Com a segunda versão pronta e disponibilizada; a qual percebeu-se considerar as sugestões, críticas e contribuições dos que assim fizeram; considerando o momento político de sucessão governamental; por conta da cassação presidencial e também a Reforma do Ensino Médio; e que documentos curriculares são instrumentos políticos, o resultado apresentado na segunda versão da BNCC foi alvo de novas e até mais duras críticas. Que conforme ilustrou Neira et al. (2016) ficou evidente no Seminário realizado na Câmara dos Deputados em Maio de 2016; com transmissão; em que foi sugerida a revisão e reelaboração do texto da segunda versão e após isto o seu encaminhamento para aprovação dos próprios membros daquela câmara, os quais em sua maioria acusavam aquela versão de ideológica e esquerdista.

Acusação esta que pôde ter ocorrido pelo fato de essa versão; a segunda; abordar aspectos relativos à diversidade, como o respeito as questões de gênero, religião, etnia, cultura, dentre outros e não estar tão voltada aos interesses de grupos conservadores, à padronização e interesses neoliberais de mercado.

No entanto, como nos mostrou Mello e Sudbrack (2019), uma terceira versão do documento da BNCC foi apresentado em Abril de 2017 e no final (Novembro/Dezembro) do mesmo ano foi aprovada e homologada pelo ministro

da educação Mendonça Filho e pelo presidente Michel Temer, sendo que a aprovação no Conselho Nacional de Educação CNE se deu por 20 votos a 03, processo este de votação que ocorreu sob críticas de professores, entidades e indicações de 03 conselheiras de que os debates não se sucederam de forma tão clara, foi “verticalizado”, com influências do ministério da educação e sem a adequada divulgação da versão final.

Essa versão do documento foi estruturado pelos níveis de ensino, apresenta uma parte introdutória, na sequência as 10 competências gerais a serem desenvolvidas na educação básica como um todo e então vem a contemplação dos níveis de ensino infantil e fundamental respectivamente.

As 10 competências gerais se caracterizam como um “fio condutor” de todo o documento; todos os níveis de ensino abordados; e são as seguintes:

1. Conhecimento
2. Pensamento científico, crítico e criativo
3. Repertório cultural
4. Comunicação
5. Cultura digital
6. Trabalho e projeto de vida
7. Argumentação
8. Autoconhecimento e autocuidado
9. Empatia e cooperação
10. Responsabilidade e cidadania.

As orientações que encontramos nesse documento para o segmento infantil se apresentam em aproximadamente 20 páginas e se baseou nas anteriores Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009. Na BNCC pontos foram alterados, incluídos ou retirados em suas três versões, até que a última fosse homologada.

O documento traz orientações resumidas de “conteúdos” (conhecimentos, saberes e valores) a serem considerados, para que os professores (profissionais da Educação Infantil) se orientem quanto aos objetivos de aprendizagem, no trabalho com crianças de todo o território nacional. Além de uma parte diversificada, que o documento menciona que deve existir nas práticas pedagógicas das instituições de ensino infantil e deve ser direcionada às

características socioculturais locais, regionais das comunidades escolares, as quais terão autonomia nos respectivos planejamentos.

Existe muita referência às experiências às quais as crianças na educação infantil devem ser submetidas a fim de se atingir determinados direitos de aprendizagens enumerados da seguinte forma, conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se. A palavra experiência foi eleita e adotada na BNCC infantil para se referir também aos objetivos de aprendizagem, ao que se propõe que seja oferecido aos alunos em termos de vivências nas práticas pedagógicas, tanto que utilizaram a palavra para denominar e 'dividir' as áreas de conhecimentos e saberes; componentes curriculares do nível infantil, denominadas campos de experiências e são eles:

- espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (tem relações com práticas cotidianas e noções de medidas, quantificações, comparações, dentre outras);

- traços, sons, cores e imagens (interação com o mundo em diversas linguagens, como por exemplo, mímica, ritmo, dança, desenhos, encenações, dentre outras formas);

- escuta, fala, pensamento e imaginação (aquisição e domínio da linguagem verbal ou gestual; libras; aquisição de novos conhecimentos e articulação do pensamento);

- o eu, o outro, o nós ( experiências sobre autoconhecimento, relações com crianças adultos, adolescentes e idosos, empatia, conhecer pontos de vistas diferentes, lidar com preconceito)

- corpo, gestos e movimentos (conhecimento das possibilidades motoras em geral, do próprio corpo e na interação social).

Esse campo de experiências com o corpo, gestos e movimento, é o que mais se especifica a área de atuação da Educação Física, portanto sobre este campo apresentaremos algumas características adicionais e considerações de análise iniciais.

O corpo, o movimento e os gestos, como campo de experiência da nova BNCC é considerado inserido na área das linguagens, como forma de comunicação e interação da criança com o mundo e os outros, portanto de forma peculiar ao se considerar as características da faixa etária.



A criança por meio desse campo poderá vivenciar diversas formas de movimentação corporal, incluindo gestos, representação, mímica, sons, imagens, descoberta de modos de ocupar e utilizar o espaço com o corpo e poderão identificar suas potencialidades e limites descobrindo e aprimorando sua corporeidade. A ludicidade aparece como componente de tudo isso e a brincadeira como uma forma importante de vivências das experiências, bem como o jogo.

De forma geral, conforme afirmações de Medeiros (2017) se faz necessário o reconhecimento de que houve avanço na elaboração do documento, mesmo considerando que críticas importantes foram e estão sendo feitas ao mesmo.

A forma de organização dos componentes curriculares em campos de experiências e não em áreas de conhecimentos disciplinares se mostra possivelmente interessante, portanto, deverá se atentar à aplicabilidade disto na prática pedagógica do nível infantil de ensino, para que não se realize de forma disciplinar, o que a priori se pretende evitar e já se pretendeu nos documentos curriculares anteriores, principalmente na área da educação física.

Os campos de experiência buscam integrar as diferentes linguagens e as diversas áreas do conhecimento presentes na Educação Infantil. Embora os conceitos de eixo (RCNEI, BRASIL/MEC, 1998), linguagens (DCNEI, BRASIL/MEC, 2009) e campos de experiências (BNCC, BRASIL/MEC, 2017) não sejam excludentes, pois eles se aproximam em vários aspectos, consideramos que este último conceito apresenta avanços no modo de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. (MELLO et al., 2016, p.136).

Em relação ao corpo e o movimento na BNCC (BRASIL/MEC, 2017) para com a perspectiva de campos de experiências, pode se considerar ser um ponto positivo a proposição de que as experiências vivenciadas pelas crianças, imersas em uma cultura, em relação à sua motricidade e corporeidade sejam objetivos de aprendizagem, evitando uma perspectiva mais funcional, instrumental, sendo as crianças produtoras de cultura. De acordo com Mello et al. (2016) semelhante pode ser considerado para os itens jogo, brincar e brincadeira citados também no documento e que sugere que sejam entendidos

como direitos de aprendizagem e não como meio de ou para outras aprendizagens.

A concepção de infância nesse documento continua semelhante ao que foi considerado nas anteriores DCNEI (BRASIL/MEC, 2009), com base teórica, epistemológica, ancorada na sociologia da infância, como destacaram Mello et al. (2016, p.133), porém com aprofundamento não tão competente.

As DCNEIs (BRASIL/MEC, 2009) já sinalizavam essa mudança paradigmática ao considerar as crianças como sujeitos históricos e de direitos que, nas interações e nas relações cotidianas em que estão inseridas, constroem suas identidades pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura. Essa concepção parece ser ratificada na BNCC que preceitua que, ao indicar a necessidade de superar os modelos assistencialistas e escolarizantes, a Educação Infantil deve considerar a participação das crianças em diferentes práticas cotidianas, nas quais se relacionam com os seus pares e parceiros adultos, produzindo sentidos para as suas ações.

Portanto, pontos que podem ser alterados e/ou revistos também existem, como a já citada preocupação de, na operacionalização da prática pedagógica, não se fragmentar os campos de experiência, como se estivesse disciplinarizando a educação infantil.

Outro ponto se refere ao cuidado em não ser a BNCC um “receituário” para o planejamento das práticas nas instituições, pois como a nomenclatura já indica, deveria ser uma “base curricular”, mas Mello et al. (2016) em análises desse documento apontam percepções de um possível “engessamento” dos objetivos de aprendizagem para as crianças do nível infantil, o que distancia a característica de base curricular mais geral e entra em questões curriculares mais específicas, afastando a possibilidade de planejamento das unidades de ensino, em que considerariam as particularidades e singularidades contextuais locais e dos sujeitos presentes.

Mello e Sudbrack (2019) sobre o nível infantil na Base ainda explicitaram uma problemática que se relaciona com certo adiantamento no momento de início ao processo de alfabetização, com a proposta de que as crianças estejam minimamente alfabetizadas por volta do fim do segundo ano do ensino

fundamental, ciclo I e com a etapa da pré-escola sendo reduzida para até os 5 anos e 11 meses de idade, essas crianças podem ter prejuízos em referentes aos processos pedagógicos da pré-escola.

A antecipação da alfabetização é uma questão polêmica, pois acreditamos que parte da prática utilizada em sala de aula vem da interpretação dos documentos, ou seja, do que é referido nas diretrizes e agora na BNCC; muito do que é preconizado não se realiza, se realiza apenas parcialmente ou de maneira distorcida. A interpretação para concretizar (o que e como) as normas dependerá da cultura local, da formação e das condições de trabalho. (MELLO e SUDBRACK, 2019, p.14,15).

Portanto, Mello et al. (2016) recomendam que pudesse ser realizado maior embasamento teórico dos pressupostos da BNCC para educação infantil, de modo que se expressassem para o profissional as bases teóricas, epistemológicas e também experiências produzidas em relação aos campos de conhecimentos presentes na Educação Infantil, na pretensão de contribuir com a operacionalização dos pressupostos do documento em práticas pedagógicas adequadas e de mais qualidade para as crianças de todo território brasileiro.

Alguns outros pontos de tensão, sujeitos a serem revistos, foram apontados, como por exemplo, a operacionalização da implantação ou implementação da proposta curricular na prática pedagógica de unidades escolares, como não se trata apenas de se ter orientações curriculares, podemos sugerir que outros fatores da cena educacional estão envolvidos, como a formação e capacitação profissional dos professores e as condições de trabalho, também foram mencionadas questões referentes à avaliação, as quais não estão claras na BNCC, também críticas ao risco de fragmentação curricular no nível infantil, falta de continuidade pedagógica entre os níveis educacionais básicos e a construção de currículos institucionais locais que considerem a diversidade, a qual pode estar ameaçada.

Um dos destaques citados foi o de que Redes municipal, estadual e federal precisam reelaborar seus currículos segundo a BNCC, porém, vale destacar que a BNCC não é um currículo - ela é "Base" para a elaboração dos currículos nas redes e escolas públicas e privadas. É a mesma Base para todas as regiões do país, onde as diferenças são visíveis, tanto culturais, quanto sociais e econômicas. Portanto, questiona-se se em um país com tantas diferenças, todos estão preparados para receber e seguir a mesma Base e realizar uma elaboração crítica dos currículos, observando realidades físicas,

profissionais, culturais, econômicas e de demanda de alunos, ou se simplesmente farão uma cópia da BNCC, colocando em prática apenas os “conteúdos” mínimos sugeridos para preparar os alunos às avaliações em larga escala. (MELLO e SUDBRACK, 2019, p.15,16).

E, no que tange ao documento de forma generalizada; todos os níveis que engloba; os autores ainda afirmaram existirem críticas, uma das mais citadas se refere à padronização, que está a priori implícita na questão das avaliações padronizadas, realizadas por órgãos externos às unidades escolares e que podem acabar gerando padronização nos processos pedagógicos, nas escolhas de conteúdos, progressão, dentre outros. Pois se tais avaliações provavelmente serão aplicadas em dimensão nacional, as unidades escolares poderão ter dificuldades em organizar em seus currículos as especificidades e diversidades que geralmente existem de forma individual nas mesmas. (MELLO e SUDBRACK, 2019).

Também citaram a predominância de interesses mais conservadores nessa última versão, interesses mais voltados aos pressupostos capitalistas, neoliberais, no entanto, de mercado.

Devemos estar atentos aos contextos de elaboração dessas normas, as quais, apesar de serem destinadas ao âmbito nacional, sofrem diversas influências externas, como por exemplo: o MEC faz acordos com os organismos internacionais, como o BM, que não tem preocupações voltadas com a Educação dos países tomadores de empréstimos, mas sim interesses próprios. Outras influências, que atentam ao viés do sistema capitalista, são as dos setores privados, empresas, institutos e de interesses particulares e políticos. (MELLO e SUDBRACK, 2019, p.14).

Contudo, a divulgação de estudos publicados que analisem criticamente a Base em sua última versão ainda não é tão vasta e é compreensível pelo fato da mesma ter sido recém homologada e efetivamente não ter sido implantada nas práticas pedagógicas de unidades educacionais, principalmente de ensino infantil.

### **Capítulo 3 – A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Este capítulo de nosso estudo intenta apresentar aspectos da trajetória e, principalmente, de documentos curriculares da rede de ensino municipal infantil paulistana, pois são pontos focais da reflexão e debates propostos. Procuramos realizar breve contextualização da trajetória da Educação Infantil de São Paulo para apresentarmos documentos de orientações curriculares atualmente adotados no município.

A Educação Infantil no Brasil passou por momentos importantes de alterações em suas práticas, conforme já explicitado anteriormente neste estudo. Um marco representativo disto foi a sua inclusão como oficialmente a primeira etapa da educação básica brasileira, pois geralmente isto impulsionou direcionamento a um caráter educacional desse nível de ensino, até mesmo impulsionando estudos, pesquisas e elaboração de documentos curriculares oficiais para a Educação Infantil no Brasil e consequentemente no município de São Paulo.

Podemos perceber que o trajeto percorrido pelo município de São Paulo em relação ao surgimento da Educação Infantil não é diferente do que ocorreu em nosso país, o Brasil. De forma geral, a caracterização de “locais” para cuidar das crianças enquanto seus pais trabalhavam foi a tônica inicial dessas instituições, sem caráter prioritariamente educativo, mas sim assistencialista, e em São Paulo não foi diferente; até pode-se atribuir certo vanguardismo ao município quando se considera a história nacional das creches pois, juntamente com o município do Rio de Janeiro, ele foi um dos primeiros a implantar tais instituições.

Com o objetivo inicial de atendimento assistencial à inserção, principalmente da mulher, no mercado de trabalho, os espaços para atender as crianças muito se limitavam aos cuidados básicos, sem caráter educacional observável; porém, em breve os olhares seriam alterados e iniciados cuidados mais voltados ao desenvolvimento daquelas crianças atendidas, conforme já nos mostrou Khulmann Jr. (2000). Especificamente em São Paulo, por volta de 1896, tem-se o registro do surgimento da segunda instituição de educação para

crianças pequenas do país, pertencente à rede pública de ensino, porém voltada ao atendimento das classes privilegiadas da época.

Portanto, o autor ainda apresentou que, nessa trajetória, principalmente a partir da década de 1930, alterações na demanda de crianças a serem atendidas ocorreram, o que se explica pela dinâmica de urbanização e industrialização crescentes no município, sendo necessário mais espaço (vagas) e, conseqüentemente, atendimento da classe operária e menos privilegiada da época. (KHULMANN JR., 2000).

Em estudo de resgate histórico da trajetória da Educação Infantil em São Paulo, Duarte e Vilhena (2013) igualmente citaram sobre o momento de crescente industrialização e urbanização que o município passou, por meio de uma breve retrospectiva histórica sobre o surgimento dos Parques Infantis/PIs.

Os avanços econômicos advindos tanto do comércio do café, como das fábricas que se instalavam na paulicéia desvairada, marcam os processos de industrialização e urbanização da cidade de São Paulo. Na década de 30, manifestações políticas, sindicais e populares levaram autoridades governamentais a buscar atender às camadas mais pobres. (DUARTE e VILHENA, 2013, p.1).

Entretanto, os então Parques Infantis/PIs de início não tiveram profusão rápida em São Paulo, o que foi notado a partir dos anos de 1935, aproximadamente, quando a prefeitura começou a assumir a assistência das crianças pequenas e foram criadas os três primeiros PIs. (KHULMANN JR., 2000).

Duarte e Vilhena (2013) explicitaram em seu estudo os pressupostos iniciais influenciadores do trabalho com as crianças nos PIs, que teve Mário de Andrade como ator importante, relacionado à “Arte Moderna” na época e diretor do Departamento de Cultura (embrião da atual Secretaria Municipal de Educação), Paulo Duarte, Nicanor Miranda (que, durante décadas, esteve diretamente à frente dos PIs), dentre outros intelectuais em especialidades relacionadas ao atendimento infantil e desenvolvimento integral de crianças da faixa etária em questão, inclusive às questões de cunho sociocultural e recreativo, que remetiam às brincadeiras e aos jogos voltados ao público infantil.

Mário de Andrade, poeta brasileiro, além de criador dos Pls, foi um dos idealizadores e também diretor do Departamento de Cultura (DC) da prefeitura do município de São Paulo na gestão do prefeito Fábio Prado, de acordo com informações de Faria (1999).

A autora ao apresentar aspectos dos pressupostos de Mário de Andrade referente aos Pls, afirmou:

[...] Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear. (FARIA, 1999, p. 62).

Segundo Duarte e Vilhena (2013), a proposta pedagógica dos Pls na época primava pela exploração do meio ambiente dos parques para além das “salas de aulas”, espaços físicos construídos, mais fechados, prédios; portanto, a dimensão arquitetônica dos parques era priorizada e fazia parte da proposta pedagógica preconizada por Mário de Andrade para os Pls, os quais se caracterizavam por geralmente apresentar estrutura ampla, prédios térreos, salas espaçosas, além de área externa também ampla e que intentava propiciar adequado desenvolvimento físico, social e intelectual. Os espaços normalmente facilitavam o contato com a natureza, a proximidade e interação entre as crianças, entre crianças e adultos, pois

O espaço possibilita a proximidade com a natureza, as relações sociais, a criatividade e o movimento, favorece, entre outras ações e estímulos, os jogos simbólicos e cooperativos, o ensino ativo, a utilização didática dos elementos do entorno da escola, como fontes naturais de conhecimento. A arquitetura das Unidades não apenas forneciam subsídios, mas viabilizavam as finalidades da educação pretendida na época, sendo, ela mesma, componente decisivo das propostas de educação e assistência dos Parques. (DUARTE e VILHENA, 2013, p. 2).

Os parques, segundo Faria (1999), ainda tinham o objetivo de estimular o conhecimento da cultura nacional, da identidade cultural brasileira, geralmente por meio do folclore, costumes e hábitos. Os jogos eram então estimulados, tanto os tradicionais e regionais quanto os universais. A proposta pedagógica considerava a possibilidade da produção cultural das crianças, portanto foi apontada como inovadora pela autora. A alfabetização e a preparação para a

sequência escolar não eram prioridades; o trabalho tinha como eixo as brincadeiras.

A autora ainda explicitou competentemente, em seu estudo sobre os Pls de Mário de Andrade e suas contribuições à pedagogia infantil, vários fatores relativos às influências de correntes teóricas de âmbito internacional da época nas propostas de práticas. Como, por exemplo, os pressupostos de Vygotsky sobre o imaginário infantil, o jogo, o brincar, dentre outros.

Instituições de atendimento infantil continuaram sua trajetória de inserção e expansão no município de São Paulo nas décadas seguintes, sendo que, por volta de 1950 e, principalmente, em 1970, a reivindicação e a demanda por locais para as crianças pequenas serem “acolhidas” enquanto os pais, sobretudo as mães, intensificavam sua inserção no mercado de trabalho crescente, aumentavam. (DUARTE e VILHENA, 2013).

Em informação adicional, Abuchaim (2015) citou o surgimento dos “recantos infantis”, concomitantemente aos Pls, mas com objetivo mais voltado ao lazer do que a educação formal, pode se dizer, pois, segundo a autora, eles tinham a pretensão de proporcionar recreação às crianças entre 3 a 12 anos de idade, em espaços abertos e livres, principalmente nos bairros mais afastados do centro paulistano.

Em São Paulo, a partir da década de 1950, ocorreu também o início do funcionamento de instituições escolares, educacionais, que se assemelhavam ao atual ensino fundamental, o que fez com que as atenções à Educação Infantil se dividissem com esse nível de ensino e, mais além, conforme mostrou Duarte e Vilhena (2013), se voltassem mais a ele. As circunstâncias daquele momento foram propícias ao aumento da oferta de vagas nas instituições infantis, as quais igualmente voltaram seus olhares para o preparo dos alunos do nível fundamental de ensino.

Abuchaim (2015) nos mostrou que, até a década de 1950, houve expansão significativa dos Pls em quantidade. Porém, logo após essa data, a expansão se retrai; os parques eram em torno de 50 em 1955 no município de São Paulo.

Igualmente mostram os dados de Panizzolo e Lima (2017) que, em 1964, existiam por volta de 96 unidades de Pls, que tiveram grande aumento em quantidade entre 1935 e 1940. As autoras também explicitaram que os parques



“[...]sofreram mudanças estruturais em seu funcionamento a partir de 1956 com a criação, por meio do Decreto Municipal n.º 3070, das unidades de ensino primário, vinculadas ao município de São Paulo.” (PANIZZOLO e LIMA, 2017, p.4609). Essas instituições de ensino primário começaram o atendimento aos alunos de 7 a 12 anos de idade em 110 escolas abertas naquele momento (Decreto Municipal n.º 3.206/1956); as crianças na faixa etária entre 3 e 6 anos de idade continuaram a ter atendimento nos PIs.

Na década de 1970, a maioria das instituições que atendiam as crianças pequenas era instalada nas respectivas dependências físicas das salas de educação pré-primária, com o intuito de alavancar o ensino, a preparação dos menos favorecidos para o nível seguinte. Dessa forma, de acordo com Abuchaim (2015) e Oliveira (1985), o caráter assistencial dos parques cedeu lugar ao educacional, preocupado com a escolarização, sua aceleração aos menos favorecidos. Em consequência, aspectos lúdicos e que priorizavam características do brincar infantil perderam um pouco de espaço. A preocupação se voltou nitidamente à escolarização do nível seguinte, à alfabetização das crianças, principalmente as das camadas mais pobres da população, dentre outros aspectos.

Em nível nacional, somente em 1975 é criado o primeiro departamento vinculado ao Ministério da Educação que insere as ações de educação infantil das crianças de quatro a seis anos. Os equipamentos destinados às crianças de zero a três anos continuaram vinculados à Assistência Social. Nesse mesmo ano (1975), no município de São Paulo, são criadas as EMEIs, bem como o Plano de Educação Infantil (Planedi). (PANIZZOLO e LIMA, 2017, p.4609).

As EMEIs iniciaram então sua trajetória de existência no município, quando, a partir de 1975, os até então denominados Parques Infantis passaram a ser Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e as atenções voltaram-se ao planejamento do trabalho nessas unidades educacionais. O Planedi (de 1975 a 1994) mencionado na citação acima de Panizzolo e Lima (2017) trata-se de um plano com a proposta de, a partir da otimização do uso dos espaços (prédios/escolas) públicos educacionais, instalar turmas do último ano pré-escolar da Educação Infantil em escolas municipais de primeiro grau, o que já

aproximaria as crianças pequenas da escolarização nos moldes mais “tradicionais”.

Na década de 1970, documentos curriculares da Educação Infantil pré-escolar tiveram representadas as intenções de suprir possíveis defasagens escolares e de realizar a preparação para o nível educacional seguinte, sendo que as ações de caráter mais lúdico e de recreação passaram a ser menos valorizadas.

Conforme explicitou Abuchaim (2015), houve publicações de alguns documentos de orientações curriculares como o “Programa de Atividades para a Educação Pré-escolar” em 1971, o “Plano para Pré-escola” em 1972, e no ano de 1974, no governo de Miguel Colassuono, o documento “Currículo Pré-escolar”, no qual se encontravam pressupostos da teoria de Jean Piaget com a proposição da exploração e descoberta da criança. Esses documentos apresentavam objetivos preparatórios para o ensino primário, como uma compensação, principalmente às crianças menos favorecidas socioeconomicamente, bem como a integração de ações/atividades dos parques com o currículo da primeira série da época. Duarte e Vilhena (2013) comentaram sobre a questão do surgimento da nomenclatura “pré-escolar” que, por si só, já remete à função preparatória para um próximo nível; este, sim, é o denominado como escolar.

E com o surgimento das EMEIs em 1975, conforme citado anteriormente, como componentes de um mesmo sistema, em documento de 1980 surgem orientações mais diretivas referentes às suas práticas pedagógicas, que deveriam seguir modelos, apesar das citações em relação à autonomia das unidades no documento denominado “Programação Específica de Educação Infantil”. Surgem então áreas, ao invés de “aspectos”, com proposições de atividades e objetivos almejados em cada área, como os de habilidades sociais e conceituais, perceptivo-motoras, motricidade geral, linguagem, dentre outras. (ABUCHAIM, 2015).

As creches paulistanas, portanto, entre meados da década de 1970 e a década de 1980, eram consideradas avançadas de forma geral, em relação ao restante dos municípios do território brasileiro, segundo Silva (2016), pois esboçavam projetos que começavam a se preocupar não apenas com os

cuidados físicos das crianças, mas também com aspectos educativos, de formação social, convívio e aprendizado.

Publicações significativas para esse nível de ensino começavam a ser divulgadas com mais efetividade, o que ocorre até os dias atuais; foram intensificadas as proposições curriculares que traziam indícios de um entendimento da criança como protagonista em seu processo de aprendizagem, podendo produzir cultura e não apenas reproduzir, visões de crianças que são encorajadas a pensar e agir sobre seus atos por meio de propostas metodológicas. Silva (2016) ainda apresentou que, nesse período, além de diretrizes curriculares, os projetos de orientação para o funcionamento, o quadro de recursos humanos, a programação, bem como a padronização sistematizada da arquitetura eram estabelecidos pela estrutura administrativa, que se desenhava para as creches do município de São Paulo, por meio da Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES).

Em estudo de Abuchaim (2015), igualmente se encontram considerações referentes à Educação Infantil na década de 1980, no qual a autora apresenta tendências da época no sentido de abandonar um modelo assistencialista e compensatório de educação, bem como de mera preparação para próximo nível de ensino (fundamental) nas salas de “pré-escola”, existindo, portanto, oscilações pedagógicas. No referido período, eram percebidas influências dos pressupostos da teoria de Piaget, tanto na administração de Mário Covas como na de Jânio Quadros, em orientações curriculares publicadas nas duas gestões.

Na sequência das gestões municipais, a autora nos mostra os princípios que foram propagados para Educação Infantil paulistana durante o mandato de Luiza Erundina, com Paulo Freire e Mario Sergio Cortela participando, sequencialmente, da SME ao longo dessa gestão. Alguns aspectos começaram a ser significativamente modificados, priorizaram-se as participações dos vários envolvidos e supostamente interessados pela educação das crianças nas organizações de propostas. A criação de grupos de estudos nas EMEIs foi estimulada, os quais foram inseridos na jornada de trabalho dos profissionais, assim como projetos institucionais individualizados, que respeitassem especificidades locais e identidade foram estimulados.

As ações desse governo estão de certa forma sintetizadas no documento “Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil – 1989 - 1992”, cujo objetivo não era entregar aos professores um programa, com conteúdos e atividades, mas problematizar com as escolas a questão do currículo, através do estudo crítico da realidade de cada instituição. Para a elaboração do documento, foram recolhidas as reflexões dos profissionais durante os grupos de formação, mas também houve a preocupação em escutar as famílias e as crianças. A organização dessa discussão em um documento único visou apresentar o estado de conhecimento daquele grupo sobre a educação infantil naquele momento e dar continuidade ao diálogo sobre currículo entre SME, EMEl e comunidades. (ABUCHAIM, 2015, p. 260).

Ainda sobre a formação de grupos de estudos em horário compreendido na jornada de trabalho dos profissionais, Panizzolo e Lima (2017) afirmaram terem sido os encontros de profissionais da área educacional e cursos com características formativas, continuadas e de capacitação, os modelos priorizados e mais frequentes de formação e atualização dos profissionais durante 1989 e 1993, e que, com formatos, conteúdos e metodologias diferenciadas, perduram até a atualidade.

Princípios educativos que preconizaram as ações da criança foram levantados no documento “Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil – 1989 - 1992”, uma proposta democrática e inovadora, como foi denominada na época, e que até o momento atual ressoa e influencia aspectos de práticas pedagógicas e documentos mais recentes. E no que se refere à concepção de criança, percebeu-se pressupostos da teoria de Vigotski, ao entendê-la como um ser social, vivendo em uma determinada cultura, sociedade e tempo histórico, sendo influenciada e também os influenciando. (ABUCHAIM, 2015).

Em termos de divisão em áreas de abrangência ou eixos curriculares, o documento sugeriu a seguinte, por áreas de conhecimento: linguagem, ciências sociais, ciências naturais e matemática. A linguagem foi elegida como eixo principal de trabalho e, como aspecto organizador do currículo, o jogo. Silva (2016), ainda sobre esse ponto, explicita que existem influências socioconstrutivistas, com preconização dos conhecimentos prévios das crianças e de conhecimentos da cultura universal.

E conforme informações de Silva (2016), em 1995, o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” foi publicado em sua primeira edição, sendo reeditado pelo MEC em 2009, com a coordenação e atuação das autoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg.

Todas essas ações envolvendo a educação das crianças de 0 a 6 anos, junto aos marcos legais da década de 1990 – LDB de 1996 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998 – impactaram diretamente a Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo. (SILVA, 2016, p. 47).

Mudanças ocorreram nas gestões seguintes, de Paulo Maluf e Celso Pitta, respectivamente (1993 a 2000), em relação ao gerenciamento e administração das unidades educacionais infantis, com prioridade para a denominada “qualidade total”, associada a resultados, de certa forma rompendo com o trabalho da gestão anterior. Abuchaim (2015) afirmou ter havido um certo retorno a princípios que eram difundidos na década de 1970, mais diretivos. Essas propostas não tiveram muita aceitação por parte dos profissionais das EMEIs da época; pode-se dizer que até mesmo houve resistência à adesão. O documento publicado em 1996, chamado “Organizadores de área na educação infantil”, geralmente não é lembrado nem citado atualmente.

Igualmente, Panizzolo e Lima (2017) abordaram o aspecto de retrocesso percebido na Educação Infantil paulistana durante esse período, sendo que, a partir de 2001 até aproximadamente 2004, houve movimento em direção a uma retomada dos princípios educacionais anteriores às gestões de 1993 a 2000, quando a administração municipal passou a ser gerida por Marta Suplicy.

O objetivo então foi a retomada, a releitura e o estudo do documento de reorientação curricular como projeto permanente e realizar debates, por meio de formações continuadas, com a utilização de duas publicações que propunham a facilitação desse debate com os profissionais de educação do município, as quais se intitularam: “Cadernos Temáticos de Formação” e a revista “Educação”. Os Cadernos tiveram, como segundo número, a temática “Construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo”, referente à Educação Infantil, com intenções de propagar e fomentar debates entre os profissionais da educação sobre a cultura da infância e as culturas infantis, especificidades da

educação de crianças pequenas, perfis dos educadores dessa faixa etária e pedagogia da infância. Resgatou-se, aqui, o protagonismo infantil, tanto que, conforme apresentou Abuchaim (2015, p. 265),

A publicação é um apanhado de textos de palestrantes que haviam participado de uma ação de formação que envolveu as equipes pedagógicas das Coordenadorias de Educação das subprefeituras. O princípio básico que norteia os artigos é o do protagonismo infantil, sendo a criança concebida como produtora de conhecimentos e de cultura própria, que tem capacidade de se expressar usando diversas linguagens.

Foi consolidada nesse período, entre 2001 e 2002, a visão de não alfabetizar de fato as crianças dessa faixa etária da Educação Infantil, inclusive no meio acadêmico nacional, podendo ser desenvolvidos, porém, trabalhos iniciais de letramento nos espaços pedagógicos das instituições. Essas ideias enfraqueceram a visão da Educação Infantil como mera preparação para o nível fundamental de ensino, e começaram a lhe desenhar contornos educativos próprios. Portanto, no que se refere a documentos curriculares específicos infantis, não se teve publicações durante o mandato de Marta Suplicy (2001 a 2004).

O nível educacional infantil sofreu uma transição muito significativa em 2002, tendo seu gerenciamento transferido da Secretaria de Assistência Social-SAS para a de Educação - SME, por meio do Decreto Municipal n. 40.268 e pela influência, dentre outras, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que integrou esse nível de ensino como parte constituinte do ensino básico brasileiro. Silva (2016) ilustrou em seu estudo essa informação, bem como outros estudiosos e estudiosas dessa temática, dada a significância do fato.

Em Abuchaim (2015), pode-se observar referência à substituição da denominação das “creches” para “Centros de Educação Infantil” (CEIs), os quais, atendendo crianças da faixa etária correspondente à da Educação Infantil, passaram a fazer parte da Rede Municipal de Educação. Aconteceu nesse mesmo período, conseqüentemente, a formação inicial em serviço (nível médio), que foi uma exigência legal para qualificar como professoras as então auxiliares de desenvolvimento infantil.

No governo municipal subsequente, José Serra teve curto período de permanência (menos de 2 anos), seguido então por Gilberto Kassab, que permaneceu até 2012, período em que pode-se observar algumas publicações de orientações curriculares e documentos educacionais. Dentre eles, um significativo, resultante de publicações menores anteriores, foi Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação infantil (2007), discutido em instituições educacionais infantis diretas da rede e conveniadas, com considerações feitas e organizadas por coordenadorias, e analisadas e sintetizadas pela equipe responsável pelo texto final. O documento foi considerado inovador pelo site da Secretaria de Educação de São Paulo; ele continha indicações curriculares para a Educação Infantil, com concepção de crianças como ativas, agentes de seu próprio aprendizado, e que por meio de interações sociais conhecem variadas culturas, conhecimentos e também os (as) modificam por suas ações.

Em seus relatos, Abuchaim (2015) citou o projeto de formação/capacitação denominado “A rede em rede”, que apresentou ações relacionadas ao documento “Expectativas de aprendizagem” citado acima, com o objetivo de intervir junto aos profissionais, pretendendo capacitá-los para as propostas do novo documento na época. Porém, a autora constatou em seu estudo que o mesmo não se mostrou muito efetivo: as ações eram fora do momento de trabalho e desconexas das realidades das EMEIs, fatores que, possivelmente, dentre outros, acabaram por acarretar certo desinteresse pelo documento. Ele foi apontado, por alguns profissionais das CEIs e EMEIs, como sendo muito diretivo, o que prejudicava principalmente as atuações pedagógicas por projetos, que começavam a ter mais aderência naquele momento e que podemos perceber ser uma proposta utilizada na atualidade.

Já entre os anos de 2013 e final de 2016, tivemos a gestão de Fernando Haddad, na qual podemos observar publicação de documentos significativos para a Educação Infantil paulistana e que se constituem nos que estão em sua maioria vigorando nas práticas pedagógicas das instituições atualmente. Dentre os mais divulgados e citados estão Orientação normativa nº 01: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação - SME (2014); Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – Orientação normativa nº 01/2015 - SME (2015); Indicadores de Qualidade da

Educação Infantil Paulistana - SME (2016) e o Currículo Integrador da Infância Paulistana - SME (2015), este último considerado o de mais destaque dentre os documentos dessa gestão, até mesmo pelo fato de ser o que atualmente é adotado para planejamento das práticas pedagógicas institucionais infantis em São Paulo, nas EMEIs. Portanto, o mesmo será apresentado em mais detalhes logo, próximo subitem deste texto. (SÃO PAULO, 2018).

Atualmente, está em andamento, em fase de construção e consulta aos profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, um currículo novo, que se caracterizará como atualização do Currículo Integrador que está em vigência; portanto, outros documentos do município serão considerados igualmente, como os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana e Orientação Normativa 01/13 - Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares, bem como documentos de abrangência nacional, a BNCC (BRASIL/MEC, 2017), do Ministério da Educação e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

O Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (GEPP) da Secretaria Municipal de Educação (SME) é que coordena esse processo. Serão realizados por volta de oito encontros, os quais tiveram início em abril de 2017, e que contarão com educadores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e diretores(as) de EMEIs diretas e conveniadas, além de agentes escolares, auxiliares técnicos de educação, supervisores de escola e assistentes técnicos de educação das Divisões Pedagógicas (DIPED) de todas as Diretorias Regionais de Educação. Nos encontros<sup>1</sup>, dentre outras pautas, serão coletados

---

<sup>1</sup> Seminários Centrais e Regionais fazem parte da ação de escuta, diálogo e compartilhamento com a Rede Municipal de Educação.

No dia 7 de agosto, aconteceu no Auditório da Uninove, no Campus Barra Funda, o III Seminário de Educação Infantil: Percursos do Currículo e da Avaliação na/da Educação Infantil. O Seminário teve o objetivo de resgatar o processo histórico do percurso vivenciado nos Grupos de Estudos e Práticas Pedagógicas (GEPPs) da área de Currículo e Avaliação sobre a atualização do Currículo da Cidade da Educação Infantil no 1º semestre de 2018. O evento iniciou com uma apresentação cultural do Projeto Guri. Na sequência, a Professora Minéa Paschoaletto Fratelli, Coordenadora da Coordenadoria Pedagógica, agradeceu a presença e ressaltou a importância da participação de todos neste processo democrático. O Professor Cristiano Rogério Alcântara, Diretor da Divisão de Educação Infantil, resgatou o processo de atualização do Currículo da Educação Infantil. Após a apresentação, os participantes foram divididos em subgrupos com o intuito de analisar e discutir, a partir dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, a versão preliminar do documento de atualização do Currículo da Educação Infantil. Em seguida, com objetivo de oportunizar a escuta das falas individuais sobre o documento em construção, os grupos puderam apresentar suas análises sobre o documento na plenária.



apontamentos sobre o material em construção, após análises e diálogos. Informações que pesquisamos no site da Prefeitura Municipal – SME mostraram que existe a pretensão de que o novo documento curricular traga exemplos de situações de práticas pedagógicas já realizadas nas unidades educacionais do município, conforme concepções educacionais vigentes. (SÃO PAULO, 2018).

Ao longo de todo esse processo de atualização e ampliação curricular, objetiva-se a ocorrência de duas consultas públicas; no primeiro momento, as escolas opinam coletivamente sobre o documento, sendo que familiares e crianças também serão ouvidos em outro momento. O lançamento oficial do documento está previsto para o primeiro semestre ano de 2019.

### **3.1 Documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo em vigência**

Em 2015, foi publicado o documento “Orientação Normativa 1/15 - SME de 11 de Setembro de 2015 - Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”, que dispõe sobre os aspectos que devem ser considerados em várias dimensões do atendimento nas instituições para assegurar o padrão básico de qualidade em todo o sistema educacional infantil municipal, desde espaços físicos até a formação de professores, sendo, nesse sentido, um documento amplo em dimensões abordadas. Ele teve também o objetivo de atender às disposições do Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005/14, principalmente em relação à meta 11, que preza pela qualidade e especificidade do atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade na Educação Infantil.

Esse documento de orientação para padrão de qualidade, dentre outros, se tornou norteador como material de referência para educação de bebês e crianças nas Escolas Municipais de Educação Infantil do município de São Paulo – EMEIs e dialoga com os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulista, publicado no mesmo ano, em 15 de abril, disponível no portal da SME

---

Na etapa final, houve o fechamento e avaliação de todos os trabalhos realizados durante o Seminário.

e deve ser considerado na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades de Educação Infantil.

Princípios democráticos de educação, o atendimento a todos e a todas as crianças com qualidade são proposições dessa normativa, bem como princípios éticos, estéticos e políticos e o fomento a discussões sobre o atendimento social de qualidade nas unidades educacionais.

Revisitar concepções educacionais que assegurem os direitos do desenvolvimento pleno dos bebês e crianças constituídas ao longo das últimas décadas, construir consensos, afinando o diálogo sobre o que é fundamental para a garantia de que meninos e meninas possam usufruir de um serviço educacional para a primeira infância que os apoie no exercício de uma cidadania feliz e plena, independentemente da condição socioeconômica e da diversidade cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero, sejam eles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, é a contribuição que este documento pretende deixar como legado à Educação Infantil da cidade de São Paulo. (SÃO PAULO, 2015, p.08).

Em relação à concepção de qualidade, o que é considerado como bom ou ruim qualitativamente, não se tem uma medida exata; de acordo com São Paulo (2015), isto depende de muitos fatores e, sobretudo, das influências socioculturais de regiões diversas do município, de características do entorno de cada instituição, além das pessoas envolvidas com o planejamento, o qual se estimula que seja cada vez mais participativo e democrático.

Alguns dos principais pontos norteadores gerais considerados no documento são:

- A concretização de múltiplas infâncias, as quais são associadas às diferenças socioculturais, étnicas, de gênero, dentre outras, encontradas em cada região do município de São Paulo;
- A indissociabilidade entre o trabalho pedagógico, currículo, materiais, tempos e espaços físicos institucionais;
- A prática pedagógica de educadores e educadoras em relação aos itens citados logo acima, de forma a intentarem promover aprendizagens e autonomia às crianças.

Referente à organização na exposição dos conteúdos, os padrões de qualidade foram organizados em alguns pontos, que seguem:

- Projeto Político-Pedagógico (PPP), que deve apresentar dinamicidade, passar por constantes processos de reflexão e reconstrução sempre que necessário, de forma democrática, contextualizada e com envolvimento de todos os sujeitos do processo. O PPP geralmente traduz a concepção geral de trabalho de uma instituição educacional, sendo o documento de partida para todo tipo de planejamento de ações, organização curricular, práticas pedagógicas, dentre outros;

- Organização do tempo, espaços (ambientes) e interações, os quais são considerados componentes curriculares e devem apresentar coerência com o PPP e ter como importante princípio o respeito às infâncias que possam estar presentes, atividades referentes ao brincar, brincadeiras e jogos, aspectos lúdicos, se caracterizam como um eixo curricular importante para as ações pedagógicas que estimulem e promovam produções culturais infantis, bem como as interações e as experiências; para isso, a organização dos espaços físicos são importantes. O documento cita, por mais de uma vez, a ação dos profissionais da Educação Infantil na mediação desses aspectos no sentido de propiciá-los adequadamente; nesse ponto, ele faz referência às DCNEIs (BRASIL/MEC, 2009). Organizar espaços pedagogicamente, conforme o objetivo educacional, e que propiciem experiências autônomas, criativas e críticas às crianças também é atribuído aos profissionais da educação infantil. A segurança deve ser considerada, mas não deve ser sempre fator limitante. Em relação ao componente “tempo”, a orientação é que ele não seja fragmentado, que se evitem divisões excessivas das experiências infantis em momentos “de” ou “para” algo específico, divisões estanques de vivências das diversas linguagens ou até mesmo fragmentação em “disciplinas”, mas que as crianças sejam estimuladas a se integrarem e viverem experiências integradas em seus momentos propícios, que sejam respeitadas em seu tempo, seu ritmo e evitar tempos de espera. Os profissionais devem atentar ao interesse e curiosidade da criança em realizar determinadas ações e experiências, e conciliá-las adequadamente ao planejamento das práticas pedagógicas, aos momentos das atividades básicas vitais e da rotina diária das unidades de ensino infantil. O componente curricular referente às interações deve estar integrado verdadeiramente com os outros (espaços e tempo), sendo importante que a intervenção profissional realize mediações com objetivos pré-planejados, com

conhecimento da caracterização da faixa etária em questão e ciente de que as atitudes do adulto que interage com a criança podem ter grande impacto, facilitando ou dificultando interações, aprendizagens, experiências, dentre outros;

- Recursos mobiliários e materiais, que são compostos por todo o tipo de objeto que seja utilizado como recurso pedagógico nas intervenções das unidades educacionais, específicos ou não, que no caso podem ser materiais simples, de uso cotidiano, mas que são transformados momentaneamente em outra coisa, em um brinquedo, por exemplo, que poderá enriquecer suas brincadeiras, atividades e experiências. “[...] Nessa perspectiva, os brinquedos devem ser suportes mobilizadores da criatividade infantil.” (SÃO PAULO, 2015, p.37). As crianças podem representar objetos por outros, principalmente no caso de não terem a possibilidade de ter o objeto real naquele momento, por motivos vários e/ou não terem o brinquedo específico que o represente. Objetos cotidianos de manuseio no dia a dia das crianças podem representar uma nave espacial ou um computador, por exemplo. O documento ressalta a importância do profissional em intervir na escolha e disponibilização desses materiais; escolha que deve ser democrática, proporcionar prazer, incentivar a criatividade e a imaginação infantil, estar em consonância com a PPP da instituição, considerar a diversidade cultural e padrões de qualidade e segurança. Especificamente neste item, encontram-se orientações um pouco mais detalhadas em relação às características físicas e propriedades dos materiais e conservação e higienização;

- Recursos humanos, condições de trabalho e formação profissional. No tocante à formação profissional dos educadores e educadoras para o nível infantil, temos na Lei nº 9.394/96 – LDB, no artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

A formação continuada em serviço desses profissionais também é assegurada no documento; de acordo com São Paulo (2015), deverá possibilitar

a atualização e ampliação de conhecimentos, reflexão de suas ações pedagógicas no sentido de primar pela qualidade no atendimento, aprendizado e desenvolvimento das crianças. Dessa forma, devem ser levadas em consideração as orientações dessa normativa quanto à sensibilidade da intervenção e mediação profissional no estímulo à criatividade, autonomia e imaginação dos alunos, e no que diz respeito às individualidades e diversidades culturais infantis. O quadro de recursos humanos das unidades de atendimento infantil deve seguir a legislação federal e municipal referente à gestão, docência e equipe de apoio, sendo todos orientados pelo documento a atuarem como educadores da infância, em suas atribuições no cotidiano educativo das unidades, articulando as famílias nesse processo.

Como responsáveis por tais experiências, cabem às educadoras e educadores organizar o tempo, os espaços e os materiais para que os bebês e as crianças vivenciem múltiplas experiências de maneira integrada, sem a fragmentação do conhecimento, dando-lhes tempo para a construção de projetos coletivos e/ou individuais, assegurando que seus ritmos e necessidades sejam atendidos sem padronizações, como “hora de beber água”, “hora de ir ao banheiro” ou “hora do sono”, entre outras que os submetem a uma rotina massificadora e empobrecedora da construção de sua autonomia e identidade. (SÃO PAULO, 2015, p. 45).

Por fim, em relação às condições de trabalho, orienta-se que sejam práticas com interação entre os envolvidos, segurança, coerência e recursos necessários, bem como aprimoramento profissional, bem-estar, espaços e recursos materiais apropriados e momentos de estudo. “A melhoria das condições de trabalho e a valorização profissional decorre da participação das diferentes equipes na avaliação institucional e na (re)elaboração do Projeto Político-Pedagógico.” (SÃO PAULO, 2015, p. 47). Neste item, o documento ainda cita questões relativas aos direitos trabalhistas, o seu cumprimento adequado, conhecimentos teóricos e práticos dos profissionais da educação sobre o desenvolvimento, aprendizagem e caracterização infantil, respeito à diversidade e conhecimento dos dispositivos legais.

Pouco tempo após a publicação dos Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, houve a de outro documento, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016), que objetivou orientar

estratégia para a operacionalização de autoavaliação nas unidades educacionais infantis paulistanas por sua equipe de profissionais, em conjunto com famílias e pessoas da comunidade, se propondo a ser uma autoavaliação participativa da qualidade institucional como um todo, e que postulou como entendimento do conceito de qualidade

Mas como definir essa qualidade? Quais os critérios que devem ser utilizados para avaliar a qualidade de uma Instituição de Educação Infantil?

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, p.08).

Esse documento teve como sua principal base os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil de âmbito nacional, publicados pelo MEC em 2009, sendo então bastante semelhantes nos pressupostos, mas o paulistano era voltado às especificidades da realidade de sua Rede Municipal de Ensino no nível infantil. Enquanto o documento do MEC de 2009 continha sete dimensões de qualidade, o paulistano trouxe nove na versão final publicada, sendo estas, a seguir:

- 1) Planejamento e gestão educacional;
- 2) Autoria, participação e escuta de bebês e crianças;
- 3) Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias;
- 4) Interações;
- 5) Relações étnico/raciais e de gênero;
- 6) Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais;
- 7) Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo;
- 8) Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras;
- 9) Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade.

A proposta indicada é de que seja feita a autoavaliação da unidade educacional a partir dessas dimensões, avaliando-as individualmente; em cada uma das nove dimensões, existem questões que devem ser respondidas pelos

participantes, devendo ser respeitados dois princípios postulados no documento: o princípio dos direitos humanos e o princípio da participação. Também deve ser assegurada a efetiva participação de todos que assim o desejarem, respeitando as diversas “vozes e olhares” em todas as etapas e tomadas de decisões. (SÃO PAULO, 2016).

O documento faz uma importante observação em relação à separação em dimensões e questões (subtópicos) inseridas nas mesmas, para que, no momento da análise pelos envolvidos na autoavaliação, seja preservada sempre a ideia da integração entre elas na prática pedagógica, apesar da divisão em nove dimensões.

Assim como igualmente se preza por uma avaliação de caráter mais qualitativo do que quantitativo pois, como se pode observar nas propostas para efetivação prática dessa avaliação, não se atribuem notas (em valores) absolutas para os itens avaliados, sugere-se realizar relatórios com registro textual breve da situação dos aspectos avaliados em cada dimensão.

A proposta se baseia na realização de uma plenária com todos os envolvidos presentes na avaliação, onde são separados grupos para análises, debates e sínteses; isso deve ocorrer para cada uma das dimensões que apresentam questões a serem analisadas e para serem avaliadas uma a uma. (SÃO PAULO, 2016).

Existe, no documento, uma proposta detalhada para a operacionalização prática da dinâmica dessa plenária, com a utilização de materiais como cartazes de cartolina, pincéis coloridos para grafia nesses cartazes, e sugere-se que se insira nos mesmos as questões que serão avaliadas na reunião (cada item das dimensões) e as respostas representadas em cores, sendo vermelho para insatisfatório, amarelo para satisfatório, mas medíocre, necessitando atenção, e verde para satisfatório, bom. E na última etapa, os resultados apresentados nos relatórios devem ser analisados para a realização um plano de ação pela e para a unidade educacional em questão, no sentido de que possam ocorrer melhorias, principalmente nos itens identificados como mais problemáticos.

O documento Currículo Integrador da Infância Paulistana, de publicação datada de 2015, é um dos mais divulgados entre os profissionais da rede paulistana infantil de ensino, o documento que norteia atualmente o planejamento das práticas pedagógicas nas unidades de ensino. Esse currículo

foi elaborado de forma coletiva, em debates e encontros entre profissionais de educação, desde equipes das Diretorias de Orientação Técnica-Pedagógica (DOT-P), das Diretorias Regionais de Educação (DRE), até equipes das Unidades Educacionais (UE). Eventos foram realizados ao longo do ano de 2015, um em cada DRE, denominados “Diálogos para a construção do Currículo Integrador da Infância Paulistana: Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental - Ciclo de Alfabetização”, com influências de documentos anteriores da SME de São Paulo como, por exemplo, a normativa nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares, que já trazia a defesa de um currículo integrador entre essas etapas educacionais.

A integração e a transição das crianças do ensino infantil para o nível fundamental é um dos objetivos principais desse documento, que visa uma transição menos abrupta, mais tênue e articulada no que se refere às dinâmicas das práticas pedagógicas, com pretensões de minimizar e até evitar as fragmentações excessivas das estruturas de grande parte das práticas pedagógicas de unidades escolares, que geralmente estão mais presentes a partir do nível fundamental.

De modo geral, o documento traz indicações para que se organizem práticas pedagógicas nesses níveis da rede de ensino paulistana (infantil e fundamental - ciclo I, principalmente) que se integrem efetivamente, que não poupem das crianças do ensino infantil o conhecimento tradicionalmente difundido pela sociedade, pela educação formal, que estimule a participação no seu processo de aprendizagem e vivências de diversificadas culturas, sem deixar de considerar, contudo, que essas crianças geralmente continuam praticamente as mesmas imediatamente ao ingressarem no nível fundamental - ciclo I, com semelhantes aspectos comportamentais infantis de desenvolvimento.

Portanto, acredita-se ser importante o conhecimento sobre as concepções de criança, infância, educação de crianças e das possibilidades de integração entre esses níveis de ensino, para que se possa prezar pela continuidade do processo que é a educação de um indivíduo, principalmente ao longo de sua infância.



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, 2015, p.08).

Com essa perspectiva, o documento inicia-se; após a introdução, no trecho denominado “O que nos une?”, são colocadas questões referentes ao relacionamento educacional entre adultos e crianças, para que não sejam enxergadas somente as diferenças etárias entre as gerações, mas sim sua complementaridade e integração possível, priorizando um trabalho de continuidade entre níveis infantil e fundamental - ciclo I.

Nesse documento, encontram-se argumentos de que uma educação que entende a criança pequena como um “vir a ser”, em preparação para a vida adulta produtiva, como se ela nada “produzisse” naquele momento, geralmente realiza processos pedagógicos preparatórios e mais voltados ao assistencialismo. Este seria um currículo voltado à preparação desse “futuro adulto”, até mesmo compensatório, pois geralmente não acredita e pode acabar trabalhando com a concepção de que a criança não seria produtora de cultura, que não se tem cultura infantil, vivenciada e produzida por ela. (SÃO PAULO, 2015).

O Currículo Integrador paulistano, ao defender concepções de infância e criança que entendem a participação ativa na produção cultural coletiva e individual, e que a criança produz, não somente “reproduz”, defende o protagonismo infantil e a escuta das crianças pelos adultos em praticamente todo seu texto, de forma a defender a construção de práticas pedagógicas que estimulem a produção cultural infantil, que a criança não seja estimulada baseando-se no “vir a ser”, mas em um ser que “é”, naquele momento presente em que vive e convive na Educação Infantil e fundamental.

Portanto, também preconiza-se que a diversidade cultural seja considerada no currículo e, sobretudo, nas práticas pedagógicas institucionais, pois existem várias crianças, advindas de diferentes realidades culturais em um mesmo bairro, escola ou turma – vide a miscigenação cultural de nosso país, inclusive muito presente no município de São Paulo – de modo que o

conhecimento de diversas realidades culturais, a troca e até mesmo a ressignificação são possibilidades pedagógicas.

Nesse sentido, é desafio e propósito do Currículo Integrador comprometido com a qualidade social da educação considerar a diversidade que compõe as infâncias que habitam a cidade e se contrapor às desigualdades (étnicas, raciais, etárias, de gênero, econômicas, geográficas, religiosas) que condicionam a vida de bebês e crianças. (SÃO PAULO, 2015, p. 13).

Em sua sequência, o texto traz informações sobre a questão da continuidade no processo educacional das crianças egressas do nível infantil preconizada no documento, e sobre a manutenção de uma visão de criança produtora de cultura e ativa em sua aprendizagem, de modo que isto possa continuar no nível fundamental. Para tanto, é necessário fazer menção e abordar o papel do brincar nesse processo, pois trata-se de uma atividade importante da infância e que, normalmente, não tem sequência no processo pedagógico do nível fundamental, no qual, não tão raro, podem ser notados indícios de fragmentações excessivas e dualidades, como a separação do indivíduo em “corpo e mente”, o que o documento afirma não ser um fator a ser mantido em sua proposta.

Os princípios da integração entre os níveis de ensino aparecem em forma de tópicos com breves explicativos resumidos, de modo a realizar uma síntese de muito do que foi exposto e debatido no documento até então (suas concepções) e, na sequência, igualmente estruturadas encontram-se indicações para a articulação entre as unidades educacionais infantis (CEIs e EMEIs) e as fundamentais (EMEFs), relativas à estruturação do espaço, às vivências proporcionadas, à gestão, dentre outras, porém de forma bem geral.

Também são tratadas questões da não fragmentação excessiva do ensino fundamental em disciplinas e das concepções do educar e do cuidar inseridos nas práticas pedagógicas de forma indissociável, inclusive no nível fundamental, sendo que o entendimento do cuidar e do educar é baseado no documento de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL/MEC, 2013), com ênfase a fatores comportamentais do desenvolvimento infantil, não priorizando somente aspectos biológicos de cuidado.

A descolonização dos currículos igualmente foi tratada no documento, de forma a prezar a desconstrução da ideia de reprodução de modelos prontos, que geralmente são produzidos para uma determinada realidade social, cultural e histórica, normalmente dominante, e que não deveriam ser simplesmente copiados na íntegra em outros contextos e tempos. De acordo com Silva (2016), o currículo que se pretende ser descolonizador não deve priorizar uma forma única de se entender o conhecimento, mas deve ser articulado com a realidade dos indivíduos, da comunidade do entorno que ali frequenta, não reforçar a ideia de superioridade cultural, mas de diversidade.

Cada sujeito singular (bebês e crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental) constitui uma infância com o elo comum da brincadeira e das interações com as pessoas e com a cultura como eixos do currículo (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica). Portanto, cabe à escola ser um espaço onde as várias infâncias possam ser vividas sem prorrogações ou antecipações indevidas, respeitando-se as peculiaridades de cada faixa etária, e sem padronizações que suprimam as individualidades e cerceiem as vivências das múltiplas experiências que constituem direitos das crianças. (SÃO PAULO, 2015, p.28).

E ainda, ao considerar a proposta de “descolonizar” os currículos, faz-se pertinente a menção à tentativa de se evitar características adultocêntricas que alguns currículos e práticas pedagógicas podem ter, principalmente quando se considera a cultura ocidental dominante, de preparação da criança para a vida adulta.

Já em relação às práticas pedagógicas propriamente ditas, o documento não se caracteriza como um manual, geralmente não traz “receitas” de como fazer exatamente, mas pretende proporcionar consistentes orientações de pressupostos a serem seguidos em termos de elaboração de planejamento pedagógico em unidades de ensino, conforme características das crianças da faixa etária em questão, bem como da proposta de continuidade entre as etapas e níveis de ensino relacionados. Em trecho denominado “Ações que podem concretizar essas concepções e princípios”, são encontradas orientações mais gerais de instruções de ações que podem ser organizadas quanto à estruturação dos espaços, materiais e gestão do tempo; experiências, vivências e expressões; utilização de diversas linguagens; estruturação do brincar e cultura da leitura e escrita.

Contudo, o brincar é citado e se encontra presente em vários momentos no documento; a brincadeira é entendida como atividade principal nas relações infantis de modo geral e compreendida no Currículo Integrador como importante para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Ela é fortemente estimulada nas práticas pedagógicas, em que os professores devem ser interventores desse processo, estimular e propiciar as condições de tempo, estruturação de espaços, disponibilização de materiais de forma adequada, evitar a dominação sob qualquer forma e respeitar as diferenças, sejam elas étnicas, religiosas, socioeconômica, de gênero, dentre outras. (SÃO PAULO, 2015).

Durante atividades relacionadas ao brincar, como em vários outros momentos, o protagonismo, a autoria e a escuta das crianças são citadas como importantes, bem como o protagonismo e autoria do adulto igualmente, em intenção de estabelecer relação equilibrada de poder nas práticas pedagógicas.

Escutar as crianças no sentido mais amplo que essa instrução possa sugerir, não se limitando à escuta da linguagem oral, mas estendendo-a aos gestos, movimentos, dentre outros modos de comunicação infantis, faz parte do protagonismo muito enunciado e defendido nas práticas pedagógicas pelo Currículo Integrador.

Professora e professor autores percebem-se investigadores e intelectuais implicados no processo educativo com o compromisso de apresentar, debater e acolher propostas no coletivo das Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental para conhecer o contexto das crianças com quem trabalham, para promover seus direitos fundamentais e favorecer a autoria dos bebês e crianças em seu encontro com a cultura. (SÃO PAULO, 2015, p.31).

Nesse sentido, desenvolver práticas pautadas por pressupostos do protagonismo pode e até deve resultar em autorias dos envolvidos no processo educacional, ou seja, são aspectos inseparáveis que devem constituir tal processo, segundo São Paulo (2015).

Crianças de todas as idades podem se relacionar nas instituições educacionais; devem ser escutadas e, juntamente com os adultos, geralmente professores, construir o processo pedagógico, desde conteúdos, temas,

espaços, materiais, estratégias, avaliações, dentre outros momentos, de modo que possam se sentir parte integrante, pensante e autoral de sua aprendizagem.

Os professores têm um papel importante na viabilização desse processo; o documento traz um trecho considerável tratando dessa questão, especificamente sobre as professoras e professores.

O papel fundamental que professoras e professores têm na organização das experiências que bebês e crianças vivem nas Unidades Educacionais exige que planejem sua prática pedagógica e a replanejem com os bebês e as crianças de sua turma, selecionem, organizem e disponibilizem materiais, organizem as formas de gestão do tempo, atentem para estabelecer relações democráticas com o grupo de crianças, colegas e famílias, proponham e organizem vivências com e para as crianças e avaliem todo esse percurso a partir da interação, observação e diálogo com os sujeitos envolvidos nos processos. (SÃO PAULO, 2015, p.40).

De acordo com Silva (2016), desta forma, o estímulo à autoria conjunta no processo educacional pode proporcionar, principalmente às crianças, o sentimento de pertencimento do que se constrói por meio das estratégias, práticas pedagógicas e pesquisas, adequadamente planejadas pelos profissionais para atingir tais objetivos; a educação significativa provavelmente estará sendo estimulada, ademais.

Nesse ponto podemos voltar a mencionar a brincadeira; como atividade principal da infância, ela se torna um recurso imprescindível na aprendizagem. Segundo São Paulo (2015), por meio do brincar a criança aprende e conhece as relações estabelecidas pelo adulto, que este estabelece com o mundo e com as coisas, objetos, dentre outros, mas também produz cultura conforme suas especificidades infantis, conforme citado aqui anteriormente. Contudo, essas atividades podem estar presentes no nível infantil, bem como no fundamental, pois podem satisfatoriamente atender aos princípios de continuidade entre as etapas educacionais, preconizadas pelo Currículo Integrador, e proporcionar a autoria e o protagonismo infantis.

Observam-se, na parte final do texto do documento, orientações para acompanhamento e documentação pedagógica das aprendizagens de educadoras, educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no ensino fundamental, que se fazem importantes.

Silva (2016) afirmou ser a documentação pedagógica uma possibilidade interessante de crescimento profissional, "...como uma ferramenta para construir experiências coletivas de observação, de interpretação e de comunicação." (SILVA, 2016, p.70).

No Currículo Integrador, existem propostas para a participação das crianças na construção dessa documentação, até mesmo pensando na autoria e protagonismo, que podem ser estimulados por meio de diferentes linguagens e expressões: por imagens, fotos, áudios, vídeos, recortes e colagens, desenhos, dentre outros, podendo haver, inclusive, a participação da família das crianças.

Para o ensino fundamental, os registros de tais documentações pedagógicas podem servir para fins de avaliação do processo de aprendizagem, conforme o que se prevê em CNE/CEB nº 04/2008, e até mesmo da efetividade das práticas pedagógicas realizadas.

Contudo, segundo Silva (2016, p.70),

O Currículo Integrador da Infância Paulistana é um documento que foi construído a partir do coletivo, aberto para participação e autoria de todos sujeitos envolvidos no processos educativos. Um movimento de reorientação curricular que considera a integralidade do sujeito para que as crianças possam viver suas infâncias na plenitude.

## Capítulo 4 – Análise e discussão

Este capítulo se destina à análise e discussão dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com docentes da Educação Infantil (pré-escola, crianças de 4 a 5 anos), conforme roteiro de entrevista semiestruturado, anteriormente citado nos procedimentos metodológicos do estudo e que se encontra em anexo (Anexo I) da pesquisa documental e de fontes científicas, bases teóricas, de modo a realizar uma triangulação desses dados qualitativamente, conforme proposto na metodologia.

As análises e debates que se estabeleceram por meio da triangulação dos dados tiveram foco nos objetivos geral e específicos que nortearam o estudo, com a intenção de entender melhor o problema que suscitou a pesquisa, de contribuir com a área em questão e porventura levantar novos questionamentos pertinentes.

Foram realizadas entrevistas com cinco (05) docentes, professoras da pré-escola no nível infantil da educação básica, de duas Escolas Municipais de Ensino Infantil – EMEIs localizadas na zona norte do município de São Paulo. As docentes foram convidadas pessoalmente a participarem do estudo, em uma primeira reunião, na qual apresentamos a pesquisadora responsável pelas entrevistas e o estudo, objetivos e justificativa, assim como foram agendadas as datas e horários subsequentes para as entrevistas de cada docente, sendo duas de uma das EMEIs e três da outra.

Ao realizar as entrevistas, foi operacionalizado o registro de todo o conteúdo das falas das cinco (05) docentes mediante gravação em dispositivo móvel na íntegra de cada entrevista, transferência da gravação para drive online (“nuvem digital - Google Drive”) e posterior transcrição literal e integral de cada uma delas, as quais podem ser vistas no Apêndice I.

O roteiro da entrevista semiestruturada foi organizado em tópicos temáticos, encadeados conforme os objetivos e a problemática central do estudo, e relacionados com os principais documentos curriculares da Educação Infantil paulistana pesquisados, uma vez que objetivou-se analisar tais documentos, principalmente no tocante ao movimento infantil nas instituições educacionais e aspectos de sua aplicabilidade pelas profissionais entrevistadas, atuantes nesse nível.

Durante as falas das docentes, ao responderem às perguntas, foi concedida liberdade para se expressarem sobre as temáticas, a partir da ordem de organização do roteiro da entrevista, podendo eventualmente surgir nas falas temas que não haviam sido previstos, os quais foram ou não mais explorados conforme pertinência ao conteúdo das entrevistas e, principalmente, aos objetivos do estudo.

Foram pré-estabelecidas categorias gerais (algumas subcategorias) para a análise e discussão dos dados conforme os temas de foco do objetivo do estudo eram abordados, sobretudo o conteúdo das entrevistas, considerando o roteiro.

### **Descrição das trajetórias profissionais e de formação das entrevistadas**

Em relação às informações pessoais, tempo em serviço docente e de formação das docentes entrevistadas, obtivemos as seguintes informações: média de tempo em serviço docente na educação básica, de forma geral, 17 anos e meio (mais tempo, Ana, 26 anos e menos tempo, Julia, 4 anos); média de tempo em docência na Educação Infantil, aproximadamente 14 anos (mais tempo, 20 anos, Ana e menos tempo, Julia, 2 anos); quanto à formação, todas apresentavam ensino superior, graduação em Pedagogia; Joana concluiu duas graduações, licenciatura em Artes e quatro delas tinham formação em nível de pós-graduação, especialização com alguma relação com a área de atuação docente; Joana tinha dois cursos de especialização concluídos, sendo um em Artes e outro em Educação Infantil; Ana concluiu um curso de especialização em Educação Especial e Julia em Ludopedagogia.

### **Categoria Movimento**

Na subcategoria **movimento nas instituições de Educação Infantil** em questão, primeiro foi abordada a característica geral de movimentação das crianças em momentos diversos, durante todo o tempo de sua estadia na escola. As docentes afirmaram, de modo geral, que as crianças são bastante ativas o tempo todo praticamente e sem que precisem ser estimuladas a isso; disseram ser algo que faz parte do comportamento da criança, “naturalmente”. O movimento está presente de forma significativa enquanto elas estão na instituição e, de diferentes formas, Maria e Joana citaram a utilização de bola e



se referiram ao “brincar de futebol” como atividade que pode ocorrer a qualquer momento e não somente em situação de prática pedagógica orientada.

Ao abordarmos a subcategoria **concepção das docentes sobre o movimento nas instituições**, em praticamente todas as respostas obtivemos o entendimento de que o movimento é inerente à criança; ela “é movimento”, em todos os momentos na instituição ele estaria presente nas manifestações infantis dessa faixa etária, integrando a totalidade do indivíduo em desenvolvimento. Portanto, houve menção à contribuição do movimento para o desenvolvimento das crianças e a necessidade de estimulá-lo, em sua forma mais livre.

Na resposta de Julia e um pouco na de Maria apareceu uma tendência a dar exemplos de atividades que são realizadas na instituição e que envolvem o movimento e, na resposta da Maria, tendência a algumas limitações ao mesmo em ambientes pequenos, menores, como a sala, por exemplo.

A fala da Clara mostrou o entendimento da entrevistada de que, ao realizar atividades que envolvem outros conhecimentos, outros conteúdos, dentre os quais ela citou matemática, português, natureza e sociedade, o movimento pode estar presente de formas um pouco menos exacerbadas, efetivando-se por meio de brincadeiras.

[...] mas a proposta no geral como educação infantil, nas unidades escolares de educação infantil é justamente você trabalhar os conteúdos tanto de matemática, de português, natureza e sociedade de forma de brincadeiras. Então, as brincadeiras trazem todo esse movimento. (CLARA, 2018).

Nessa subcategoria, Julia citou por duas vezes a referência ao termo lúdico em relação ao movimento.

Podemos relacionar os conteúdos dessas falas às concepções e caracterizações de movimento infantil apresentadas por alguns autores que trataram de alguma forma da motricidade na infância, faixa etária alvo deste estudo, os quais geralmente apontam para uma visão integral das manifestações comportamentais nesse período, sendo o movimento um aspecto indubitavelmente integrante dessa totalidade, devendo-se evitar dualidades, separações em partes.

Ayoub (2001) atribuiu tais prerrogativas ao movimento, imerso em todas as manifestações da criança pequena, por meio do qual ela descobre a si mesma, ao outro, ao mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Destarte,

as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem proporcionar à criança a possibilidade de brincar com a linguagem corporal, evitando uma atitude de abandono pedagógico e criando situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal, sobretudo aquelas relacionadas aos jogos, brincadeiras, ginástica, dança e atividades circenses.

Referente às práticas pedagógicas envolverem diferentes manifestações da cultura corporal, Ota et al. (2018) afirmaram ser importante a interdisciplinaridade na Educação Infantil e, para que isto de fato possa ocorrer, se faz importante a presença de profissionais especificamente formados e capacitados em áreas correlatas à manifestação de diferentes formas de linguagem, por exemplo a corporal; portanto, é importante que haja real integração dos profissionais em todas as etapas do trabalho nas instituições.

Os autores afirmaram acreditar na sugestão de existir o profissional formado em Educação Física nas instituições de ensino infantil, não para trabalharem de forma isolada, disciplinar, mas para conferir qualidade ao trabalho interdisciplinar nas manifestações das linguagens pelas crianças, sobretudo no que se refere às expressões corporais, da cultura corporal de movimento.

Além disso, a Educação Infantil, caracterizada como um nível sumariamente interdisciplinar, pois não apresenta disciplinas estanques, faz com que muitos sejam contra a presença de professores de disciplinas específicas, os considerados “especialistas”. Tal receio ocorre pelo temor de uma aproximação de um modelo escolarizante que fragmenta os conteúdos e logo os conhecimentos. (OTA et al. 2018, p.121).

Na atualidade, os estudos e debates acadêmicos acerca do conteúdo movimento na Educação Infantil geralmente têm se voltado às perspectivas da pedagogia histórico-cultural, aos pressupostos dos estudos culturais e à cultura corporal de movimentos, que preconizam o conhecimento da diversidade existente entre os costumes e hábitos dos indivíduos, os atores escolares, a ressignificação corporal dessas diferenças e as construções protagonizadas pelas crianças com mediações adequadas dos adultos, para que elas possam edificar suas identidades culturalmente e então se desenvolver.

Ao relacionar o desenvolvimento humano a essas perspectivas teóricas, nos remetemos a Silva e Silva (2016), que sugerem serem as situações de aprendizagem, as vivências, importantes e estimuladoras do desenvolvimento e não o contrário, condicionar as situações de aprendizagem ao nível, fase ou período de desenvolvimento dos indivíduos.

Informações acerca dos aspectos relacionados à dimensão biológica dos indivíduos e suas respectivas idades cronológicas são pertinentes, vários foram os estudiosos que pesquisaram e estudaram estas questões especificamente voltadas à faixa etária infantil, conforme citaram De Marco A. e De Marco M. (2017). Porém, esses aspectos não devem exclusivamente ditar as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

O profissional que atua com a mediação de tais práticas no ambiente escolar deve conhecer a criança, suas características de comportamento, possibilidades de interação social, cultural e ter o conhecimento tanto das reais condições presentes como daquelas que podem estar na iminência de serem conhecidas e adquiridas, conforme os estímulos e experiências que tiverem; ressalta-se que isto pode ocorrer por meio da mediação profissional ou não. No entanto, a caracterização motora infantil e as possíveis alterações ao longo do tempo são importantes, mas é um dos componentes da totalidade de um ser que é social, está inserido em um contexto, tempo e cultura. (De Marco A. e De Marco M., 2017).

Na perspectiva histórico-cultural, ao conceber a importância da aprendizagem e do desenvolvimento como balizadora e orientadora dos objetivos para cada componente curricular, a BNCC sinaliza que a aprendizagem antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. (Silva e Silva, 2016, p.83).

Em estudo de Souza e Neira (2015), aspectos pertinentes foram suscitados no que se refere ao movimento infantil em uma perspectiva que considera e insere a cultura de forma contextualizada nas manifestações e vivências, em que os autores ressaltaram exemplo de práticas corporais tematizadas, sendo ressignificadas, podendo contribuir na constituição de identidades, com consideração ao contexto histórico e sociocultural em questão na abordagem da cultura corporal infantil.

Sobre a cultura corporal de movimento, Neira e Gramorelli (2017) ainda explicitaram que o termo não pode ser generalizado aos movimentos de forma indiscriminada ou por “modismo”, e que a proposta inicial é que o mesmo se afaste de concepções exclusivamente “biologizantes”, que condicionam a aprendizagem e experiências motoras aos níveis biológicos de desenvolvimento dos indivíduos em formação. Como seres sociais incluídos em determinada cultura, as crianças são influenciadas e influenciam a dinâmica sociocultural o tempo todo e isto deve ser considerado nas vivências corporais diversas que elas possam se envolver, sendo que, desse modo, as experiências motoras são integradas a toda teia cultural de uma sociedade, sendo influenciadas por ela.

A entrevistada Julia apresentou em sua fala conteúdo que se relaciona a priori com essa concepção citada, voltada à cultura corporal. Ela afirmou explorar práticas motoras por meio do trabalho com a diversidade cultural, trazendo componentes de outras culturas além das já conhecidas pelos alunos, de modo que eles pudessem conhecer e vivenciar variadas facetas da cultura em questão, inclusive.

Então, se eu vou trabalhar cultura indígena, então eu vou lá e procuro brincadeiras da cultura indígena, eu vou trabalhar... porque a gente esse... é que o projeto desse ano a gente tá trabalhando é... o nome do projeto é “Fazer o bem faz bem, respeito às diferenças” então eu tô entrando com outras culturas, com a diversidade, então eu vou trabalhar cultura africana, busco brincadeiras da cultura africana, trabalho danças, né, músicas africanas, danças africanas, danças indígena, então a gente sempre tá colocando no nosso planejamento, pra que eles possam conhecer sobre a cultura e ver as coisas legais que tem e também exercer o movimento. (JULIA, 2018).

Houve também menção à “escuta das crianças”; Joana comentou que, ao trabalhar com o movimento, considera as demandas dos alunos na medida do possível. O conteúdo dessa fala remete explicitamente a uma orientação de um dos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Currículo Integrador da Infância Paulistana. Este documento faz várias indicações e orientações a essa escuta das crianças, ao fato de ouvi-las e considerar seus interesses ao planejar as práticas pedagógicas, trazendo dessa forma o protagonismo infantil e até mesmo a autonomia. (SÃO PAULO, 2015).

Em análise um pouco mais aprofundada dessa subcategoria, pode ser notado que o conteúdo das falas se relaciona mais às caracterizações do movimento e às estratégias pedagógicas adotadas para o trabalho com esse

conteúdo, quando e como ele costuma se apresentar nas instituições; as concepções são mais superficiais nas falas e isto pode ser relacionado, dentre outros, ao fato da formação principal das docentes entrevistadas ser na área da Pedagogia ou até mesmo em Artes, e não em Educação Física, curso que se destina ao estudo do movimento humano sob vários aspectos e abordagens. Assim como também pode ser atribuído a isso o fato de que os documentos curriculares mais atuais da Educação Infantil geralmente não trazem tanto aprofundamento científico quando se referem à concepção de movimento adotada, tratando mais sobre caracterização de estratégias pedagógicas e aspectos teórico-metodológicos das práticas educativas infantis de forma geral, fatos que, como parte dos objetivos desse estudo, serão debatidos mais adiante nesta análise e discussão, em categoria relacionada aos documentos curriculares da Educação Infantil.

Nas análises de alguns documentos curriculares infantis mais recentes, principalmente da Rede Municipal de São Paulo, pudemos observar referências ao movimento como sendo uma subárea da área de linguagens, o que geralmente, de forma inicial, corrobora com publicações de estudos científicos mais recentes da área em questão, inserindo a motricidade integrada às outras subáreas do campo das linguagens, o que sugere planejamento de práticas pedagógicas mais interdisciplinares .

Nas análises da subcategoria que se refere aos **estímulos e orientações institucionais (escolares) aos professores para o trabalho com o movimento**, as respostas foram unânimes na afirmação de que “ocorre efetivamente”. Em todas as falas foi observada essa afirmação. Três das entrevistadas, Ana, Maria e Joana, enfatizaram a questão de que o estímulo ao movimento já está pressuposto na “linha do tempo”, o que é semelhante a um planejamento diário, na “rotina” de trabalho no dia a dia com as crianças.

A fala da Clara, igualmente às outras em afirmar o estímulo ao trabalho com o movimento, foi mais detalhista ao citar e explicar que, na instituição que ela faz parte, existem momentos específicos de reunião de estudos e planejamento semanal, no qual o movimento está presente, em que se organiza qual será o objetivo priorizado, que tipo de atividades serão adequadas para obtenção de tal objetivo e até quais locais e materiais serão necessários para que as atividades se desenvolvam. Interessante observar que, nessa fala, a

entrevistada fez uma breve relação do movimento com o espaço, relacionando as brincadeiras tradicionais como amarelinha, corda e circuitos motores com o espaço da quadra existente na escola. Julia mencionou algo bem semelhante quanto a esta organização.

Em continuidade a essa subcategoria, referente a possíveis orientações institucionais sobre existir ou não algo em relação ao trabalho com o movimento que seja priorizado, praticamente todas as falas indicaram existir liberdade para se trabalhar esse conteúdo na elaboração de seus planejamentos. Duas delas, Ana e Joana, citaram que priorizam trabalhar noções de regras nas atividades motoras, noções de respeito ao colega e ao próximo durante a atividade. Joana também comentou que estimula o saltar, pular com corda e o chutar, e Clara citou dar prioridade às brincadeiras que envolvem movimento.

Nas falas sobre orientação institucional quanto à existência de momentos específicos para o estímulo ao movimento, de forma geral o conteúdo de todas as falas indica que não existem momentos específicos e que há liberdade para esse estímulo em toda “linha do tempo”; o movimento está presente nas crianças o tempo todo, o que se relaciona com a concepção de movimento das docentes entrevistadas, que se apresentou anteriormente nesse texto, ou seja, o entendimento de que a criança nessa faixa etária se manifesta, dentre outras formas, por meio do movimento, sendo este um componente inerente a suas manifestações e sua cultura corporal.

Entretanto, ao se aprofundar e detalhar a análise em algumas das falas, apesar das docentes afirmarem não terem momentos específicos para o movimento, houve referência à organização para o mesmo na “linha do tempo”, como “campos dirigidos”, com momentos (e até horários) destinados para as turmas utilizarem a quadra, junto com outra turma ou separadas. Uma delas cita de modo quantitativo essa organização “[...] contemplado na linha do tempo os momentos de quadra né, que toda semana tem, cada sala tem umas três quadras por semana [...]” (JULIA, 2018). E Maria apresenta um momento específico dentro da rotina diária das crianças na instituição em que ela trabalha mais o movimento: após a acolhida, tomam o lanche, passam rapidamente pela sala e vão para o espaço externo. O que sugere, portanto, que em algumas ocorrências ao menos, podem ocorrer subordinação dos movimentos infantis a momentos e espaços.

Referente às características das atividades motoras que são estimuladas e realizadas, as falas apontaram, em sua maioria, para as brincadeiras; o brincar é, portanto, bastante citado, mas também apareceu a representação, por meio do teatro e de contar histórias. Novamente, a questão da escuta das crianças foi abordada nas falas, conforme o que elas apresentam e vivenciam, primeiramente, de forma mais livre. Ana e Joana afirmaram analisar esses momentos de escuta para decidir sobre intervir ou não, conforme o que elas trazem. Foram mencionados materiais e equipamentos que Maria costuma utilizar, como bolas, bambolês, pneus, balanço e outros equipamentos do parque.

Uma das falas citou as brincadeiras como atividades priorizadas, mas de modo relacionado a alguns outros conteúdos, dentre os quais foram citados matemática, números e cores, trabalhados por meio de brincadeiras como, por exemplo, a amarelinha.

[...] então por exemplo na quadra já tenta trabalhá essa questão do da amarelinha, das cores, do circuito, das pegadas tal, então você vai explorar, você vai trabalhar, por exemplo a cor vermelha, amarela, primária, secundárias, mas em cima de brincadeiras com o corpo, então eles trabalham no papel né aquela parte da atividade dentro de sala de aula tal. (CLARA, 2018).

Nesse caso, pode-se perceber no conteúdo dessa fala uma relação com a interdisciplinaridade, fator que é referenciado e percebido como importante em documentos curriculares voltados a essa faixa etária como, por exemplo, a BNCC (BRASIL/MEC, 2017), o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), dentre outros. Portanto, acredita-se que um projeto interdisciplinar que não seja realizado de forma adequada, o que requer estudo e conhecimento da proposta, não sendo tão simples como possa aparentar, pode não atingir o objetivo de forma efetiva e, inclusive, poder remeter ao trabalho pedagógico fragmentado, separado em “disciplinas” ou “áreas curriculares de conteúdos”, semelhante ao ensino básico brasileiro do nível fundamental e até o médio.

Esse fato é comentado no Currículo Integrador; de acordo com São Paulo (2015), as fragmentações de áreas e conteúdos devem ser evitadas sob todas as formas, tanto no nível fundamental, sejam em disciplinas específicas ou mesmo na dualidade corpo e mente, como no nível infantil, que geralmente pode aparecer também no binômio cuidar e educar, o que pode ser notado em

atividades que estimulam o cuidado pessoal e necessidades fisiológicas básicas de forma separada das demandas e cuidados socioafetivos e emocionais das crianças. Em alguns casos, no ensino infantil, podem também ocorrer situações de fragmentação do trabalho pedagógico em atividades que estimulam aspectos intelectuais, como o raciocínio, de forma desconectada do aspecto motor e socioafetivo, por exemplo.

A essa questão da fragmentação das práticas pedagógicas podemos inclusive relacionar outros momentos de algumas das falas das docentes até aqui apresentadas, como o fato de espaços mais amplos como a quadra e o parque, por exemplo, serem geralmente os relacionados ao trabalho de estímulo ao movimento, e espaços como a sala de aula, geralmente menores e com móveis, restringirem um pouco o movimento. Isso também ocorre na organização do tempo, até mesmo na indicação de horários específicos na semana para a utilização de espaços maiores como a quadra para as atividades motoras, vide a citação da fala de uma docente na página anterior sobre as turmas terem “três quadras” por semana.

Outra fala remeteu às brincadeiras tematizadas, sejam as tradicionais, as relacionadas à música e ritmo, à dança ou as relacionadas à diversidade cultural de diferentes origens, conforme a cultura que se objetiva que os alunos tenham contato, de acordo com o projeto que está em curso segundo o planejamento da prática pedagógica da docente, de forma que eles conheçam, dentre outras facetas, algumas práticas corporais dessas culturas, como a indígena e a africana, que foram citadas.

[...] Trabalhamos com as brincadeiras das origens, é... de origens culturais como eu te falei, cabo de guerra, origem indígena, arranca a mandioca é... as brincadeiras africanas, pega cauda, precisa correr, precisa pegar a cauda do outro, então, labirinto, então são as, a gente tenta buscar brincadeiras de origens culturais como também esses momentos que já têm, o circuito... que já tá previsto na nossa linha do tempo. E dança. A gente trabalha muito com dança também. *Risos.*(JULIA, 2018).

Ao analisar o conteúdo dessa fala, o mesmo pode ser novamente relacionado a alguns dos pressupostos da cultura corporal e, sobretudo, ao multiculturalismo, pois além de sugerir que o movimento seja inserido de forma contextualizada à realidade cultural dos envolvidos, também pressupõe que



sejam vivenciadas pelas crianças culturas outras, além das possivelmente presentes no grupo; vivências essas que podem ter sido indicadas pelo conteúdo da fala em questão.

O multiculturalismo envolve a diversidade, o conhecimento e até a vivência de realidades e contextos culturais de povos e nações distintas. Entretanto, cabe ressaltar que, de acordo com Neira e Gramorelli (2015), o multiculturalismo, mais recentemente influenciado por teorias críticas, pressupõe que as vivências das diversidades culturais sejam complementadas com ressignificações e problematizações sociopolíticas, como, por exemplo, as relações de poder existentes explícita e implicitamente nos contextos culturais.

O ensino de Educação Física baseado no multiculturalismo crítico, além de incluir o estudo das práticas corporais pertencentes a grupos distintos, promove uma reflexão sobre como essas diferenças foram socialmente produzidas e estabelecidas. O multiculturalismo crítico problematiza e questiona a cultura corporal em circulação quando prioriza atividades que investigam os mecanismos que a regulam. (NEIRA e GRAMORELLI, 2015, p.10).

Logicamente que, ao pensar na educação em nível infantil, pré-escola, em relação ao proposto na citação acima, adequações devem ser realizadas ao serem planejadas as práticas pedagógicas, caso seja essa a intenção, pois deve ser considerado o nível de imersão e entendimento em conteúdos políticos, socioculturais, dentre outros, possíveis de serem alcançados ao se considerar as características comportamentais e de desenvolvimento geral das crianças de aproximadamente 4 e 5 anos de idade.

Marsiglia (2011) traz uma contribuição nesse sentido, pois apresentou um planejamento de intervenção prática realizada na Educação Infantil segundo pressupostos da pedagogia histórico-crítica, portanto com perfil semelhante ao que se debate nesse momento, para exemplificar.

Conforme explicitou Saviani (2008), fatores a serem considerados ao se planejar práticas educativas com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica seriam mais inclinados à interação com interesses populares e não das elites intelectuais, contudo pretendem estimular a motivação e iniciativa dos alunos em participarem das propostas efetivamente, contribuindo com a interação entre alunos e, sobretudo, entre alunos e professores, valorizando

suas características culturais, bem como a cultura historicamente acumulada. Deve ser considerado o interesse do educando, os tempos individuais de aprendizagem, assim como aspectos cognitivos ao se transmitir conteúdos, de modo que a sistematização dos mesmos, a sua organização e gradação sejam adequadas para os alunos em questão.

De acordo com explicitações de Marsiglia (2011), a intervenção pedagógica realizada possuiu o tema gerador, que foi “A História do Livro” e, a partir dele, diversas ações foram planejadas e realizadas com as crianças da Educação Infantil, em instituição ligada à uma universidade pública, de forma que elas sempre teriam participação crítica e criativa estimuladas.

O tema foi explorado trazendo seu percurso histórico de desenvolvimento, para que as crianças pudessem ter contato com “[...] os caminhos percorridos pela humanidade para chegar à linguagem escrita como é conhecida e praticada hoje.” (MARSIGLIA, 2011, p.68). Para tanto, foram utilizados vários recursos pedagógicos e metodológicos; os procedimentos abordaram oralidade, desenhos, imagens, jogos e brincadeiras, dentre outros, e diferentes expressões e linguagens foram estimuladas como, por exemplo, a matemática, a corporal, demonstrando a tendência à interdisciplinaridade do projeto. Marsiglia (2011) ainda explicita a organização dessa prática pedagógica em momentos, os quais ocorrem com indicações de uma certa ordenação, porém de forma não periodizada, fixa, mas sim flexível e em interação entre eles, ocorrendo ao mesmo tempo até.

Essa organização foi baseada nos pressupostos da proposta de planejamento de práticas pedagógicas histórico-críticas segundo orientações de Saviani (2008), o qual indica a existência de cinco momentos, que se integram efetivamente, possuem muita flexibilidade e não necessariamente possuem ordenação fixa. São eles: ponto de partida da prática educativa (prática social), problematização, instrumentalização, catarse e ponto de chegada da prática educativa (prática social modificada).

Um primeiro momento seria de verificação do ponto de partida da prática educativa em questão, em que se debatem os conteúdos propostos com os alunos por meio de recursos trazidos pelo professor ou professora como livros, filmes, gravuras, dentre outros. Pretendeu-se, então, verificar o conhecimento que as crianças já traziam sobre o tema.

O segundo momento envolveria a problematização do tema e seus conteúdos. A partir de sessões de debate, eram feitos questionamentos, os alunos eram instrumentalizados, a fim de que respondessem, e era averiguado o que foi ou não respondido e como. A autora percebeu que as crianças apresentavam evolução ao avançar nos momentos e conteúdos, pois observou que elas evitavam colocações do senso comum e somente pautadas pelo seu cotidiano; elas estariam, portanto, valorizando os conhecimentos que estavam sendo adquiridos.

Como já era previsto, os momentos da problematização e instrumentalização não estão descolados um do outro e conforme as perguntas e respostas iam acontecendo, as interferências eram feitas para complementar, apoiar, fazer refletir e problematizar ainda mais. (MARSIGLIA, 2011, p.77).

O momento de instrumentalização englobava disponibilizar aos alunos recursos vários para que eles pudessem, por vezes experimentalmente, verificar algumas “hipóteses” estabelecidas, principalmente nas sessões de debates (sempre estavam presentes), objetivando estabelecer relações da temática com o que seria feito na sequência, naquele momento. Ao utilizar recursos, realizando experimentos algumas vezes, as crianças debatiam sobre as suas impressões, estudos e experiências, de modo a refutá-las ou comprová-las; uma nova sessão de debate era estabelecida e, se necessário, reelaboravam suas impressões e ideias sobre tal conhecimento.

Interessante atividade ocorreu nesse momento, relatada por Marsiglia (2011), que envolveu sensibilização musical estimulando de forma integrada a corporal, pois ao ouvir cantos gregorianos, típicos da Idade Média, um dos conteúdos desenvolvidos, os alunos deveriam se atentar às sensações em seus corpos ao ouvi-los e, após em sessão de debate, elas relatavam com detalhes as sensações e impressões sobre a música. Aqui também se podem perceber aspectos da interdisciplinaridade do projeto.

Outro momento se baseou na Catarse, em que a aprendizagem de fato acontece e aparece e que, segundo Saviani (2008), é o momento em que o indivíduo pode estar de posse de elementos para uma ação social transformadora, por meio da incorporação dos instrumentos sociais. Envolve mudança qualitativa, aprofundamento, apropriação e síntese e a possibilidade do indivíduo estar entendendo o mundo para além de suas experiências e

conhecimentos cotidianos, do senso comum. Nas atividades do projeto explicitado pela autora, as produções de desenhos, textos coletivos e esquemas conceituais pelos educandos serviram de instrumentos para avaliação do professor ou professora, para analisarem as sínteses e as alterações qualitativas ao longo do processo.

Como último momento, tem-se o “ponto de chegada da prática educativa”, em que prováveis sínteses estão formadas pelas compreensões dos alunos ao longo de todo o processo e podem ser utilizadas em situações diversificadas da realidade social, podendo ultrapassar o nível do senso comum. Geralmente, o indivíduo consegue analisar situações e relacioná-las com conhecimentos efetivamente adquiridos.

[...] é preciso ter novas atitudes ante a realidade e os conhecimentos adquiridos. A expressão dessa nova atitude diante do conteúdo ocorre quando sua retomada demonstra domínio dos alunos em relação aos assuntos abordados, expressando uma ação mais complexa sobre o conhecimento. Portanto, as crianças avançaram, sendo capazes de fazer a leitura da realidade de forma diferente daquela visão fragmentada e de senso comum que tinham no ponto de partida da prática educativa. (MARSIGLIA, 2011, p.113).

### **Categoria expressão corporal, movimentos e gestos/gestualidade**

Nessa categoria, de forma geral, foram analisados os conteúdos das falas das entrevistadas quanto às linguagens que as crianças utilizam para se expressarem, os possíveis estímulos às mesmas, as abordagens, as características, dentre outros fatores derivados, principalmente relacionados ao movimento.

As falas sobre as linguagens pelas quais as crianças são estimuladas a se expressarem e se são diversificadas apresentaram conteúdos semelhantes, sendo recorrente a indicação de que a expressão ocorre normalmente de forma variada, utilizando diferentes linguagens, inclusive a corporal, por meio de movimentos e gestos diversos, bem como formas de expressão que integram duas ou mais linguagens.

A representação por meio da dramatização, do teatro, foi citada por Ana e Joana. Joana, inclusive, enfatizou as expressões artísticas, além da dramatização, no campo da música e citou que desenvolve um projeto denominado “Contos de Fadas”, onde há caixas com contos, com objetos e

vestimentas que as crianças podem utilizar livremente para recontar as histórias trabalhadas, o que remete, a priori, à integração efetiva da expressão linguística, corporal e artística.

Clara citou que os alunos são estimulados o tempo todo a se expressarem por variadas linguagens, bem como a questão de que ocorre o estímulo ao protagonismo e autonomia infantis por meio de realização de “assembleias” com as crianças, nas quais elas emitem suas opiniões e demandas em relação ao trabalho, aos espaços e às atividades, por exemplo. Ela igualmente citou a integração de linguagens nas manifestações, expressões linguísticas, matemáticas e corporais variadas.

Sim, sempre, todas, rs. Todas, né. Então, matemática, expressão corporal, expressão linguística né, então todas essas; eles são estimulados o tempo todo. Inclusive é... este... mês passado, nós fizemos nossa primeira assembleia, que é justamente pra eles; eles fizeram os combinados dos espaços, então eles foram nos espaços né, viram o que que eles achavam legal, o que não achavam, aí nós fizemos depois uma assembleia aonde eles apresentavam os cartazes para todos, aí então a gente tem isso também justamente para trabalhar o protagonismo e a autonomia. (CLARA, 2018).

Novamente apareceu o protagonismo e também a escuta às crianças no conteúdo acima, temáticas que aparecem com frequência nos documentos curriculares paulistanos atuais, principalmente o Currículo Integrador (2015), o qual claramente estimula que as crianças, juntamente com mediações de professores, sejam escutadas e atuem nas práticas pedagógicas, o que, se adequadamente realizado, pode inclusive estimular a autonomia infantil.

Promover o envolvimento e a participação das crianças contribui fortemente para mudar a forma artificial e fragmentada como a escola tem tradicionalmente apresentado o conhecimento para as crianças. Ao ouvir as crianças, experiências como brincar, investigar, expressar-se por meio de diferentes linguagens [...]. (SÃO PAULO, 2015, p.39).

Na subcategoria **caracterização das intervenções profissionais nas expressões corporais (ou outras) das crianças nas instituições** foram abordados pontos como possíveis orientações e instruções profissionais, tempos, momentos e espaços para as expressões corporais na instituição,

estruturação dos espaços e recursos materiais e possíveis restrições às expressões.

Sobre possíveis orientações e instruções às crianças ao se expressarem corporalmente, o conteúdo das falas de todas as docentes indicou que, na maioria das vezes, elas existem, mas em proporções variadas; as instruções são geralmente fornecidas nesses momentos.

Em três falas, de Maria, Clara e Julia, foi abordada a brincadeira como estratégia de estímulo e orientação às expressões dos alunos, sendo que em duas destas, de Clara e Julia, a questão da orientação e instrução à variação dos conteúdos das linguagens das expressões apareceu.

Ana e Maria citaram que as orientações e instruções geralmente são mais restritas em relação às expressões corporais dentro da sala de aula, pela característica desse espaço, menor, que apresenta mobílias e equipamentos, mas que em outros espaços, maiores e externos, por exemplo, os alunos são mais livres para se expressarem corporalmente, de forma mais “ampla”, correrem. Joana citou que, em termos de instrução, nesse momento costuma priorizar o respeito às regras e ao próximo, aos colegas principalmente, ao trabalho em grupo, pois as crianças dessa faixa etária são egocêntricas ainda.

Maria também remeteu ao conteúdo do respeito ao próximo, às regras, mas com ênfase na segurança física durante as expressões corporais mais exacerbadas; instruções são fornecidas na tentativa de evitar que as crianças se machuquem, pelo fato de não ser especialista na área da Educação Física. Já instruções relativas aos movimentos, ela não costumam fornecer muitas.

Ah, a gente fica sempre meio supervisionando, pra eles respeitarem uns aos outros, pra não se machucarem. Mais na questão, de minha parte pelo menos, do perigo, eles não se machucarem e tudo, mais específico, aquela coisa corporal... só quando é alguma atividade também, a gente brinca de ginástica, alguma coisa... mas tudo leve também, porque como eu não sou professora de educação física a gente tem medo que se machuque tudo mais, nada tão específico, mas as vezes a gente tem uma brincadeira orientada né, de movimento também, de vez em quando né. Mais eles são livres mesmo, aqui fora, onde eles mais utilizam movimentos corporais. (MARIA, 2018).

O fato de não ser formada em Educação Física, que foi citado pela própria entrevistada, reforça a possibilidade, já mencionada nesse texto, de existirem

dificuldades com o movimento nas práticas pedagógicas, o que pode limitar a exploração da linguagem corporal das crianças, consequentemente das expressões corporais, principalmente mais específicas aos movimentos mais amplos. Portanto, esse fator específico da formação profissional das docentes não é parte dos objetivos de debate deste estudo, embora seja importante e possa compor o objetivo de um estudo futuro.

Quanto à existência de momentos e/ou espaços especificamente destinados às expressões corporais a maioria dos conteúdos das falas apontou para a existência da prioridade aos espaços externos, como a quadra que foi citada, sendo que na sala também ocorrem, mas com características de movimentação menos ampla e exacerbada; não podendo geralmente correr, por exemplo; outras linguagens também estão presentes nesse ambiente.

De modo geral, as docentes comentaram sobre a liberdade de poder utilizar todos os espaços disponíveis na escola para as expressões corporais, inclusive a sala; Joana mencionou que costuma afastar as cadeiras e mesas. E Julia ressaltou que, além de todos os espaços da escola, ainda existem, garantidos na “linha do tempo”, momentos específicos de utilização da quadra.

Clara e Julia comentaram a questão de que os momentos específicos estariam então condicionados, de certo modo, à utilização do espaço da quadra, que é organizado de forma a escalonar os horários das turmas, considerando as respectivas “linhas do tempo”.

Joana, além de ressaltar esses momentos específicos de quadra na “linha do tempo”, citou que dentro da mesma se encontra o momento de “campo dirigido”, para se trabalhar atividades dirigidas de movimento, em que ela optou, considerando a liberdade que lhes é conferida para adequações no planejamento, por realizá-las de forma mais livre inicialmente, propondo pouco, mas com observação e intervenção.

[...] dentro da nossa linha do tempo, tem um momento de campo dirigido, e o que que era essa proposta dentro da linha do tempo? Era trabalhar essas atividades dirigidas de movimento, fazer gincana, fazer revezamento, fazer circuito, fazer..., essa parte né, e aí no fim a gente acabou aderindo observar num todo, deixar a criança livre e também propor algumas coisas, mas assim, vamos propor e ver como eles jogam e aí vamos propor diferente e ver como eles fazem, entendeu? E fazendo

intervenções. Momentos específicos dentro da linha do tempo. (JOANA, 2018).

Em continuidade a essa subcategoria, quanto às falas referentes à estruturação dos espaços, utilização de equipamentos e materiais, o conteúdo de praticamente todas elas mostrou que as entrevistadas realizam adequações nesse sentido, estruturam espaços e disponibilizam materiais diversos às crianças para as práticas pedagógicas relativas à expressão corporal. Ana mencionou que os materiais ficam à vontade, inclusive na sala de aula, e que há utilização de materiais alternativos e, por algumas vezes, a construção dos mesmos.

Foi citado também por Maria a utilização de espaços específicos para atividades motoras como parque do tipo “playground”, com seus equipamentos, por exemplo, balanço, espaço de areia, além da quadra, como sendo um espaço mais propício às atividades corporais de movimentação com materiais como bola, pneus, por exemplo; ela mencionou que a quadra “combina mais” com a movimentação das crianças. E Julia citou utilizar a quadra igualmente; foi exemplificada a estruturação de atividades como circuitos variados e “cama de gato”, com utilização de materiais como cordas, bambolês e cones, além da atividade de amarelinha, que já se encontra pintada no chão da quadra dessa instituição.

Em quatro das cinco falas apareceu o material bambolê (arco); em três, os pneus foram citados como material pedagógico; as bolas apareceram em duas e uma vez foram citados tecidos, cordas, cumbucas e cones.

Joana expressou, pelo conteúdo de sua fala, de forma um pouco mais explícita, a estruturação dos materiais nos espaços conforme as atividades e demandas das crianças.

Dependendo da proposta né, também, do que se quer... Não fica assim, eu vou lá eu pego pneu, vou pegar pneu, pegar bambolê, mistura tudo, não, agora é só pneu, então eles vão pegar só pneu. Ah não, agora pode juntar com outra coisa, entendeu? Aí eles querem, “ah eu quero as cumbucas para fazer casinha”. Aí vamos juntar né, vamos ver o que é que eles estão querendo criar. Porque às vezes eles não querem nada, eles querem só espalhar brinquedo, quer só bagunça, então não, bagunça não, agora não “eu quero fazer um castelo, uma torre, quero



montar...” então pode pegar. A gente vê de acordo com o movimento que as crianças estão trazendo para disponibilizar o material. (JOANA, 2018).

Clara mencionou a estruturação dos espaços diversos que podem ser utilizados, desde a sala de aula, quadra, pátio, até o refeitório, de formas também variadas, em utilização de equipamentos e materiais e inclusive em suas disposições, conforme o andamento das vivências, as quais devem envolver as diversas linguagens. Sua fala remeteu à liberdade na estruturação das práticas pedagógicas envolvendo expressão corporal e teve uma passagem interessante, quando disse “[...] então assim, todos os móveis, eles se movimentam, então por exemplo se eu quiser... eles não são imóveis, eles são móveis... justamente que é para ter essa flexibilidade.” (CLARA, 2018).

Entretanto, esse conteúdo relativo à caracterização das práticas pedagógicas que envolvem a expressão corporal nas falas das docentes entrevistadas supõe o entendimento de que, a priori, em termos de utilização dos espaços, sua estruturação, disponibilização e estímulo à exploração de materiais estão de acordo com orientações dos principais documentos curriculares voltados à Educação Infantil em âmbito nacional: as DCNEI (BRASIL/MEC, 2009), a BNCC (BRASIL/MEC, 2017), em sua parte destinada ao nível infantil, até mesmo o RCNEI (BRASIL/MEC, 1998), e também com os mais atuais do município de São Paulo, a Orientação Normativa nº 01 - Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares (2014), Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2015), Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016) e o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), documentos em que são fornecidas instruções ou orientações quanto à estruturação dos espaços pedagógicos das instituições ao desenvolver conteúdos diversos conforme o planejamento realizado, inclusive para as expressões corporais.

Os ambientes, os espaços em que atividades serão realizadas, devem estar de acordo com os objetivos que se deseja alcançar, devem ser estruturados para tal. Nem todas as atividades irão correr em espaços específicos e totalmente pré-estruturados para elas e isto não é um problema, pois as adequações podem e devem ser feitas, inclusive podem estimular outros

pontos pedagógicos importantes, como a criatividade, a autonomia, a sustentabilidade, dentre outros.

Essas premissas são destacadas no documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (2016), que orienta estratégias para a operacionalização de autoavaliação nas unidades educacionais infantis paulistanas pela equipe de profissionais, em conjunto com famílias e pessoas da comunidade, onde existe a dimensão específica denominada “Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais” que, dentre outros aspectos, se destina à avaliação da estruturação do espaço, envolvendo a disponibilização e utilização dos materiais, por exemplo.

Segundo o documento Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulista (2015), organizar espaços pedagogicamente conforme o objetivo educacional e que propiciem experiências autônomas, criativas e críticas às crianças também é atribuído aos profissionais da Educação Infantil; a segurança deve ser considerada, mas não deve ser sempre fator limitante. (SÃO PAULO, normativa 01/2015).

Notou-se nas falas das docentes que, com o objetivo de garantir a segurança física das crianças ao realizarem atividades corporais, de aspectos motores mais amplos, alguns tipos de restrições (limitações) podem ser feitas em relação à movimentação das mesmas. O questionamento a esse respeito se pautou em se algum tipo de movimento, de expressão corporal, é restringido às crianças na escola e, em todas as falas, houve afirmativa em casos de riscos grandes, até mesmo à vida. Ana, Maria e Joana citaram ser restringida a ação de pular de algum local com altura considerável, que ofereça o risco de machucar seriamente as crianças, como, por exemplo, de uma casinha, árvore, dentre outros, mas que, de modo geral, não há restrições.

Maria mencionou que evita que as crianças realizem alguns movimentos que outras colegas da instituição não costumam evitar, como a “cambalhota”, que na visão dela, podem machucar as crianças, pois ela não é formada em Educação Física. Entretanto, Joana, docente entrevistada e que também não possui formação em Educação Física, disse trabalhar o movimento de “cambalhota” e vários outros que podem ser vistos como “perigosos”; alguns ela até estimula. E Clara afirmou que não existe quase nenhuma restrição e que a execução de alguns movimentos mais complexos, quando adequadamente

supervisionados pelas docentes, pode inclusive ser positiva ao desenvolvimento das crianças de forma geral, como, por exemplo, uma nova habilidade aprendida e executada, um desafio vencido, dentre outros. Nessa mesma fala, surgiu novamente, em seu conteúdo, a temática referente à escuta das crianças, quando a entrevistada entrou em detalhes sobre evitar restrições e, ao contrário, estimular demandas vindas da curiosidade e criatividade dos alunos.

[...] mas assim agora, você me perguntando, não, porque, até mesmo a cambalhota que a gente tem né, aquela coisa do..., ainda tem um pouco de receio, nós estimulamos também, lógico que com um cuidado maior né, mas com relação principalmente à expressão corporal não tem, a gente trabalha muito com a questão da musicalização, dos gestos, com a música, são bastante trabalhados, na Educação Infantil. E sim, a criatividade é estimulada em todos os espaços. E como a gente prioriza a escuta da criança né, então a gente vem priorizando cada vez mais a escuta, o escutar, por exemplo, um exemplo, nós estávamos na estação natureza e eles estavam fazendo uma pesquisa com lupa né, com as lupas né, fazendo lá fazendo uma pesquisa sobre os animais, ... e aí vira uma criança e fala “nossa, a gente podia fazer um piquenique aqui...”, ah legal, aí a professora nossa, entendeu? Então vamos estimular, essas falas são priorizadas. (CLARA, 2018).

Percebe-se de modo geral, ao analisar os conteúdos dessas falas, que existe certa limitação e restrição às expressões corporais, aos movimentos, que, na visão das entrevistadas, podem causar danos físicos reais aos alunos, machucá-los de fato, o que se acredita ser compreensível e aceitável, em casos realmente comprovados de riscos eminentes, podendo então ser evitados ou revistos pelas docentes. Portanto, importante ressaltar que, para cada uma, a percepção de perigo, do que oferece risco às crianças, pode variar por diversos fatores, sendo um deles, citado na fala, a formação ou a não formação acadêmica em Educação Física.

Contudo, apesar de todas terem relatado que só restringem expressões corporais que possam oferecer riscos reais às crianças, os movimentos que são restringidos ou evitados por cada uma podem ser diferenciados e pode-se notar tal fato ao analisar os conteúdos das falas expostas acima. Isso fica claro quando Maria mencionou evitar as “cambalhotas”, enquanto Joana afirmou estimular tal movimento, o que sugere, ao analisar outras passagens de relatos das respectivas professoras, que Maria pode ser mais cautelosa por ter menos vivência em formações de pós-graduação (cursos de especialização) que, de

alguma forma, se relacionam com o movimento, enquanto Joana possui formação em dois cursos de especialização e, com mais frequência que sua colega, proporciona aos seus alunos atividades que envolvem o movimento.

### **Categoria caracterização do planejamento pedagógico institucional**

Na subcategoria **periodicidade do planejamento** o conteúdo de todas as falas mostrou que o planejamento mais detalhado, de práticas pedagógicas diárias, de atividades dentro do projeto que está em andamento, ocorre semanalmente nas duas instituições das quais as docentes fazem parte, além de haver uma reunião mensal para planejamento, e o Projeto Político Pedagógico (PPP), mais amplo, que é anual, ocorre geralmente no início do ano letivo nas duas instituições.

Todas as falas também indicaram em seus conteúdos haver muita flexibilidade no planejamento, em todos os níveis, desde o PPP, os projetos, até o semanal, de acordo com a escuta das crianças pois, conforme o que elas trazem, o planejamento é realizado e reajustado sempre que necessário, mesmo que diariamente, como por exemplo, características das atividades, encadeamento das mesmas, dentre outros aspectos.

A dinâmica de organização das práticas pedagógicas, dos conteúdos das mesmas, geralmente acontece por meio de projetos temáticos, que podem possuir tempo de duração variável, alguns são mensais, outros semanais, por exemplo, e isto também pode depender do interesse e demanda das crianças, de acordo com o que elas trazem, a sua curiosidade, conforme principalmente a fala de Joana e Clara.

Ao analisar o conteúdo de falas que explicaram um pouco mais sobre os projetos, como o de “Contos de Fadas” da professora Joana, mencionado anteriormente, acredita-se ser interessante essa proposta, pois sugere que se adequadamente planejada e praticada, pode estimular práticas pedagógicas mais contextualizadas e que até desenvolvam a interdisciplinaridade e a cultura corporal de movimentos, ao se conhecer e vivenciar aspectos de culturas diversas.

Realizar uma retomada do exemplo de práticas pedagógicas pautadas na pedagogia histórico-crítica pode ser pertinente nesse ponto, pois conforme foi exposto anteriormente, quando Marsiglia (2011) detalhou uma experiência de

seu grupo, semelhanças podem ser notadas com o projeto “Contos de Fadas” explicitado imediatamente acima pela docente, no qual se notaram aspectos que podem remeter à interdisciplinaridade e até mesmo ao multiculturalismo, bem como a estratégia ser baseada em momentos que se relacionam a priori com a proposta pedagógica histórico-crítica (ponto de partida da prática, problematização, instrumentalização, catarse e ponto de chegada da prática).

Em relação à característica disciplinar do planejamento, sua abrangência, praticamente todas as docentes afirmaram ser interdisciplinar; o conteúdo das falas mostra interação entre áreas, linguagens curriculares e entre os profissionais envolvidos com a instituição. Joana ressaltou que é interdisciplinar o planejamento e justamente por causa dos projetos, que são propostas interdisciplinares. Julia relatou a interação entre turmas e de idades diversificadas também.

Clara frisou o envolvimento de profissionais de diversas áreas no planejamento, como psicólogos, assistente social, inspetores escolares, dentre outros, inclusive daqueles não diretamente envolvidas com a pedagogia, como por exemplo, o pessoal de cozinha e de limpeza. Também comentou sobre parcerias que são realizadas com outros órgãos, geralmente mais ligados à área da saúde e assistência social e que, em alguns momentos, também participam dos planejamentos e que inclusive participaram recentemente de uma sessão de avaliação institucional uma enfermeira, uma psicóloga e uma pediatra, as quais se comunicaram com os pais para explicar sobre as parcerias. Essa avaliação institucional, conforme o relato da entrevistada, ocorre segundo pressupostos dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (2016), documento que fornece instruções e proposta detalhada para realização da autoavaliação institucional infantil.

Isso pressupõe uma análise positiva dessas práticas de planejamento, não apenas pelo fato de utilizarem e seguirem o documento como ato protocolar de “obediência”, mas pelas práticas explicitadas provavelmente conterem elementos de um planejamento democrático, que envolve a comunidade e os pais dos alunos, bem como pelo fato de a dinâmica sugerir flexibilidade para se adequar aquilo que pode ser melhorado dentro de uma proposta que preconiza o protagonismo e a autoria dos educandos, e daqueles que participam do processo, principalmente de autoavaliação, pois após ela, o documento

Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (2016) orienta a realização do replanejamento.

Nas análises da subcategoria **inserção e caracterização dos estímulos às expressões corporais (movimentos/gestos) no planejamento**, o conteúdo do que foi relatado forneceu a compreensão de que são sim inseridos, e as falas em sua maioria explicitaram as formas e as características pelas quais ocorrem.

Quatro falas, de Ana, Joana, Clara e Julia, apresentaram a informação de que o movimento e as expressões corporais estão presentes o tempo todo ao se planejar práticas pedagógicas para essa faixa etária, pois, como já foi explicitado no início desse texto em falas das entrevistadas, as docentes concebem o movimento como algo inerente às manifestações comportamentais dessas crianças; a comunicação por meio do movimento é, para elas, uma característica da faixa etária, uma das linguagens utilizadas. E conforme afirmaram Neira e Gramorelli (2017), o movimento na Educação Física, na perspectiva da cultura corporal, geralmente se encontra inserido na área de linguagens nos currículos, o que exemplificaram citando o documento oficial do estado de Pernambuco, de 1989, que inclusive foi um dos primeiros a incluir tal perspectiva, sendo que os curriculares mais recentes da rede paulistana geralmente também o fizeram.

Portanto, interessante relacionar as informações dessa subcategoria com os conteúdos relativos à subcategoria **concepção das docentes sobre o movimento nas instituições**, apresentados no início do texto desse capítulo, pois percebe-se que se mostram coerentes com o que aparece nos documentos que utilizam; as professoras demonstraram ter uma concepção não tão aprofundada em relação ao movimento, sendo mais superficial, que mais caracteriza do que conceitua o movimento, mas que, por meio das análises do conteúdo das entrevistas, notou-se relacionar aos pressupostos teóricos que se encontram nos documentos da rede paulistana infantil de ensino e sinalizou para a tentativa em colocarem tais pressupostos em prática.

As brincadeiras como dinâmicas que geralmente envolvem o movimento foram citadas explicitamente no conteúdo de duas falas, sendo que Clara citou que por meio desse tipo de atividade ocorre aprendizagem, “[...] Eles brincam aprendendo e aprendem brincando (risos). Em todos os momentos.”(CLARA, 2018).

Os projetos como estratégia pedagógica do planejamento novamente apareceram no conteúdo relatado por uma docente que, ao exemplificar o projeto que desenvolveu, afirmou ser contemplada a movimentação das crianças até mesmo de forma interdisciplinar.

[...] por exemplo, eu fiz assim, o projeto assim que eu escolhi era assim, eu e os seres vivos ao meu redor, foi meu... eu escolhi né, o meio ambiente, tudo que tem vida né, aí assim, o movimento deles, por exemplo, a gente tem uma parte que é o bosque a gente chama, na escola, eles fizeram atividades que eles assim iam ao encontro da natureza, pegavam folhinhas, faziam trabalhinhos sabe, montavam uma arvorezinha né, então pegavam... eles gostam né, então pegavam sementinhas, movimento de busca, busca de recursos, entendeu? Então eles têm contato com essa natureza, então eles se movimentam corporalmente, fisicamente né, que eles vão atrás das coisas, é uma pesquisa deles entendeu? Assim, uma atividade prática né. (MARIA, 2018).

Pela exemplificação acima pode ser notado que, por meio do planejamento de um projeto com essas características, o movimento pode estar inserido de forma contextualizada e até mesmo interdisciplinar, pois tem-se a temática e, a partir dela, de uma apresentação e contextualização inicial do tema e da proposta, os alunos são estimulados a realizar atividades com tarefas diferenciadas, que envolvem pesquisa, busca e exploração de recursos materiais “em campo”, por meio do movimento corporal, que efetivamente representem o tema em questão e até o ressignifique. Tal prática pedagógica pode estar corroborando com orientações presentes em documentos curriculares do município como, por exemplo, no Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2015) e Orientação Normativa nº 01: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares (2014), bem como nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, em que se atribui significados e intenções à atividade, de acordo com exemplo citado anteriormente de Marsiglia (2011).

Como última subcategoria dessa categoria, há as análises referentes à **efetividade do planejamento nas práticas pedagógicas cotidianas**.

O conteúdo de todas as falas reflete que o planejamento é seguido pelas docentes, porém com possíveis e até costumeiras adequações e adaptações, de acordo com o desenvolvimento das atividades. A maioria relatou que em relação ao que despertou o interesse das crianças, teve bom andamento e envolvimento,

elas incrementavam e adicionavam mais elementos às atividades, inclusive continuando-as em diversos momentos posteriores, pois muitas vezes não era alcançado tudo o que pretendiam em uma única vivência ou experiência. Entretanto, aquelas atividades que não resultaram em experiências, vivências interessantes, motivantes e bem-sucedidas, geralmente eram “abortadas”, na fala literal de uma docente, ou replanejadas, como citaram outras docentes.

Clara relatou que como o planejamento é de conhecimento da equipe gestora (coordenação pedagógica e diretoria), pois geralmente foi elaborado de forma integrada, pode haver sugestão e contribuição de tal equipe e eventualmente até a participação de algum membro em alguns momentos de práticas pedagógicas no cotidiano, existindo troca.

E no conteúdo da fala de Joana, que é semelhante ao das colegas, recorreu referência à escuta das crianças para se analisar a efetividade da aplicação das propostas do planejamento e se o mesmo necessita de adequações.

Às vezes, algumas expectativas barram no meio do caminho né. Você tem aquela ilusão que vai dar, aí depois você “hum, abaixa a bolinha”, começa de baixo, tenta de novo, mas acho que isso que vai enriquecendo né, nesse tipo de planejamento flexível e de escuta da criança, que você consegue né, perceber o que deu certo, o que deu errado e ver, eu falo para eles, quando eu falo “vamos guardar o brinquedo que está na hora de almoçar”, que eles fazem ahhhh (lamentam), eu falo “agora eu gostei, quer dizer que deu certo, tava bom, que vocês estavam gostando, não é que saco, vamo”... Tem que se adaptar né... (JOANA, 2018).

Percebe-se que o protagonismo e autoria das crianças são fatores recorrentes em vários momentos nas falas das docentes e quase sempre por meio do “escutar as crianças”, seus interesses, curiosidades e necessidades em relação ao conteúdo, às dinâmicas metodológicas, ao planejamento, dentre outras coisas, o que pode ser relacionado ao fato dos documentos curriculares municipais de São Paulo para a Educação Infantil, desde aproximadamente 2013, 2014, até o final de 2018, trazerem essas orientações, de estímulo ao protagonismo, autoria e autonomia, dentre outros. Isto fornece indícios de que as instituições paulistanas geralmente realizam seu planejamento pedagógico pautadas nos preceitos dos currículos adotados pela rede e que a difusão e implantação dos mesmos podem ter sido efetivas e estar sendo até o presente momento, ao menos nas instituições que participaram desse estudo. As práticas



pedagógicas podem nem sempre alcançar de fato todos os objetivos esperados e demandados pelos documentos curriculares adotados nessa rede, mas o conteúdo das falas das entrevistas indicou que as professoras ao menos conhecem as orientações curriculares, os documentos, e tentam planejar suas práticas considerando-os.

### **Categoria relações entre documentos curriculares infantis paulistanos e a prática docente**

Com relação ao contato e conhecimento das docentes acerca dos documentos curriculares de sua rede nesta subcategoria de análise denominada **acesso e conhecimento aos documentos curriculares vigentes da Educação Infantil paulistana**, constatou-se que elas têm acesso, geralmente, por meio de material eletrônico, via internet, e impresso, pelos documentos enviados às escolas, sempre depois de publicados na versão impressa, mas pela internet o acesso é um pouco adiantado.

O documento mais citado como o mais utilizado na Educação Infantil por elas foi o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), seguido da normativa 01/2015 (Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana) e dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (2016), este último utilizado principalmente nos momentos de autoavaliação e replanejamento das instituições. A BNCC (BRASIL/MEC, 2017) foi citada por duas vezes e uma vez apareceram os Parques Sonoros da Educação Infantil Paulistana (2016) e O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil, São Paulo (2015) e as Orientações Normativas (SÃO PAULO, 01/2013).

Pelo conteúdo das falas das docentes sobre o conhecimento e o estudo dos documentos adotados para pautarem o planejamento de todo o trabalho pedagógico, foi verificado que o procedimento é muito semelhante nas duas instituições. São realizadas reuniões periódicas de estudo e plano de ação para as práticas pedagógicas, com periodicidade semanal, que são denominadas JEIF (Jornada de Educação Infantil e Formação) e PEA (Plano Especial de Ação), em que se estuda e realiza o planejamento, igualmente. Clara informou que, na instituição em que trabalha, as reuniões da JEIF ocorrem mais de uma vez na semana.

Esses momentos parecem ser importantes e pertinentes, pois além de planejarem as práticas pedagógicas efetivamente, as docentes das instituições, juntamente com a coordenação pedagógica, estudam materiais relativos ao nível de educação em questão, inclusive documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, como os curriculares da Educação Infantil, o que tem de mais atual e que utilizam para confeccionarem seus planejamentos pedagógicos.

A figura da coordenação pedagógica nesse processo se mostrou primordial, pois como mostrou Oliveira (2018), ela atua como elo entre as políticas educacionais curriculares da SME e a comunidade escolar, sobretudo os docentes, quando estudam os textos produzidos de orientações curriculares e planejam os contextos da prática embasados naqueles textos. Nesse processo, ocorre direta influência da coordenação pedagógica na interpretação dos textos de política educacional, que vai variar conforme as dinâmicas de mediação realizadas pela coordenação de cada unidade escolar.

Cabe nesse ponto relembrar os pressupostos metodológicos de análise do Ciclo de Políticas de Ball (1994), em que se estabelecem relações entre as etapas do ciclo, sendo então que isso deve ocorrer entre o contexto de produção de texto e o contexto da prática, tendo a coordenação pedagógica geralmente como mediadora desse processo de releitura, interpretação e ressignificação dos textos de políticas curriculares produzidos pela SME pelos profissionais que o colocarão em prática. Faz-se importante destacar que isto será variável em cada situação de cada unidade educacional infantil, mesmo se tratando do mesmo texto.

Em relação à subcategoria **possíveis contribuições dos documentos curriculares vigentes para a prática pedagógica docente**, a análise do conteúdo das falas das docentes expressou, em sua maioria (todas as entrevistadas), o potencial orientador dos documentos, principalmente os da rede paulistana e BNCC.

Elas afirmaram que tais documentos dão um “norte” para o trabalho, uma boa orientação geral; Maria, ao dizer isto, ainda complementou que orientam bem, mas existem as diferenças institucionais, de cada escola, sendo que cada uma geralmente possui sua proposta de trabalho, o que acredita-se ser compreensível e até recomendado que ocorra, pois esses documentos são de

orientação geral para que cada instituição elabore seu PPP, seu planejamento das práticas pedagógicas mais rotineiras com certa liberdade, considerando a diversidade sociocultural, econômica, política, etc. Conforme afirmação de Joana, é preciso considerar as diferenças enormes existentes entre regiões do nosso vasto país, em que se tem escolas extremamente urbanas, na "selva de pedras", e escolas em meio a florestas, ribeirinhas.

Ademais, essa indicação pode ser notada nos documentos curriculares para a Educação Infantil, até mesmo na LDB (1996), a diversidade curricular institucional. Cada escola irá se diferenciar de outras ao se considerar vários fatores e aspectos que a constitui como, por exemplo, a equipe gestora de forma geral, representada principalmente pela direção e coordenação pedagógica, a equipe docente, funcionários de outras áreas (administrativa, limpeza, cozinha, inspetoria, etc.), o alunado, os pais e/ou responsáveis, a comunidade do entorno, dentre outros.

Em complemento, no que tange à equipe gestora, principalmente à coordenação, influências diferenciadas em cada instituição podem ser notadas, pois varia conforme a estratégia de trabalho desenvolvida por cada coordenador(a), de acordo com as especificidades contextuais, sendo que o papel da coordenação pedagógica nos encaminhamentos para a elaboração de planejamentos, como o PPP, os de práticas pedagógicas de cada docente da instituição, dentre outros, é primordial para o processo e produtos.

Percebemos que o coordenador pedagógico, ao desempenhar o papel de mediador das políticas, não é um agente passivo diante do conflito entre professores e os documentos oficiais das políticas. Ele se posiciona como um agente atuante no papel mediador e exerce influência no processo de recontextualização das políticas educacionais no espaço da escola. Ele se torna protagonista em sua ação mediadora onde consegue interferir de forma direta no trabalho pedagógico dos professores, assim como na construção políticas oriundas da SME no contexto escolar. O coordenador assume o papel de mediador quando passa a ser aquele que busca uma conciliação entre as políticas oficiais e as demandas dos professores que surgem no decorrer do cotidiano escolar. (OLIVEIRA, 2018, p.40).

Quatro docentes, Ana, Joana, Clara e Julia, ressaltaram o fator abrangência dos documentos, o fato de serem “muito amplos”, sem tantos exemplos de práticas pedagógicas propriamente ditas, principalmente a BNCC e o Currículo Integrador, sendo que, sobre este último, elas relataram ser menos

amplo que o primeiro. Também fizeram referências ao novo currículo para Educação Infantil que será homologado em breve (previsão é o mês de março de 2019) pela rede paulistana, sobre o qual elas têm boas expectativas no que tange principalmente aos exemplos práticos. Uma delas relatou “[...] Esse documento novo (em fase de elaboração) vai vir com exemplos né, eu acho que é... a gente se embasar nisso né, ter exemplos [...]” e complementou “[...] agora esse novo vai vir melhor ainda, com exemplos da rede e ainda exemplos nossos né, da nossa rede, acho que vai ser melhor.” (JOANA, 2018).

Especificamente a fala de Clara, apesar de igualmente se remeter ao que foi mencionado acima, apresentou um diferencial em relação às outras ao afirmar que, na sua compreensão, os documentos curriculares da rede municipal paulistana estão distantes da realidade das práticas pedagógicas nas escolas, pois as situações reais das instituições se diferenciam e, no entendimento dela, dependem de vários fatores, inclusive da gestão.

Ela mencionou, por exemplo, que os IQs são muito ricos, a proposta de autoavaliação deles são bem elaboradas no julgamento dela, trazem pontos positivos e negativos da instituição à tona, propiciando o replanejamento do que se fizer necessário; porém, questionou os momentos de aplicação, que avaliou como equivocados em algumas situações; quando se está iniciando o ano, na avaliação de um planejamento recém-formulado, por exemplo, há professores que acabaram de ingressar na escola, não conhecem direito as crianças, o andamento das práticas pedagógicas são incipientes ainda, não tendo muitos dados para se avaliar com eficiência e consistência, o que para ela estaria “fora da realidade” para um processo de avaliação.

Enfim, Julia mencionou que, em sua visão, os documentos são muito ricos em aspectos teóricos e que os estudos que são realizados em reuniões na escola lhe ajudam; por outro lado, ela disse sentir falta de contribuições genuinamente práticas, até mesmo da possibilidade de vivências entre as professoras e gestoras nas reuniões de estudo pedagógico (JEIFs). Nesse momento ela comentou que seria interessante se a entrevistadora desse estudo (profissional de Educação Física) pudesse em algum momento comparecer em uma dessas reuniões e contribuir nesse aspecto específico.

Quanto ao último tópico de análise na subcategoria **contribuições dos documentos curriculares vigentes para a prática pedagógica docente**

**relativamente ao movimento infantil**, complementando a fala imediatamente acima, Clara acenou quanto à importância de se realizar o presente estudo e que estava satisfeita em contribuir, pois os documentos de orientação curricular infantil vigentes na rede municipal não costumam trazer exemplos práticos de atividades motoras, não contribuindo para um repertório de atividades, por exemplo.

De modo geral, as cinco entrevistas apresentaram conteúdos que demonstraram, em diferentes níveis, a percepção das docentes de que os documentos não contribuem efetivamente com as práticas pedagógicas que pretendem envolver o movimento e estas falas indicaram para a questão de um repertório de exemplos de atividades propriamente ditas, com descrições das mesmas, qual seriam os objetivos, o que estariam estimulando, dentre outros aspectos.

Em três falas, de Ana, Maria e Joana, foi feita menção ao caráter de generalidade dos documentos ao tratarem do movimento. Maria verbalizou que os acha pobres na especificidade do movimento, que são gerais demais, e Ana e Joana falaram da necessidade de se ter exemplos e das expectativas com o novo documento curricular da rede paulista que trará exemplos de práticas realizadas efetivamente pelas professoras/docentes da própria rede nas escolas do município, já mencionado anteriormente.

No tocante às práticas pedagógicas pautadas nos documentos curriculares infantis da rede paulistana, principalmente no Currículo Integrador, a compreensão superficial ou até mesmo dúvidas dos docentes em relação à concepção teórica apresentada, que pretende dar embasamento para as práticas, podem fazer com que as mesmas não estejam efetivamente sendo realizadas conforme a concepção teórica que se pretende e nem em outras concepções que possam ser da preferência do docente. Ademais, de acordo com Akuri (2016), práticas reprodutivistas ou espontaneístas, que podem deixar a criança “à sua própria sorte”, geralmente não são tão eficientes no tocante à aprendizagem, e estimulam pouco o potencial e as experiências infantis; desse modo, o professor não pode ser passivo ou mero observador de uma aprendizagem que pode estar sendo naturalizada ou guiada somente pelo desenvolvimento biológico, não se deve “[...] aguardar passivamente que o

desenvolvimento biológico da criança estabeleça a direção e o alcance de seu aprendizado [...]”. (AKURI, 2016, p.95).

Os conteúdos das falas de Clara e Julia apresentaram opiniões mais sutis quanto à falta de exemplos, de um repertório de atividades, inclusive esboçaram ter o entendimento de que a proposta desses documentos não tem como objetivo principal ser um “receituário” de atividades, mas que orientam quanto à elaboração dos currículos institucionais, pois cada escola tem as suas especificidades e estas devem ser respeitadas.

Clara volta a mencionar que os IQs são muito ricos e que as normativas contribuem para se pensar o planejamento no campo do movimento, gestos, expressões corporais e também mencionou sentir falta apenas de mais vivência e estudos práticos sobre o movimento infantil, na instituição escolar. Também sugeriu a participação de docentes pesquisadores da universidade nas reuniões da JEIF da escola para ministrar palestras e vivências de práticas pedagógicas que se relacionem ao movimento infantil, pois em termos de teoria percebeu já estarem respaldadas por estes documentos.

É assim, neles eu não sinto falta. O que eu sinto falta é formação prática dos professores. Nos documentos não, eles tão fazendo o papel, eles tão colocando, tão frisando, né, então não sinto nada assim... Contra os documentos em si, eu acho que mais formações práticas mesmo. Você poderia vim aqui em uma JEIF. Bem legal, a gente precisaria. (JULIA, 2018).

Ainda houve referência, no conteúdo da fala de Joana, à formação profissional de nível superior em Pedagogia, que ela afirmou ser deficiente no que tange ao trabalho com o movimento ou até a Educação Física infantis. Disse ser o curso de formação profissional em Pedagogia muito teórico, faltando vivências práticas, o que ela buscou em pós-graduação nessa área. Em três falas, de Ana, Joana e Julia, apareceu essa questão de a formação profissional em Pedagogia poder abordar mais vivências “laboratoriais” de práticas motoras.

Percebe-se que, de modo geral, as professoras sentem dificuldade com a operacionalização do movimento do planejamento elaborado teoricamente, de forma individual ou coletiva, em reuniões, debates em JEIFs institucionais, nas práticas pedagógicas efetivas e no cotidiano escolar.

Tal fato pode ser explicado, em parte, pelas deficiências em suas formações profissionais, sejam por aspectos individuais de estudo ou referentes

ao currículo dos cursos de Pedagogia nas instituições de ensino superior, que não é foco dos objetivos deste estudo, de seus debates, mas pode ser tema de estudos outros ou posteriores, ou por questões de dinâmicas operacionais adotadas pela gestão pedagógica das escolas, que podem não estar priorizando o debate e estudo do conteúdo referente às prática motoras, ou por deficiências nos documentos curriculares municipais para o nível infantil adotados atualmente. No entanto, percebe-se que se trata aqui de uma questão multifatorial, sendo que alguns dos fatores foram e serão aprofundados, segundo os objetivos deste estudo e dos debates que se pretendeu estabelecer, principalmente referente à política curricular.

Ao aprofundar um pouco mais o debate nas questões curriculares infantis do município de São Paulo registradas nos documentos, acredita-se serem elas razoavelmente satisfatórias atualmente, pois mudanças significativas ocorreram desde principalmente o ano de 2013, dentre outros fatores, em termos de gestão educacional municipal, por exemplo, inclusive influências das orientações adotadas em estudos científico-acadêmicos da área nos últimos tempos que foram trazidas às políticas educacionais, curriculares.

Essas orientações científicas passaram a estar presentes em estudos voltados a quase todos os níveis do ensino básico (infantil e fundamental, principalmente), no entanto, contempla o infantil, e os debates tenderam a uma perspectiva mais voltada aos estudos histórico-culturais. O que se percebeu nos documentos curriculares da rede municipal paulistana como, por exemplo, o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) e nacionalmente, a BNCC em sua segunda versão, de 2016. Consequentemente, os estudos na área do movimento humano voltaram igualmente os seus olhares mais para a perspectiva da cultura corporal de movimentos.

No entanto, ao se considerar temporalmente a construção dos principais documentos curriculares da rede paulistana e os trâmites de elaboração, consultas e debates da BNCC em sua segunda versão, percebe-se que foram contemporâneos. Isso posto, entende-se que existem influências desse último naqueles documentos, principalmente no Currículo Integrador da Infância Paulistana que, segundo Silva e Silva (2016), defende uma integração entre a Educação Infantil e o ensino fundamental que considere cada vez mais as vozes das crianças, suas necessidades, experiências e relações variadas

estabelecidas socioculturalmente; portanto, pode-se entender proximidade com a perspectiva histórico-cultural citada.

Segundo Silva e Silva (2016), a segunda versão da BNCC que, vale ressaltar, não se trata da última oficialmente homologada ao final do ano de 2017, trouxe ideias e informações interessantes do ponto de vista do nível infantil de ensino; ao priorizar perspectivas culturais, preconizou que o desenvolvimento do indivíduo está relacionado às suas experiências e vivências socioculturais atuais e de outros momentos históricos inclusive. O nível de desenvolvimento não deve ser o único condicionante das situações de aprendizagem, das práticas pedagógicas, mas logicamente deve ser um dos variados fatores a se considerar.

Nota-se que essa segunda versão da BNCC provavelmente foi a que influenciou a elaboração do texto do Currículo Integrador da Infância Paulistana; esses documentos foram, de certo modo, contemporâneos, se assemelhando em vários pressupostos adotados, sendo um deles o que se apresentou no parágrafo imediatamente anterior, e como sendo o documento adotado nas instituições de ensino infantil de São Paulo atualmente, foi um dos mais citados e estudados pelas docentes entrevistadas.

Uma observação se faz pertinente nesse ponto do debate, pois na versão final homologada da BNCC (BRASIL/MEC, 2017) constam alterações em algumas questões, por exemplo, referentes à flexibilidade e diversidade na elaboração de currículos institucionais pois, conforme afirmaram Mello e Sudbrack (2019), existe forte tendência à padronização curricular por conta da proposta da realização de avaliações em escala nacional. Um retrocesso em aspectos de abordagem da diversidade nas práticas pedagógicas pode também ser notado; como exemplo tem-se a diminuição de referências às questões de gênero. Pode-se sugerir um retrocesso generalizado em termos de abertura democrática na versão final da BNCC (BRASIL/MEC, 2017), o que pode afetar o novo documento curricular paulistano (ainda não divulgado à rede), pois cronologicamente podemos inferir que, para sua elaboração, a última versão da Base foi a considerada.

De forma geral, as entrevistadas consideraram que os documentos vigentes de orientação curricular da Educação Infantil paulistana contribuem com as suas práticas pedagógicas, possuem bons textos e acreditam serem



satisfatórios em termos de conteúdo teórico, mas que, quanto ao planejamento das práticas pedagógicas especificamente ao movimento infantil, faltam exemplos, como um repertório de atividades explicadas, detalhadas.

Tal fato pode ser atribuído a certa dificuldade das docentes em aplicarem no contexto da prática aquilo que se pressupõe no contexto do texto do documento e então, nesse caso, supõe-se que elas possam não ter clareza quanto ao pressuposto em questão relativamente à inserção do movimento no contexto das práticas pedagógicas de forma geral, pois uma vez que não se conheceu e estudou o suficiente, não se tem segurança no conhecimento e na compreensão da base teórica de uma proposta teórico-prática. Pode-se, portanto, ter dificuldades na aplicação, o que pode ocorrer por motivos variados como a formação profissional, por exemplo. Entretanto, no que se refere ao nosso foco principal de análise neste estudo, nos recaímos sobre os documentos curriculares em questão.

O Currículo Integrador realmente não costuma trazer em seu texto repertório de atividades, exemplos detalhadamente descritos de práticas pedagógicas preconizando os movimentos; até sugerimos que seria interessante se pudessem existir algumas exemplificações, mas não é primordial, visto o objetivo a que o documento se propõe, ser orientador para construção de planejamentos e currículos específicos das escolas de ensino infantil de São Paulo, em que cada uma construiria o seu especificamente, com detalhamento das propostas de práticas pedagógicas embasadas nos pressupostos teóricos.

Infere-se, dessa forma, que as docentes que participaram desta pesquisa podem ter apresentado dificuldades no contexto da prática que, de acordo com Mainardes (2006), é influenciado, dentre outras coisas, pelas experiências dos indivíduos, tanto individuais como coletivas, por seus conhecimentos e estudos, o que pode tornar diferentes os contextos de práticas de políticas públicas educacionais entre os profissionais, mesmo que a base tenha sido exatamente o mesmo contexto de produção de texto, o mesmo documento. As interpretações e compreensões dos textos podem ser afetadas de formas diferentes e, ademais, essa dificuldade das docentes pode ter também como fator influenciador a forma como as informações aparecem nos textos.

Portanto, em relação ao contexto da produção de texto dos documentos curriculares, no que tange ao embasamento teórico do pressuposto mais

abordado neles, acreditamos ser interessante um aprofundamento maior, explicações mais detalhadas e claras da base teórica que pretende dar suporte ao planejamento das práticas pedagógicas, pois referente a isto, Silva e Silva (2016) afirmaram que não é suficiente somente anunciar concepções teóricas; desse modo, se promove ruptura entre as práticas e os pressupostos de base, os quais precisam ser cuidadosamente abordados. Os professores precisam se apropriar dos mesmos para que a efetivação de práticas pedagógicas embasadas em tal pressuposto teórico possa ultrapassar de fato o discurso e se apresentar efetivamente no contexto das práticas.

## Considerações Finais

O nível infantil da educação básica paulistana foi o contexto delimitado para a tese aqui proposta e realizada, momento importante da caminhada educacional, como todos o são, mas que muito nos motiva o estudo, tanto pessoalmente quanto profissionalmente. Assim, tornou-se um prazer pesquisá-lo e ter a oportunidade de contribuir modestamente com alguns aspectos da prática pedagógica em tal nível, ao menos no que se refere à abrangência de nossa investigação, na qual voltamos nossos olhares para as características de inserção do movimento nas práticas pedagógicas infantis, período geralmente entendido como importante para estímulos motores variados, de qualidade, adequadamente planejados e mediados.

Portanto, como consequência das possíveis constatações atingidas, desejamos que contribuições possam emergir referentes à formação das crianças, não somente em situações de práticas motoras, mas de forma integrada com a totalidade das experiências pedagógicas na Educação Infantil para que, assim, também possamos estudar, melhor compreender, levantar debates e novas investigações.

Ao pretender analisar determinado aspecto das práticas pedagógicas de docentes, que se relaciona com orientações de documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino Infantil de São Paulo, além das buscas e análises documentais e bibliográficas, nos dispusemos a conversar pessoalmente com algumas docentes sobre a problemática do estudo por meio de entrevista semiestruturada.

Realizar um estudo que abrange, em sua metodologia, a coleta de informações em campo, demanda cuidadoso tratamento, operacionalização e até mesmo logística, que pode ser dificultosa ao envolver outras pessoas, suas demandas profissionais e pessoais, além da disponibilidade da dinâmica institucional das escolas participantes, uma vez que as entrevistas ocorreram no ambiente das mesmas. Contudo, após várias trocas de e-mails e principalmente telefonemas com a direção e a coordenação pedagógica, as datas para as entrevistas foram marcadas, ocorreram como previstas e se desenvolveram bem. Ademais, houve muita colaboração, tanto das docentes entrevistadas como das coordenadoras, nas duas instituições participantes.

A versão final do texto desta tese foi aprofundada após o exame de qualificação, principalmente referente às análises documentais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/MEC, 2017) e de documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino Infantil de São Paulo, principalmente os vigentes, bem como foi realizada contextualização da mesma, de sua trajetória histórica de surgimento, consolidação e políticas curriculares ao longo das principais gestões administrativas.

Houve também a análise dos dados coletados, por meio da triangulação metodológica entre a pesquisa documental, a bibliográfica e as entrevistas com as professoras do nível infantil de ensino. Análises essas que, dentre outros pontos, debateu a relação estabelecida entre as práticas pedagógicas das entrevistadas com os documentos curriculares que utilizam como base e orientação para o planejamento e efetivação das mesmas. Ademais, foi estabelecida relação e debate dos dados com as principais teorias de base dos documentos, sua incorporação nas práticas pedagógicas das professoras e caracterização da apresentação daquelas teorias nos documentos de orientação curricular mais recentes, bem como em referências científicas estudadas.

Foi objetivado com esse estudo investigar e trazer para o debate e melhor compreensão questões sobre como as práticas pedagógicas, voltando os olhares ao movimento, estariam sendo abordadas e aplicadas efetivamente na instituição de ensino infantil pelas professoras, conforme orientações curriculares dos documentos adotados pela Rede em questão, a paulistana.

Na intenção de encontrar encaminhamentos de respostas ao nosso objetivo, analisamos cuidadosamente os dados coletados, principalmente dos conteúdos das falas das professoras participantes, que mostraram adotar as orientações curriculares dos documentos vigentes da Rede Municipal de Ensino Infantil de São Paulo em suas práticas pedagógicas, pressuposto inicial importante para a sequência das análises com foco no objetivo geral do estudo.

O conhecimento do conteúdo dos principais documentos adotados também foi averiguado pelos relatos das professoras, além do estudo dos mesmos em momentos de reuniões especificamente organizadas para isto, inseridas na jornada de trabalho das instituições. Também foi constatada a consideração dos pressupostos curriculares dos documentos para a realização do planejamento pedagógico coletivo nas instituições pesquisadas, geralmente

por meio de reuniões, tanto para a elaboração do PPP da instituição, como para os planejamentos de trabalho individuais das profissionais em questão, que parecem ocorrer de fato, segundo orientações dos documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME/SP) e que são organizados e efetivados adequadamente, não apenas para protocolar o registro de suas ocorrências.

Fizemos tal afirmação acima, sobre o conhecimento e a consideração dos pressupostos dos documentos no planejamento das práticas pedagógicas das professoras pois, em alguns pontos da entrevista em que informações solicitadas nos permitiam esse tipo de análise, pudemos constatar tais aspectos como, por exemplo, o entendimento que todas elas demonstraram de que o movimento é uma dimensão totalmente integrada ao todo das manifestações infantis, sendo então geralmente inserido em todos os momentos nas ações pedagógicas da rotina das instituições em que atuam. Demonstraram entender o movimento como algo inerente às linguagens e à comunicação sociocultural das crianças.

No tocante ao questionamento central do estudo, sobre a efetividade e adequação da inserção dos pressupostos curriculares de base dos documentos, principalmente do Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), percebemos que existem algumas dificuldades expressadas pelas falas das professoras, de forma geral, sobretudo na abordagem de aspectos referentes às expressões corporais, gestos e movimentos. Foi afirmado por todas elas o potencial norteador do documento para o planejamento das práticas pedagógicas e orientações para as suas ações mediadoras no geral, principalmente do Currículo Integrador, mas também da recém-homologada BNCC (BRASIL/MEC, 2017).

Entretanto, as docentes explicitaram que sentem dificuldades em ações pedagógicas e mediações especificamente em relação ao movimento com as crianças, pelo fato de, na percepção delas, tal categoria apresentar orientações mais gerais, amplas, faltando no texto dos documentos exemplos com descrições mais detalhadas de atividades que insiram ou priorizem o movimento, as expressões corporais, mesmo que essa não seja uma premissa de documentos de orientação curricular, que não pretendem ser um manual a ser seguido de forma padronizada nas unidades escolares.

Destarte, entendemos que tal dificuldade pode estar relacionada, de certa forma, ao nível de aprofundamento do conhecimento que as professoras

possuem sobre os pressupostos teóricos que embasam as orientações para as práticas pedagógicas no campo do movimento, trazidas pelos documentos curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. Esse fato pode influenciar na importante ação de planejar intervenções e mediações práticas que sejam pautadas efetivamente pelas teorias pedagógicas com base nos documentos pois, conforme explicitamos nas afirmações de Silva e Silva (2016) a este respeito, quando o professor não entende com clareza os pressupostos de uma teoria pedagógica, se torna difícil que ele consiga transferir, inserir e aplicar tais pressupostos em situações de práticas educacionais de modo adequado e coerente com a teoria em questão.

Tal questão pode ser relacionada à falta de adequado aprofundamento das teorias pedagógicas apresentadas nos documentos, como foi relatado por Silva e Silva (2016), sendo importante não apenas explicitar a teoria, mas também explicá-la, se possível com contextualização teórico-prática, para que seja possível, desse modo, facilitar o entendimento dos professores. Profissionais da Educação Infantil podem não ter tido acesso academicamente a tais teorias em sua formação profissional ou podem não ter adequadamente aprofundado os estudos nelas e, conseqüentemente, a compreensão. Geralmente, os cursos de graduação em Pedagogia não trazem, em sua grade, muitas possibilidades para tal aprofundamento, o que pode ocorrer devido à especificidade do campo das expressões corporais, gestos e movimento. Há, para isso, o curso de graduação em Educação Física, que inclui tal estudo e maior aprofundamento.

Não obstante, referente às características de estruturação de tempo, espaços, materiais e restrições motoras, constatamos que pode existir certa subordinação de práticas pedagógicas, com movimentações corporais mais exacerbadas, aos espaços que tradicionalmente são designados como mais adequados para tais práticas, como a quadra, parque ou espaços externos amplos, por exemplo, bem como restrições de algumas práticas motoras que, na visão e entendimento de algumas das professoras, podem trazer riscos à integridade física das crianças, como as “cambalhotas” e alguns saltos, por exemplo, o que nos sugere o pouco conhecimento delas no que tange às especificidades pedagógicas da Educação Física voltada à infância, devido às características de suas áreas de formação profissional.

Contudo, sobre esse ponto específico, apesar de ter sido trazido brevemente aos debates referentes aos dados coletados e às considerações finais, aspectos da formação profissional das entrevistadas não se caracterizam como foco dos questionamentos deste estudo. Eles se relacionam com os fatores de influências dos resultados debatidos nas análises dos dados, mas não é foco da investigação no momento, o que sugerimos poder ser foco de novos estudos futuros que derivem dessas questões.

Entretanto, em complemento às informações fornecidas no tocante às dificuldades relatadas pelas professoras em suas práticas pedagógicas, ao debater outro ponto do conteúdo das entrevistas em que informações acerca das referidas práticas foram mais detalhadas e descritos alguns exemplos realizados, pudemos constatar que existem ações pedagógicas interessantes, que se relacionam com pressupostos de teorias presentes nos documentos que utilizam atualmente, o Currículo Integrador, IQs e, algumas entrevistadas, a BNCC.

Foram citados exemplos de práticas em que as professoras desenvolviam projetos que inseriam expressões corporais com características interdisciplinares e que evitavam diretividade excessiva, podendo estimular a exploração, descoberta, vivências culturais diversificadas e criatividade das crianças, e até mesmo indicações de resignificação de práticas. Como foi relatado pela professora Julia, houve a realização de um projeto que envolvia a diversidade cultural, conhecimento de culturas outras, a indígena, seus costumes, crenças, vestimentas, danças, dentre outros elementos. Existem exemplos citados que poderiam ser igualmente retomados, como o projeto “Conto de Fadas”, da professora Joana, e o da professora Maria, que envolveu aspectos da natureza e da sociedade.

Apesar das dificuldades relatadas pelas professoras, pode-se notar que existem aspectos de suas práticas que são pertinentes às orientações curriculares de documentos vigentes da Rede de Ensino em questão e que podem ser consideradas práticas adequadamente planejadas, propostas educacionais condizentes com especificidades da faixa etária e teorias pedagógicas sugeridas, como a histórico-crítica em relação à cultura corporal de movimentos, que até podem ser enriquecidas mediante processo de avaliação democrática das experiências práticas vivenciadas, com posterior reestruturação

das propostas. Acreditamos que isso pode ser um fator de contribuição ao processo de construção e efetivação das práticas pedagógicas das professoras e que, conseqüentemente, também favorece o processo educacional das crianças.

Destarte, esperamos que, com os principais pontos levantados no debate estabelecido, possamos modestamente contribuir com a reflexão e atuação dos profissionais da Educação Infantil no que se refere às práticas pedagógicas que pretendem realizar contextualizadas e que inserem movimento, gestos e expressões corporais, bem como contribuir com o processo educacional dos alunos envolvidos, de forma geral, com a respectiva comunidade e, se possível, para além das questões curriculares das escolas, incrementar debates acerca de questões curriculares mais amplas, da construção de orientações curriculares para esse nível de ensino.

Merece especial atenção para novos estudos, em nosso entendimento, a nova proposta de orientação curricular municipal paulistana para a Educação Infantil, que provavelmente se baseará na nova BNCC (BRASIL/MEC, 2017), e que, por trazer nessa versão alterações em relação à segunda, pode ser preocupante, pois se tornou mais padronizada quanto às orientações curriculares para elaboração dos currículos das UEs individualmente, limitando a flexibilização e adequação curricular necessárias, conforme afirmaram em suas análises Mello e Sudbrack (2019) e Castro Neta (2018), uma vez que se intenta na proposta a realização de avaliações padronizadas para todo o território nacional, sendo diminuídos os aspectos de diversidade, dentre outros pontos.

Enfim, registramos aqui agradecimentos sinceros às participantes desse estudo, que prontamente aceitaram conceder as informações, o que ocorreu de forma muito prestativa e cordial, e às coordenadoras das UEs das respectivas professoras, que igualmente se mostraram sempre disponíveis e dispostas a contribuir, relatando a satisfação em participar de pertinente estudo, na opinião delas.



## REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, B. de O. A construção do currículo para a educação infantil na rede municipal de São Paulo. *Currículo sem Fronteiras*, v.15, n.1, p. 252-273, jan./abr. de 2015.

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. *Currículo na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília, SP, 2016.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de e DIAS, Adelaide Alves. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. *Espaço do currículo*, v.4, n.2, p.125-137, março de 2012.

ANDRADE, LBP. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em SciELO Books.

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

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Rev. Educação & Sociedade*. n. 74, p. 251- 283, abril. 2001.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância?. In: DUARTE, Newton (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil. *História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel*, Pelotas, n. 21, p. 107-131, jan/abr, 2007. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 10 de Ago. de 2013.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Paulista de Educação Física* [online]. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <http://www.usp.br/eef/rpef/Sumsemi4.htm>. Acesso em: 08 out. De 2005.

BALL, S.J. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. *Journal of Education Policy*, London, v.9, n.2, p.171-182., 1994.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1995.

BASSAN, Silvana. *A constituição social do brincar: um estudo sobre o jogo de papéis*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

BRASIL. Art. 227, Cap. VII. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB nº 5/09, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90, de 13 de junho de 1990.

\_\_\_\_\_. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB 9394/06* de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

\_\_\_\_\_. *[Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

\_\_\_\_\_. *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996. 114p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRITO, Keila Rosa dos Santos. Um estudo reflexivo sobre o currículo na educação infantil. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v.5, n.1, p.68-79, jan.-jun. 2014.

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. Educação infantil e políticas públicas: história, vazios e desafios. *Revista da Faculdade de Educação*, Cáceres/MT, Ano VI, n.10, Jul./Dez. 2008.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. *Revista Educação*, Porto Alegre, v.38, n.3, p.466-476, dez. 2015.

CASTRO NETA, Abília Ana de; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, ano 40, n. 77, set./dez. 2018. e-ISSN: 2526-0847.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p.326, setembro de 2002. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).

CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

CLARO, Ana Lucia de Araújo e CITTOLIN, Simone Francescon. O currículo na Educação Infantil: uma análise teórica. *Anais X ANPED SUL*, Florianópolis, outubro de 2014.

DE MARCO, Melissa Cecato. *Manifestações emocionais em atividades motoras de crianças de 5 a 6 anos de idade da Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade De Ciências Da Saúde – Facis da Universidade Metodista De Piracicaba – Unimep, Piracicaba, 2006.

DE MARCO, Ademir. Brincando e aprendendo com a educação física na educação infantil. In: MOREIRA, Wagner Wey et al. (Org.). *Ciência do Esporte: Educação, Desempenho e Saúde*. Uberaba: UFTM, 2012.

DE MARCO, Ademir; DE MARCO, Melissa Cecato. Crescimento e Desenvolvimento: um olhar a partir da Educação Infantil. In: MARTINS, I. C.; GAIO, R. (Org.) *No Palco da Infância: movimento, ritmo e expressão corporal na educação infantil*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. v. 1. 234p.

DEITOS, J. M.; SOBZINSKI, J. S. Algumas contribuições do materialismo histórico e dialético para a análise de políticas educacionais. *Rev. Impulso*, Piracicaba, v.25, n.63, p.101-118, maio-ago. 2015. ISSN Eletrônico: 2236-9767 DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v25n63p101-118>.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DOMINGUES, Thaiane de Góis; SAHEB, Daniele; VAZ, Fabiana Andrea Barbosa. As novas diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil – parecer CNE/CEB nº20/2009. *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba: PUC, Paraná, 2011. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2011/.site>. Acesso em: Setembro de 2017.

DUARTE, Rivânia Kalil; VILHENA, Sylvia Paula de Almeida Torres. Educação Infantil paulistana: histórias, tempos e espaços. *Anais 36ª Reunião Nacional da ANPEd*, Goiânia-GO, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt02\\_trabalhos\\_pdfs/gt02\\_3310\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt02_trabalhos_pdfs/gt02_3310_texto.pdf). Acesso em: 11 Nov de 2018.

FARIA, A. L. G. de. “As origens da rede pública municipal de educação infantil na cidade de São Paulo”. *Proposições*, v. 6, n. 2 (17), 1995.

FARIA, A. L. G. de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 69, dez. 1999.

FARIA, A. L. G. de.; PALHARES, M. *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FERREIRA NETO, C. A. Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In: GUEDES, M. da G. S. (ed.) *Aprendizagem Motora: problemas e contextos*. Lisboa: Edições FMH, 2001.

GALLAHUE, D. L. ; OZMUN, J. C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte Editora, 2001.

JAVEAU, C. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Educação e Sociedade* (Campinas), v.26, n.91, p.379-89, ago. 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Mashida. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas/SP, v.16, n.3, p.181-193, set./dez. 2005.

KISHIMOTO, T.M. Recuperando a história da educação infantil em São Paulo. *Escola Municipal*, São Paulo, ano 18, n. 13, p. 6-10, 1985.

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, v 11, n.2, p. 23-25, Jul /Dez 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>. Acesso em: 01 de Dezembro de 2015.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995. 140p.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Formação de profissionais de educação infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.96, p.797-818, out. 2006.

\_\_\_\_\_.; NUNES, Maria Fernanda R. e CORSINO, Patricia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, 2011.

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.14, p. 5-18, mai./jun./jul./ago. 2000.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil e Currículo. IN: FARIA, A. L. e PALHARES, M. (orgs). *Educação Infantil pós-LDB*. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Elisa. Dalmazo. Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J.- Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. *Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas*. Disponível em: . Acesso em: julho de 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. (coleção educação contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Thiago Lucas R. Por uma educação infantil de qualidade: uma análise a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 8, n. 1, jan./jun. 2015.

MATTOS, Mauro Gomes de e NEIRA, Marcos. Garcia. *Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola*. 7. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

MEDEIROS, Elita. *A Educação Infantil na nova versão da Base Nacional Curricular Comum*. Plataforma Cultural, 2017. Disponível em: <http://plataformacultural.com.br/educacao-infantil-nova-versao-bncc/>. Acesso em: 02/03/2018.

MELLO, André da Silva; ZANDOMINEGUE, Bethânia Alves Costa; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio e SANTOS, Wagner. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. *Revista Motrivivência*, Santa Catarina, v.28, n.48, p.130-149, setembro/2016.

MELLO, André da Silva; ZANDOMÍNEGUE, Bethânea Alves Costa; VIEIRA, Aline de Oliveira; SILVA, Angélica Caetano da; ASSIS, Livia Carvalho de; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Pesquisas com crianças na Educação Infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. *Revista Motrivivência*, Florianópolis/SC, v. 27, n. 45, p. 28-43, set. 2015.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da educação infantil: da constituição de 1988 até a BNCC. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 5, p. 1-21, fev. 2019. ISSN 2446-9424. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653416>. Acesso em: 04 mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653416>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, JAS., and LARA, AMB. *Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)* [online]. Maringá: Eduem, 2012. 246 p. ISBN 978-85-7628-585-4. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MORGAN, Dimas Anaximandro da Rocha et al. As políticas públicas no contexto da educação infantil brasileira. *Constr. psicopedag.*, São Paulo, v.22, n.23, p.51-58, 2014. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-9542014000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-9542014000100004&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 24 Out. 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz. Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina. *Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. Pensar a Prática*, Goiania, v. 20, n. 2, p. 321-332, Abr/Jun. 2017. DOI: 10.5216/rpp.v20i2.38103.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. *A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. EccoS Revista Científica*, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016. DOI: 10.5585/EccoS.n41.6807.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Dos parques infantis às escolas municipais de educação infantil: um caminho de cinquenta anos. *Escola Municipal*, São Paulo, ano 18, n. 13, p. 11-18, 1985.

\_\_\_\_\_. *O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes Nacionais?* In: BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15860&Itemid=1096](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096). Acesso em: 02 de Março de 2017.

\_\_\_\_\_. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez, 2011. Vol. 1. 156 p.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. (livro eletrônico). São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, J. A.; MANOEL, E. de J. Análise desenvolvimentista da tarefa motora: estudos e aplicações. In: TANI, G. (ed.) *Comportamento motor: Aprendizagem e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; FREIRE ANDRADE, Daniela B. S. e MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional* [on line], 4 (Mayo-Agosto), 2003. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118067002>> ISSN 1518-3483. Acesso em 02 de junho de 2016.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. Coordenador pedagógico: sua atuação como mediador entre as políticas oficiais e a comunidade escolar. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v.3, n.4, p. 25-48, out./dez, 2018. ISSN 2447-8288. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/download/1079/1017>. Acesso em: 19 de Jan. de 2019.

OTA, Giovanna Sayuri Garbelini; DE MARCO, Melissa Cecato; DE MARCO, Ademir. Possíveis contribuições da Educação Física para a educação infantil. In: BENTO, Jorge Olímpio... [et al.] (orgs.). *Cuidar da casa comum: da natureza, da vida, da humanidade. Oportunidades e responsabilidades do desporto e da educação física*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, v.2, 324p., ISBN 978-85-98612-59-1, 2018.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

PANIZZOLO, Claudia; LIMA, márcia Ap. Golber de. *A história da formação dos profissionais de educação infantil da rede paulistana: uma análise a partir dos documentos oficiais (1970- 2004)*. Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, p. 4606-4625, 15 a 18 de agosto de 2017. ISSN 2236-1855. Disponível em: <http://www.ixcbhe.com/anais.php>. Acesso em: 10 de Nov. de 2018.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.78-95, ISSN: 1676-2584, 2009.

PAVEZI, Natália Prioto. *Limites e possibilidades da crítica ao Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: uma abordagem marxista*. 2014. 90 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciencias e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115554>>.

PIMENTA, C.A.M.; ALVES, C. P. *Políticas públicas & desenvolvimento regional* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010. 211 p. ISBN 978-85-7879-121-6. Available from SciELO Books.

RAPIMÁN, Daniel Quilaqueo. Pesquisa qualitativa em educação: possibilidades de investigação em educação. In: TAVARES, M. e RICHARDSON, R. J. (Orgs.). *Metodologias qualitativas: teoria e prática*. Curitiba: CRV, 2015.

RODRIGUES, José. Frações burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.120-136, abr. 2007.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza e OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Revista de Psicol. USP*, São Paulo, v.20, n.3, p.437-464, set. 2009.



SACRISTAN, José Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTANA, Eliane Ceri Assis. Participação da criança nos processos decisórios da família: estudo de caso do assentamento Taquaral. *Revista ORG & DEMO*, Marília, v.15, n.2, p.105-124, Jul./Dez., 2014.

SANTOS, Barbara Cristina Aparecida dos e FUZIL, Fabio Tomio. A Educação Física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. *Revista Comunicações*. Piracicaba, v. 26, n. 1, p. 327-347, Jan/Abr., 2019. DOI: 10.15600/2238-121X/comunicacoes.v26n1p327-347.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Tempos e espaços para as infâncias e suas linguagens no CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo*. 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. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação Normativa nº 01/2013: avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME/DOT, 2013.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulista: Orientação Normativa nº 01/2015. São Paulo: SME/DOT, 2015.

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

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

SARMENTO, M. J. *Imaginário e cultura da infância*. Disponível em: [http://titosena.fortunecity.com/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.fortunecity.com/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf) Acesso em 11 jul. 2011.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. 40. ed. (comemorativa). Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Mauricio Roberto da O corpo das crianças em movimento: apontamentos provisórios sobre a cultura corporal. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v.3, n.1, p.136-164, 2010a.

SILVA, Tomaz Tadeu. Da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

SILVA, Janaina Cassiano e ARCE, Alessandra. Infância, conhecimento e função docente nos documentos do MEC destinados a educação infantil: uma análise a luz da psicologia histórico-cultural. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.39, p. 119-135, ISSN: 1676-2584, set.2010.

SILVA, Ana Paula Soares e ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?* 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0707t.PDF>. Acesso em: 16 Ago. 2015.

SILVA, Vilma Justina da. *Encanto e coerência: a infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a política para a educação infantil no município de São Paulo*. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, Suely Amaral Mello; SILVA, Greice Ferreira da. BNCC: um currículo integrador da infância brasileira? *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, p. 66-88, dez., 2016. ISSN 2175-6600. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2432>. Acesso em: 05 de Out. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p66>.

SOUZA, M. M. N. e NEIRA, M. G. Tematizando a cultura corporal na educação infantil: uma experiência multiculturalmente orientada. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 58-68, mar. 2015.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos e ARAÚJO, Ana Paula Melo de. Contribuições da teoria histórico-cultural para a universalização da pré-escola no Brasil. *Revista Textura*, Canoas, v.18, n.36, p.111-132, jan./abr. 2016.

TANI, G. Educação Física na Educação Infantil: pesquisa e produção do conhecimento. *Revista Paulista de Educação Física* [online]. São Paulo, supl. 4, p. 110-115, 2001. Disponível em: <http://www.usp.br/eef/rpef/Sumsemi4.htm>. Acesso em: 08 out. 2005.



## **APÊNDICE I**

### **Transcrição das entrevistas gravadas em dispositivo móvel iOS**

#### **ENTREVISTA I**

##### **PARTE I – Informações Gerais**

Nome: Ana

Idade: 48 anos

Formação completa (inclusive em nível de pós-graduação se houver): graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação especial.

Tempo de docência na Educação Básica e na Infantil: 26 anos totais, 20 na educação Infantil (10 anos ensino privado infantil, 14 anos CEI conveniado, está há 3 anos na prefeitura e 6 anos no estado com alfabetização nos 1º e 2º anos)

##### **PARTE II – Específica**

A realização da entrevista será conduzida de modo a propiciar ao professor(a), comentar, expor, citar e até mesmo analisar e criticar aspectos de seu trabalho. (organizado a partir de eixos temáticos com base nos principais documentos curriculares, principalmente a BNCC):

1- Movimento (denominação dada a um eixo de trabalho no RCNEI e também parte da denominação de um campo de experiência na BNCC):

a- Comente sobre a movimentação corporal das crianças aqui na instituição, durante a rotina pedagógica diária de uma forma geral.

Tem bastante materiais, eles se movimentam muito com materiais. As brincadeiras de correr, de pega-pega também, eles curtem bastante né.

b- Como entendem o movimento infantil na instituição (ou como você compreende o movimento??) \*esse questionamento tem objetivo de que o entrevistado comente sobre a criança e seus movimentos, expressões corporais de forma ampla na totalidade do trabalho pedagógico.

É o tempo todo né, bom pra se desenvolverem, o desenvolvimento né.

De forma livre.

c- Vocês (os professores) são orientados a trabalharem/estimularem os movimentos das crianças?

Ah sempre né. Na linha do tempo que é organizada a rotina tem sempre o movimento.

d- Se sim, como costumam fazer? O que é priorizado em relação ao movimento das crianças?

No futebol a gente tá sempre atenta nas regras... no movimento... eles tem sim o movimento mas tudo respeitando o amigo né, porque senão sai empurrando, sai machucando todo mundo.

e- Em que momento costuma ocorrer, algum específico?

Ah sim. Na quadra né.

f- Que tipo de atividades envolvendo movimento são estimuladas? brincadeiras, jogos?

Teatro, histórias. A escuta da criança.

### 1.1- Formas de expressão corporal/gestos

a- Na rotina pedagógica da instituição as crianças são estimuladas a expressarem-se de diversas maneiras, por linguagens diferenciadas? Se puder citar, comentar algum exemplo de situações de expressão das crianças...

Linguagem pelas histórias que eles que contam, teatro como disse. É espontâneo deles.

b- Ao estimular a expressão corporal das crianças, os gestos, costumam dar alguma instrução? De que forma, tipo? comente.... (Aqui se pretende estimular, conforme a fala do entrevistado, que comente sobre informações acerca do controle corporal da criança em movimento, nas brincadeiras, etc...)

É mais dirigido dentro da sala né e fora é mais livre. Então, dentro da sala a gente vai limitar o espaço deles, então não dá pra correr, não dá pra ficar pulando, então são atividades que dá pra gente direcionar, fora o espaço é maior, eles podem correr, eles ficam mais a vontade né.

c- Existem situações/momentos específicos (espaços, tempos, atividades, etc) nos quais as crianças são estimuladas a se expressarem corporalmente?

A parte externa da escola propicia isso né. Eles ficam bem livres né, na parte externa da escola. Circuitos.

d- Existem espaços específicos para essas expressões? Se sim como são? Vocês os estruturam modificando-os, comente?

Fazemos algumas intervenções, proposta de circuitos.

e- Se costumam estruturar os espaços, utilizam materiais, brinquedos? De que tipo, com que características?

Acho que essa parte é mais externa né, com os bambolês, pneu, tecidos, mas acho que eles tem bastante material para se expressarem fora. Na sala também, mas espaço é menor né.

O material não estruturado veio para agregar muito nessa parte do movimento. Material fica a vontade.

f- Existe algum tipo de expressão corporal, gesto ou movimento que não é estimulado ou até evitado que as crianças vivenciem? se sim, quais? (aqui se pretende estimular o entrevistado que comente sobre o estímulo à criatividade das crianças em movimentação, gestos, expressões corporais)

É que eles não têm noção ainda do perigo. Eles estão lá em cima, ah vou pular. O adulto que está lá no momento, professor, percebe que é perigoso aí vai e faz a interferência no momento. Acho que proibido assim, não tem nada, eles sabem o limite, eles conhecem bem.

## 2- Metodologias de planejamento

a- Como costumam realizar o planejamento anual/semestral/bimestral/mensal para as atividades pedagógicas com as crianças?

Semanal e bem flexível. Porque as vezes a gente faz um plano que não acontece, você fez aquele planejamento e no meio do caminho já mudou.

b- Costumam realizar de forma interdisciplinar? Consideram ao planejar campos diferenciados de experiências que as crianças possam ter estímulos? comente.

Sim, num todo.

c- De que forma se insere no planejamento estímulos e/ou atividades relativas ao movimento, gestos e expressões corporais?

O planejamento é pensado no movimento né, o tempo todo.

d- como esse planejamento se efetiva nas práticas pedagógicas cotidianas, no dia-a-dia?

As vezes não dá né, o que pensou. As vezes vê que deu certo.

Por isso que esse planejamento é muito flexível, as vezes vai, volta, as vezes não consegue resolver tudo ali, eles gostam da atividade, na próxima semana você repete aquilo de novo, então, colocando outros materiais.

Mas as vezes tem que abortar, não deu certo e parou.

### PARTE III – Formação profissional e documentos oficiais

Formação dos profissionais e suas apreensões (conhecimentos) sobre os documentos curriculares

- a- A Secretaria Municipal de Educação elabora regularmente uma série de documentos de orientação curricular. Esses documentos são divulgados nas escolas? Como os professores tem acesso a esses documentos? Existe algum momento em que esses documentos são discutidos na escola?

Ah sim, tem. Esse momento, reunião, “projeto inicial de ação”.... Internet e as vezes vem uns livrinhos, que eles mandam uns livrinhos, divulgação do material nas escolas.

Entrevistadora pergunta: o novo documento?

Esse é em fevereiro que aí mandam, agora por enquanto é na internet só.

- b- Dentre os diferentes documentos, algum deles é mais conhecido ou mencionado nas escolas?

Currículo integrador, currículo integrador.

- c- Os documentos de orientação curricular, de modo geral, apresentam diretrizes e conteúdos para ajudar no trabalho do professor. Qual sua opinião sobre essas diretrizes e orientações? Em que medida elas ajudam no trabalho? Como os professores recebem essas orientações?

Orienta né, orienta. Ele dá um norte, ele é muito amplo, acho que esse novo vai ficar melhor, vai ter exemplos. A base é muito ampla, o currículo integrador já dá uma enxugada. A expectativa tá grande com o documento novo, que vai vir no começo do próximo ano.

- d- De modo geral. Comente a importância dos documentos oficiais na definição de seu planejamento, suas aulas acerca do movimento das crianças na Educação Infantil. De que forma eles ajudam. Se puder, por favor, de alguns exemplos.

Eu acho eles um pouco pobres nesse.... como.... só o movimento, ele é geral demais, eu acho que tinha que vir uma parte específica por exemplo e assim com exemplos, seria legal, quem sabe, uma expectativa que no novo venha alguma coisa. A nossa formação também... na pedagogia, podia ter mais.....



## ENTREVISTA II

### PARTE I – Informações Gerais

Nome: Maria

Idade: 44 anos

Formação completa (inclusive em nível de pós-graduação se houver): graduação em Pedagogia.

Tempo de docência na Educação Básica e na Infantil: 20 anos totais, (13 anos ensino privado infantil; escola pequena; 7; 8 anos em Ensino Fundamental I, entre EMEF e EMEI, em EMEI há um ano ao término deste).

### PARTE II – Específica

A realização da entrevista será conduzida de modo a propiciar ao professor(a), comentar, expor, citar e até mesmo analisar e criticar aspectos de seu trabalho. (organizado a partir de eixos temáticos com base nos principais documentos curriculares, principalmente a BNCC):

1- Movimento (denominação dada a um eixo de trabalho no RCNEI e também parte da denominação de um campo de experiência na BNCC):

a- Comente sobre a movimentação corporal das crianças aqui na instituição, durante a rotina pedagógica diária de uma forma geral.

São bem ativas, né.

Especificamente uns gostem muito de bola, de futebol, adoram... sempre, os mesmos assim...

b- Como entendem o movimento infantil na instituição (ou como você compreende o movimento??) \*esse questionamento tem objetivo de que o entrevistado comente sobre a criança e seus movimentos, expressões corporais de forma ampla na totalidade do trabalho pedagógico.

Então, eles precisam né, desse espaço livre, se movimentarem fisicamente, faz bem pra eles, faz parte, não pode muito ficar em ambientes fechados, então isso é muito bom, nessas áreas externas da escola, eles precisam.

c- Vocês (os professores) são orientados a trabalharem/estimularem os movimentos das crianças?

Ah o tempo todo é trabalhado. Tá dentro da rotina.

d- Se sim, como costumam fazer? O que é priorizado em relação ao movimento das crianças?

Eles são bem livres né. É bem livre.

e- Em que momento costuma ocorrer, algum específico?

Então, por exemplo, eles chegam, são acolhidos, aí tem o lanchinho aí voltam para sala, a gente faz às vezes alguma coisa na sala, tudo um pouco rápido, porque aí já vamos, com as crianças que vem de tarde, por exemplo eles precisam disso, brincar um pouco tudo, espaço externo, então, no caso desses que chega a tarde, logo num primeiro momento vamos dizer, depois dessas primeiras atividades né.

f- Que tipo de atividades envolvendo movimento são estimuladas? brincadeiras, jogos?

E então como comentei, como é livre, tem muitos espaços e materiais também que eles... assim que eles fazem esses movimentos, os pneus, bambolês, balança, nos brinquedos mesmo que eles sobem, que tem escadinha né, e uns gostam de bola, então eles... o espaço da escola que é privilegiado pra esses movimentos deles, então assim, ajuda muito, brincadeiras, com essas coisas, pneu, bambolê.

### 1.1- Formas de expressão corporal/gestos

a- Na rotina pedagógica da instituição as crianças são estimuladas a expressarem-se de diversas maneiras, por linguagens diferenciadas? Se puder citar, comentar algum exemplo de situações de expressão das crianças...

A corporal, movimentos corporais, várias formas.

b- Ao estimular a expressão corporal das crianças, os gestos, costumam dar alguma instrução? De que forma, tipo? comente.... (Aqui se pretende estimular, conforme a fala do entrevistado, que comente sobre informações acerca do controle corporal da criança em movimento, nas brincadeiras, etc...)

Ah, a gente fica sempre meio supervisionando, pra eles respeitarem uns aos outros, pra não se machucarem.

Mais na questão, de minha parte pelo menos, do perigo, eles não se machucarem e tudo, mais específico, aquela coisa corporal... só quando é alguma atividade também, a gente brinca de ginástica, alguma coisa... mas tudo leve também, porque como eu não sou professora de educação física a gente tem medo que se machuque tudo mais, nada tão específico, mas as vezes a gente tem uma brincadeira orientada né, de movimento também, de vez em quando né. Mais eles são livres mesmo, aqui fora, onde eles mais utilizam movimentos corporais.

c- Existem situações/momentos específicos (espaços, tempos, atividades, etc) nos quais as crianças são estimuladas a se expressarem corporalmente?

Dentro de sala assim eles também se expressam né, muitas linguagens, brincadeira de faz-de-conta, atividade que a gente propõe, só que então dentro da sala a gente fala não pode correr, então assim movimentos físicos mesmo é mais fora.

d- Existem espaços específicos para essas expressões? Se sim como são? Vocês os estruturam modificando-os, comente?

Principalmente quadra né, aí que eles utilizam né esses materiais, bambolês, bolas, pneus. Nos parques, por exemplo, parque de areia, aquela brincadeira na areia, nos brinquedos também, balança... Uma atividade física mesmo é mais na quadra, entendeu. Tudo é o espaço sabe, combina mais né.

e- Se costumam estruturar os espaços, utilizam materiais, brinquedos? De que tipo, com que características?

É mas assim, volto a dizer, é que não tem muito espaço, tem coisa que a gente fala na sala não pode correr... mas eles se expressam muito, eles tem esses momentos mais livres, aí pega aqueles tatames.....

f- Existe algum tipo de expressão corporal, gesto ou movimento que não é estimulado ou até evitado que as crianças vivenciem? se sim, quais? (aqui se pretende estimular o entrevistado que comente sobre o estímulo à criatividade das crianças em movimentação, gestos, expressões corporais)

Coisas mais específicas eu mesma, cambalhota assim, eu não gosto, pode se machucar, tenho medo que se machuque, dar um mau jeito né. E não há também procura da parte deles de coisa mais, brincam bem discorre bem as atividades, não é que eles falem quero fazer isso... e isso mais de minha parte também.

## 2- Metodologias de planejamento

a- Como costumam realizar o planejamento anual/semestral/bimestral/mensal para as atividades pedagógicas com as crianças?

Semanalmente. Dando continuidade, tendo alterações né, com as novas propostas das crianças e tal...

b- Costumam realizar de forma interdisciplinar? Consideram ao planejar campos diferenciados de experiências que as crianças possam ter estímulos? comente.

Sim, projetos... são interdisciplinares.

c- De que forma se insere no planejamento estímulos e/ou atividades relativas ao movimento, gestos e expressões corporais?

Ah o meu, por exemplo, eu fiz assim, o projeto assim que eu escolhi era assim, eu e os seres vivos ao meu redor, foi meu... eu escolhi né, o meio ambiente né, tudo que tem vida né, aí assim, o movimento deles, por exemplo, a gente tem uma parte que é o bosque a gente chama, na escola, eles fizeram atividades que eles assim iam ao encontro da natureza, pegavam folhinhas, faziam trabalhinhos sabe, montavam uma arvorezinha né, então pegavam... eles gostam né então pegavam sementinhas, movimento de busca, busca de recursos, entendeu? Então eles têm contato com essa natureza, então eles se movimentam corporalmente, fisicamente né, que eles vão atrás das coisas, é uma pesquisa deles entendeu? Assim, uma atividade prática né.

d- como esse planejamento se efetiva nas práticas pedagógicas cotidianas, no dia-a-dia?

Ah, a realidade né, o dia-a-dia, é tudo uma surpresa.

A gente vai colocando outras coisas, a gente vai assim enriquecendo, mas dando aquela continuidade, entendeu? O que eles gostaram, deu certo, vai enriquecendo. O que não foi do interesse deles, aí não.

### PARTE III – Formação profissional e documentos oficiais

Formação dos profissionais e suas apreensões (conhecimentos) sobre os documentos curriculares

a- A Secretaria Municipal de Educação elabora regularmente uma série de documentos de orientação curricular. Esses documentos são divulgados nas escolas? Como os professores tem acesso a esses documentos? Existe algum momento em que esses documentos são discutidos na escola?

Nas reuniões, internet. e quando um documento é lançado eles mandam livrinho pros educadores.

b- Dentre os diferentes documentos, algum deles é mais conhecido ou mencionado nas escolas?

Currículo integrador. Um pouquinho a base.

c- Os documentos de orientação curricular, de modo geral, apresentam diretrizes e conteúdos para ajudar no trabalho do professor. Qual sua opinião sobre essas diretrizes e orientações? Em que medida elas ajudam no trabalho? Como os professores recebem essas orientações?

Sim. É uma orientação, geral assim, mas dá um norte pra gente. Cada instituição né, trabalha de um jeito, tem uma proposta diferente, não é ao pé da letra, dá um norte pra gente, orienta a gente.

d- De modo geral. Comente a importância dos documentos oficiais na definição de seu planejamento, suas aulas acerca do movimento das crianças na Educação Infantil. De que forma eles ajudam. Se puder, por favor, de alguns exemplos.

não orienta muito nesse sentido, pra gente trabalhar mais o movimento, a parte motora assim, com as crianças.....

Entrevistadora pergunta: A contribuição deles no sentido do movimento especificamente poderia ser melhor do que se tem hoje em vigor...?  
“Aham”.

## ENTREVISTA III

### PARTE I – Informações Gerais

Nome: Joana

Idade: 36

Formação completa (inclusive em nível de pós-graduação se houver): graduação em Pedagogia. Licenciatura em artes e Educação Infantil. Pós-graduação em Ed Infantil e também em artes

Tempo de docência na Educação Básica e na Infantil: 18 anos totais, sendo 18 na Educação infantil, destes 10 anos na prefeitura de São Paulo.

### PARTE II – Específica

A realização da entrevista será conduzida de modo a propiciar ao professor(a), comentar, expor, citar e até mesmo analisar e criticar aspectos de seu trabalho. (organizado a partir de eixos temáticos com base nos principais documentos curriculares, principalmente a BNCC):

1- Movimento (denominação dada a um eixo de trabalho no RCNEI e também parte da denominação de um campo de experiência na BNCC):

a- Comente sobre a movimentação corporal das crianças aqui na instituição, durante a rotina pedagógica diária de uma forma geral.

São bastante... O número de crianças frequente, as salas ficam sempre cheias né, são bem ativas. Os meninos em si, até algumas meninas gostam muito do futebol né, sempre tão pedindo bola, bola. E aí a gente também proporciona bastante coisa no campo livre, nessa parte da quadra, aí tem bambolê, tem pneu, aí a gente deixa eles explorarem.

b- Como entendem o movimento infantil na instituição (ou como você compreende o movimento?) \*esse questionamento tem objetivo de que o entrevistado comente sobre a criança e seus movimentos, expressões corporais de forma ampla na totalidade do trabalho pedagógico.

E aí a gente tá com essa proposta diferenciada aqui... não é uma... que é como a Vanessa (coordenadora pedagógica) fala, é uma coisa que já tá se discutindo a muito tempo, e tá chegando nas escolas, que é trabalhar nesses pequenos grupos e aí da escuta da criança, aí ouvir o interesse deles né, a aí durante essas atividades na sala a gente separa nos cantos nas atividade, aí a gente costuma

arrastar a mesa e deixar o espaço livre entendeu? Pra daí eles explorarem o espaço mesmo.

c- Vocês (os professores) são orientados a trabalharem/estimularem os movimentos das crianças?

Na linha do tempo mesmo já tem o horário específico também né, pra parque, pra bosque, pra parque de areia, pra quadra. E tem o cantinho também que a gente utiliza, tudo tá na linha de tempo.

d- Se sim, como costumam fazer? O que é priorizado em relação ao movimento das crianças?

A gente prioriza assim, quando dá alguma coisa dirigida né, a questão de trabalhar as regras né, de respeitar o amigo né, esperar sua vez. a gente vai no corre cotia né, “corre mais uma vez..., espera a sua vez...”; mesmo no futebol. Nesse sentido assim que você fala, no movimento em si, ah eu priorizo o pular, o pular corda, o chutar...? É mais livre mesmo.

e- Em que momento costuma ocorrer, algum específico?

Na linha do tempo, a gente segue as áreas..., o campo dirigido né, é isso.

f- Que tipo de atividades envolvendo movimento são estimuladas? brincadeiras, jogos?

Ah, a questão dessa, da gente observar, estar atenta a criança, observa como ele se relaciona com o objeto, aí intervém ou não e aí vai criando outras possibilidades.

### 1.1- Formas de expressão corporal/gestos

a- Na rotina pedagógica da instituição as crianças são estimuladas a expressarem-se de diversas maneiras, por linguagens diferenciadas? Se puder citar, comentar algum exemplo de situações de expressão das crianças...

Sim, no campo da música, faz teatro, dramatização, e a arte, no sentido de artes. Por exemplo no meu projeto eu tenho um...., meu projeto é é conto de fadas, aí eu tenho uma caixa de contos, e aí dentro dessa caixa tem vários objetos que eles podem utilizar para recontar a história tem capa, tem coroa, tem avental, tem colete aí veste e vai recontando a história que eu tô trabalhando no momento.

b- Ao estimular a expressão corporal das crianças, os gestos, costumam dar alguma instrução? De que forma, tipo? comente.... (Aqui se pretende estimular,

conforme a fala do entrevistado, que comente sobre informações acerca do controle corporal da criança em movimento, nas brincadeiras, etc...)

A gente aproveita muito essas partes de fora né para observar a dinâmica mesmo entre eles, porque dentro da sala a gente acaba né, aquela “muvuca” aquela correria, e aí tem que lidar com projetos, com outras coisas né e assim o negócio de regras que a gente trabalha muito é o combinado de respeitar o amigo; que foi isso que eu falei da outra vez né; é sempre eles saberem esperar a sua vez, saberem que é a vez do amigo né, e dá bem essa questão de trabalhar em grupo né, tem muita criança ainda; a minha faixa etária que é infantil I né; egocêntrica ainda né; aquela coisa do eu eu eu, a aí tem aquela disputa pelo brinquedo, pela balança, aí resolve batendo, entendeu, aí essa questão de trabalhar no respeito... respeitar o amigo.

Dentro da sala ficam as coisas mais dirigidas.

c- Existem situações/momentos específicos (espaços, tempos, atividades, etc) nos quais as crianças são estimuladas a se expressarem corporalmente?

Repete a pergunta por favor.

Dentro até da nossa linha do tempo tem o momento do campo; eu falo porque eu sou professora da “ponta”, especificamente agora é grupo da GEIFI do “meio” né; dentro da nossa linha do tempo, tem um momento de campo dirigido e o que que era essa proposta dentro da linha do tempo, era trabalhar essas atividades dirigidas de movimento, fazer gincana, fazer revezamento, fazer circuito, fazer..., essa parte né, e aí no fim a gente acabou aderindo observar num todo, deixar a criança livre e também propor algumas coisas, mas assim, vamos propor e ver como eles jogam e aí vamos propor diferente e ver como eles fazem, entendeu? e fazendo intervenções. Momentos específicos dentro da linha do tempo.

d- Existem espaços específicos para essas expressões? Se sim como são? Vocês os estruturam modificando-os, comente?

Antes era entendido que elas se movimentassem só no espaço externo lá; não dentro da sala, hoje na sala também a expressão do movimento mas... dentro da sala eu não posso correr como eu corro no parque, mas eu posso andar até ali, eu posso brincar com ele (outra criança), tal... Dentro da sala também...

e- Se costumam estruturar os espaços, utilizam materiais, brinquedos? De que tipo, com que características?

Dependendo da proposta né também, do que se quer... Não fica assim, eu vou lá eu pego pneu, vou pegar pneu, pegar bambolê, mistura tudo, não, agora é só pneu, então eles vão pegar só pneu. Ah não, agora pode juntar com outra coisa, entendeu? Aí eles querem, “ah eu quero as cumbucas para fazer casinha”. Aí vamos juntar né, vamos ver o que é que eles estão querendo criar. Porque as



vezes eles não querem nada, eles querem só espalhar brinquedo, quer só bagunça, então não, bagunça não, agora não “eu quero fazer um castelo, uma torre, quero montar...” então pode pegar. A gente vê de acordo com o movimento que as crianças estão trazendo para disponibilizar o material.

f- Existe algum tipo de expressão corporal, gesto ou movimento que não é estimulado ou até evitado que as crianças vivenciem? se sim, quais? (aqui se pretende estimular o entrevistado que comente sobre o estímulo à criatividade das crianças em movimentação, gestos, expressões corporais)

Se eles querem dar cambalhota, eu já ponho o tatame e deixo.. risos...

O que eu tenho medo é do perigo, de se machucar né. Aquela coisa de ah quero pular aqui da casinha no chão, não, entendeu? Mas eu posso pular do banco ali, aí pode. Entendeu? É uma coisa que... a questão do perigo, mas não tem nada proibido de fazer.

## 2- Metodologias de planejamento

a- Como costumam realizar o planejamento anual/semestral/bimestral/mensal para as atividades pedagógicas com as crianças?

Semanal, de acordo com o que a gente vai observando. A gente tem uma proposta, assim, um projeto que a gente quer seguir, por exemplo; algumas professoras ainda estão presas a um projeto... a coordenadora ouvir... risos...

Aí você tem o projeto, aí você quer seguir aquela linha do projeto, que já partiu da escuta das crianças, que é o tema de interesse deles, então você vem faz a proposta semanal, ouve o que as crianças querem e aí você propõe os novos desafios, novos contextos, de acordo com aquilo que elas estão pedindo para você, conversando... Agora por exemplo a minha turma começou com o negócio do esqueleto, agora tudo eles querem falar de corpo humano, de não sei o que..., aí eu estou tentando ver como é que eu vou trazer isso para dentro do meu projeto conto de fadas, mas.... eu vou conseguir achar um... jeito.

Então, entendeu? Porque é assim, eles tem aquela curiosidade, então a gente busca colocar dentro do contexto para poder sanar a curiosidade deles.

Tanto que não é fechado, não é um planejamento assim segunda é tal coisa, terça é tal coisa, não... É da semana, então conseguir fazer aquilo... ou passa, muda...

b- Costumam realizar de forma interdisciplinar? Consideram ao planejar campos diferenciados de experiências que as crianças possam ter estímulos? comente.

Sim.

c- De que forma se insere no planejamento estímulos e/ou atividades relativas ao movimento, gestos e expressões corporais?

Eu acho que tudo que a gente... que na verdade vai planejar, a gente tem que pensar na questão do movimento das crianças e aí pensar será que é adequado, será que eles vão curtir... será que né... então na verdade é constantemente você pensa no movimento da sala para conseguir planejar e tentar buscar adequar para ter um bom resultado né, daquilo que a gente quer...

d- como esse planejamento se efetiva nas práticas pedagógicas cotidianas, no dia-a-dia?

Às vezes algumas expectativas barram no meio do caminho né. Você tem aquela ilusão que vai dar, aí depois você “hum, abaixa a bolinha”, começa de baixo, tenta de novo, mas acho que isso que vai enriquecendo né, nesse tipo de planejamento flexível e de escuta da criança, que você consegue né, perceber o que deu certo, o que deu errado e ver, eu falo para eles, quando eu falo: “vamos guardar o brinquedo que está na hora de almoçar, que eles fazem ahhhh (lamentam), eu falo agora eu gostei, quer dizer que deu certo, tava bom, que vocês estavam gostando, não é que saco, vamo...”

Tem que se adaptar né...

### PARTE III – Formação profissional e documentos oficiais

Formação dos profissionais e suas apreensões (conhecimentos) sobre os documentos curriculares

a- A Secretaria Municipal de Educação elabora regularmente uma série de documentos de orientação curricular. Esses documentos são divulgados nas escolas? Como os professores têm acesso a esses documentos? Existe algum momento em que esses documentos são discutidos na escola?

Sim, esse é um momento né (de reunião), que a coordenadora traz e aí às vezes a gente vai atrás né, de outros..., procura mesmo na internet e aí a gente discute aqui nesse momento, que é o plano; não; Projeto Especial de Ação.

b- Dentre os diferentes documentos, algum deles é mais conhecido ou mencionado nas escolas?

Currículo Integrador. Agora está se começando a falar mais da base né, mas ainda é bastante o currículo integrador.

Os indicadores a gente mexe nele duas vezes por ano né, quando tem que avaliar e aí depois quando tem que fazer o plano de ação, entendeu. Ele não é uma coisa que né tá aqui... tá presente por que a gente acaba fazendo o plano de ação para melhorar o que deu errado nele né, mas a gente usa mais o currículo integrador.

c- Os documentos de orientação curricular, de modo geral, apresentam diretrizes e conteúdos para ajudar no trabalho do professor. Qual sua opinião sobre essas diretrizes e orientações? Em que medida elas ajudam no trabalho? Como os professores recebem essas orientações?

Orienta. mas como ele é muito geral, ele acaba né sendo muito aberto, e aí fica né as vezes você tem.... tendo várias interpretações. Ele dá um norte. Esse documento novo (em fase de elaboração) vai vir com exemplos né, eu acho que é... a gente se embasar nisso né, ter exemplos, que nem se você pensar base nacional comu...., nacional, olha como é muito amplo, você tem que pensar numa escola aqui e numa escola lá ribeirinha, que a criança vai de barco, essa base nacional é muita ampla e o currículo integrador deu já uma enxugada, agora esse novo vai vir melhor ainda, com exemplos da rede e ainda exemplos nossos né, da nossa rede, acho que vai ser melhor.

d- De modo geral. Comente a importância dos documentos oficiais na definição de seu planejamento, suas aulas acerca do movimento das crianças na Educação Infantil. De que forma eles ajudam. Se puder, por favor, dê alguns exemplos.

É, volto de novo a mesma resposta que eu dei antes, é muito geral, falta exemplos né, o que a gente conseguir fazer né.

Eu acho que também falta um pouco no até, no nosso...; [eu não sei se tem muito haver com a sua pesquisa]; na nossa formação mesmo, de professor, de curso de pedagogia, ele é muito teórico né, e aí eu senti falta disso, aí quando eu concluí o curso de pedagogia, eu falei ah não, eu preciso procurar um curso que me dê mais coisas e aí eu fui atrás de uma especialização em educação infantil, mas era um... não era uma especialização, era hummm..., uma... como chama... uma licenciatura, uma outra licenciatura, como um curso de licenciatura para Educação Infantil, para dar aula na educação infantil, aí nesse curso eu tive o que me faltou na pedagogia, que era exemplo, aula de artes em educação infantil, aula de educação física na ..., é entendeu? e lá vamos ver, vamos ver exemplos, agora o seu grupo vai trazer atividades para quatro (4) anos, agora o seu grupo vai trazer..., e aí a gente trazia, montava apostilinha, então tinha vários exemplos de coisas, entendeu?

Que eu acho que deficientemente é o curso de formação nosso.... Se eu falar assim, aí o professor hoje sai preparado para dar aula, não..., em nenhum nível.

## ENTREVISTA IV

### PARTE I – Informações Gerais

Nome: Clara

Idade: 38

Formação completa (inclusive em nível de pós-graduação se houver): graduação em Pedagogia. Gestão pedagógica e administrativa.

Tempo de docência na Educação Básica e na Infantil: 20 anos totais na Educação infantil, sempre na gestão, docência tem menos. 1 ano com socioeducativo – crianças de 7 a 14 anos.

### PARTE II – Específica

A realização da entrevista será conduzida de modo a propiciar ao professor(a), comentar, expor, citar e até mesmo analisar e criticar aspectos de seu trabalho. (organizado a partir de eixos temáticos com base nos principais documentos curriculares, principalmente a BNCC):

1- Movimento (denominação dada a um eixo de trabalho no RCNEI e também parte da denominação de um campo de experiência na BNCC):

a- Comente sobre a movimentação corporal das crianças aqui na instituição, durante a rotina pedagógica diária de uma forma geral.

- Foi até engraçado você perguntar isso, porque assim, na verdade, educação infantil é o tempo todo corpo e movimento, né, então assim, desde que eles chegam, até na questão do lanche. Principalmente porque como a gente trabalha muito a questão da autonomia também, né, então corpo e movimento então faz parte de tudo isso. Então eles têm uma rotina, por exemplo, aqui nós temos o que nós chamamos de ambientes pedagógicos, espaços pedagógicos, né então nós temos a quadra, nós temos a estação natureza, nós temos os dois parques né, o pátio interno, a brinquedoteca e as salas de aula. Então por isso que eu falo, é o tempo todo nesse movimento então a gente trabalha muito e justamente a proposta da prefeitura é isso né, é você trabalhar dentro do projeto específico da escola, você trabalhar com a questão do corpo e movimento, de autonomia, né, daquela coisa da criança mesmo ela resolver pequenos desafios, então toda essa questão. Não sei se respondi, se seria isso a rotina.

b- Como entendem o movimento infantil na instituição (ou como você compreende o movimento??) \*esse questionamento tem objetivo de que o entrevistado comente sobre a criança e seus movimentos, expressões corporais de forma ampla na totalidade do trabalho pedagógico.

Essa visão é na rotina de uma forma geral?

- Sim, de uma forma geral. Porque assim, quando você pensa em educação infantil, você pensa em educação infantil, não tem como você separar. Não tem como você falar não a partir de agora a criança vai ter, vamos dizer assim né, uma aula de corpo e movimento. Porque tudo, mesmo porque a proposta em especial, não vou falar dessa, dessa, dessa unidade escolar, mas a proposta no geral como educação infantil, nas unidades escolares de educação infantil, é justamente você trabalhar os conteúdos tanto de matemática, de português, natureza e sociedade de forma de brincadeiras. Então as brincadeiras trazem todo esse movimento.

c- Vocês (os professores) são orientados a trabalharem/estimularem os movimentos das crianças?

- O tempo todo, tanto que é como eu tava te falando, eles têm, ele tem o dia específico né assim dentro da rotina deles, que é o que a gente chama de planejamento, inclusive separei um pouquinho de material pra eles até pensando nisso. Então por exemplo de quinta-feira é um dia que a gente tem a GEIF aonde eles vão pensar a semana que vem. Então o que que eles vão trabalhar, o que que eles vão precisar, qual material que eles vão precisar, aí dentro disso a unidade tem, por exemplo, a quadra, que a gente tá trabalhando nós temos o que nós chamamos de estação do brincar, que é justamente o resgate das brincadeiras tradicionais, né, a quadra que é justamente trabalhar amarelinha, corda, circuito, então entra tudo né, então assim tem a fantasia tem tudo, todo essa essa questão né.

d- Se sim, como costumam fazer? O que é priorizado em relação ao movimento das crianças?

- É a brincadeira, é a brincadeira.

e- Em que momento costuma ocorrer, algum específico?

- Não, sinceramente não, assim o que a gente pode dizer que, né que existe, é a questão mesmo dos projetos né, projetos mais específicos, por exemplo a gente tá trabalhando com, né, algumas salas estão trabalhando com o corpo humano, né então desde conteúdo mesmo do conhecimento de levar, é....

entendeu? De levar o esqueleto né, eles fizeram o esqueleto, eles viram o esqueleto, depois eles fizeram o “ossinho”, depois eles foram pra quadra então assim, então a quadra acaba sendo um espaço maior né, e o parque né, porque o parque é o tempo todo né então assim, então existem algumas atividades direcionadas também no parque trabalham toda essa questão.

Entrevistadora: E esses momentos de parque, que daí o movimento é bem exacerbado até pela característica né do ambiente, dos equipamentos, tem um horário específico?

- Tem, nós temos uma linha de tempo, né, de todas as salas, que nem nós temos aqui sete salas, daí vão as turmas, todos os dias e em determinados momentos as turmas se juntam né tem algumas atividades que elas fazem juntas né, por exemplo, outro dia a professora juntou com mais uma e fizeram aqui no pátio uma gincana né trabalhando justamente, trabalhando o corpo tal, então elas se juntaram no parque, é o parque a gente ainda prefere que seja uma turma até por conta do espaço, questão de segurança também que a gente prioriza, então nem há dúvida disso, nenhuma dúvida a respeito disso. Mas assim é dentro disso, e o parque eles têm o movimento mais livre né, porque assim, por exemplo, se vai pra uma quadra né, já tem uma atividade direcionada, né. Você vai prum parque então tem... Mas não significa que não tenha também atividades direcionadas no parque.

f- Que tipo de atividades envolvendo movimento são estimuladas? brincadeiras, jogos?

- É porque é o que eu tô te falando, então por exemplo, eles tão trabalhando matemática, é então a matemática, nós estamos trabalhando com cores, é depois eu vô te mostrar como que é a nossa quadra, então por exemplo na quadra já tenta trabalhar essa questão do do da amarelinha, das cores, do circuito, das pegadas tal, então você vai explorar, você vai trabalhar, por exemplo a cor vermelha, amarela, primária, secundárias, mas em cima de brincadeiras com o corpo, então eles trabalham no papel né aquela parte da atividade dentro de sala de aula tal.

Entrevistadora: Sempre tem essa coisa do corpo seja qual for a temática?

- Tem, tem, tem. É muito... Por isso que eu falei assim.... Quando você fez essa pergunta eu confesso que até né, estranhei, porque eu falei nossa porque educação infantil é isso mesmo né?

Entrevistadora: É que tem algumas instituições, às vezes, que deixam as crianças mais em sala enfim deixam um momento de sono que é quase...

- Sim então, mas eu acho que é assim é tá vindo, é gradativo né. É... Tá vindo e esses... Tem... Tem melhorado bastante. Né, os documentos...

Entrevistadora: Até a educação física mesmo, ensino fundamental 1, 2, e médio a gente teve uma melhora.

- Já tem percebido né? É então porque começa né, uma hora cai a ficha né.

### 1.1- Formas de expressão corporal/gestos

a- Na rotina pedagógica da instituição as crianças são estimuladas a expressarem-se de diversas maneiras, por linguagens diferenciadas? Se puder citar, comentar algum exemplo de situações de expressão das crianças...

Sim, sempre, todas, rs. Todas né. Então matemática, expressão corporal, expressão linguística né, então todas essas eles são estimulados o tempo todo. Inclusive é... este... mês passado, nós fizemos nossa primeira assembléia, que é justamente pra eles, eles fizeram os combinados dos espaços, então eles foram nos espaços né, viram o que que eles achavam legal, o que não achavam, aí nós fizemos depois uma assembléia aonde eles apresentavam os cartazes para todos, aí então a gente tem isso também justamente para trabalhar o protagonismo e a autonomia.

b- Ao estimular a expressão corporal das crianças, os gestos, costumam dar alguma instrução? De que forma, tipo? comente.... (Aqui se pretende estimular, conforme a fala do entrevistado, que comente sobre informações acerca do controle corporal da criança em movimento, nas brincadeiras, etc...)

- Então, em todos os momentos né, porque assim, a questão da expressão tanto corporal né, enquanto expressão mesmo, enquanto sentimentos, enquanto sentidos, a gente trabalha muito isso. É então nesses espaços há uma exploração em relação...

Eles são estimulados, existe uma instrução pra que eles utilizem essa linguagem corporal de alguma maneira...

- Sim, sim, existe. Porque aí por exemplo eles vão pra uma natureza e sociedade e de repente eles estão aprendendo, por exemplo, sobre os animais, sobre como imitar os animais, tem alguma música, então é isso que eu falo é muito a brincadeira né, eles aprendem brincando, então tem aqueles momentos de pesquisa e tem aqueles momentos mais pra essa questão do corpo.

c- Existem situações/momentos específicos (espaços, tempos, atividades, etc) nos quais as crianças são estimuladas a se expressarem corporalmente?

Todos, não..., ah eles são estimulados, por exemplo, dependendo da linguagem, aliás todas as linguagens, na sala de aula; porque tem dias na sala que a professora, ela empurra as cadeiras, deixa um espaço e vamo dança e vamo brinca né...,

d- Existem espaços específicos para essas expressões? Se sim como são? Vocês os estruturam modificando-os, comente?

Não... então não existem espaços específicos. E a intenção é justamente essa que todos os espaços eles sejam flexíveis né e que sejam estimuladas todas as linguagens, então não só..., desde aqui do pátio, desde o próprio refeitório muitas vezes, então assim eu brinco, eu falo com elas, então assim, todos os móveis eles se movimentam, então por exemplo se eu quiser... eles não são imóveis, eles são móveis... justamente que é para ter essa flexibilidade.

e- Se costumam estruturar os espaços, utilizam materiais, brinquedos? De que tipo, com que características?

Você tem que pensar em tudo quando você vai estruturar o ambiente para aquela proposta do momento em termos de tudo no espaço..

f- Existe algum tipo de expressão corporal, gesto ou movimento que não é estimulado ou até evitado que as crianças vivenciem? se sim, quais? (aqui se pretende estimular o entrevistado que comente sobre o estímulo à criatividade das crianças em movimentação, gestos, expressões corporais)

Não.

Por questões de segurança...

Olha... pode até ser que tenha, mas assim agora, você me perguntando, não, porque, até mesmo a cambalhota que a gente tem né, aquela coisa do..., ainda tem um pouco de receio, nós estimulamos também, lógico que com um cuidado maior né, mas com relação principalmente a expressão corporal não tem, a gente trabalha muito com a questão da musicalização, dos gestos, com a música, são bastante trabalhados, na educação infantil. E sim, a criatividade é estimulada em todos os espaços.. e como a gente prioriza a escuta da criança né, então a gente vem priorizando cada vez mais a escuta, o escutar, por exemplo, um exemplo, nós estávamos na estação natureza e eles estavam fazendo uma pesquisa com lupa né, com as lupas né, fazendo lá fazendo uma pesquisa sobre os animais, ... e aí vira uma criança e fala “nossa a gente podia fazer um piquenique aqui...”, a legal, aí a professora nossa, entendeu? Então vamos estimular, essas falas são priorizadas.

## 2- Metodologias de planejamento



a- Como costumam realizar o planejamento anual/semestral/bimestral/mensal para as atividades pedagógicas com as crianças?

Siiim... Tem um projeto né, que é o projeto político pedagógico, que ele é anual né, que ele é extremamente flexível, então pode ser que a gente comece com um projeto e fale ele não está dando certo ou no momento a importância tá sendo... então vamo coloca dentro do projeto; tudo que tá na escola tem que estar dentro desse PPP que a gente chama, que é o projeto político pedagógico, né então esse é o anual, nós temos as nossas reuniões mensais, eles tem, inclusive eles tem o planejamento mensal, aqui colado, tá vendo? (no momento ela me mostrou então um papel colado) que eles recebem; esse daqui é o mensal; e tem o semanal.

b- Costumam realizar de forma interdisciplinar? Consideram ao planejar campos diferenciados de experiências que as crianças possam ter estímulos? comente.

Sim. Tem os professores, tem o pessoal de apoio né, são os ditos né, os inspetores, que no caso é a TE o ANFE?? (obs: não consegui entender ao certo essa sigla na gravação), mas na verdade todos se relacionam, desde o pessoal da cozinha, o pessoal da limpeza, e a gente busca mesmo isso né, que eles tenham esse relacionamento né, porque é importante que eles conheçam... todos eles.

Agora o psicólogo, no caso o psicólogo, fono, assistente social, aí a gente já vê né, tem o CEFAL, nós temos alguns convocados no caso como o CEFAL, algumas parcerias, a APA, o próprio CORPO?? Em determinados momentos eles participam dos planejamentos sim. E aí, inclusive na sexta-feira nós tivemos o nosso plano de ação, que eu não sei se você conhece os indicadores de qualidade, que é justamente uma avaliação sobre né a unidade, aí num segundo momento desse plano de ação, nós tivemos né nosso plano de ação, em que aí veio a pediatra, a psicóloga e uma enfermeira, e aí justamente pra tá acompanhando, pra tá conversando com os pais, explicando essa parceria.

c- De que forma se insere no planejamento estímulos e/ou atividades relativas ao movimento, gestos e expressões corporais?

Através da brincadeira, eles aprendem brincando. Eles brincam aprendendo e aprendem brincando, risos. Em todos os momentos

d- como esse planejamento se efetiva nas práticas pedagógicas cotidianas, no dia-a-dia?

No dia-a-dia, é no dia-a-dia... e nessa troca. Na verdade quando elas me entregam na quinta-feira eu já faço já até um...., eu já sei o que cada uma tá trabalhando... então eu já vou acompanhando, não só eu, tanto a diretora,

quanto a DE, quanto a gestora, então a gente vai acompanhando as professoras, tem umas brincadeiras que a gente participa junto, então tem essa troca.

### PARTE III – Formação profissional e documentos oficiais

Formação dos profissionais e suas apreensões (conhecimentos) sobre os documentos curriculares

a- A Secretaria Municipal de Educação elabora regularmente uma série de documentos de orientação curricular. Esses documentos são divulgados nas escolas? Como os professores têm acesso a esses documentos? Existe algum momento em que esses documentos são discutidos na escola?

Pela JEIF. Sim, na JEIF.

Na escola, as reuniões pedagógicas né, todos os momentos a gente tá discutindo né, mas assim, especificamente na JEIF, porque nós temos de segunda a quinta-feira justamente pra gente tá planejando, JEIF é Jornada..., é um grupo de estudo, é um grupo de estudo, né então assim, né eles já saem da sala e já vão lá pra sala dos professores e a gente vai fazendo esse movimento de troca tal, então, dependendo do dia a gente só vai dividindo pra ficar mais fácil, aí tem o PEA também, que é um projeto, dentro assim...., então o PEA ele tá dentro desse um ano..., nós temos o PEA, nós vamos trabalhar um projeto né durante o ano todo, então por exemplo o nosso é a questão das vivências e interações, então tudo que nós vamos, todas as nossas ações vão tá direcionadas às vivências e interações.

b- Dentre os diferentes documentos, algum deles é mais conhecido ou mencionado nas escolas?

Eu acredito que não, porque esses documentos são... Eu acredito que não porque eles são muito revisitados né, por exemplo nós estamos num momento de avaliação, então no momento de avaliação nós estamos usando os IQs (Indicadores de Qualidade), nós estamos usando as normativas, nós estamos..., então assim, por isso que eu falo, é depende muito da proposta do momento eles são revisitados né e são questionados, o que que a gente pode tá trabalhando com eles né... O único documento que a gente ainda não tem, porque nós não temos uma sala de informática e tem um documento que fala sobre mídias, então enquanto informática nós não utilizamos, mas enquanto fotos, enquanto áudios né... tem uma sala (no sentido de turma) que tá trabalhando muito essa questão da professora... da imagem... a professora gravando né, a professora filmando eles conversando e depois passa pra eles... ou eles falam; como você tá fazendo agora com o celular (se referiu a minha gravação no momento como exemplo); ela fez uma entrevista, tanto que o combinado de um dos espaços foi feito por entrevista.

Então, nós temos os IQs, nós temos as normativas, nós temos o currículo integrador, nós temos o da mídia, nós temos o parque sonoro, nós temos... deixa eu ver o que mais, é que agora de cabeça assim é difícil lembrar de todos, mas nós temos bastante documentos.

Eu: o referencial curricular vocês utilizam..., seria um documento de base mais ampla para depois vocês utilizarem esses municipais?

Isso sim, exatamente, um mais amplo, de base para os outros.

c- Os documentos de orientação curricular, de modo geral, apresentam diretrizes e conteúdos para ajudar no trabalho do professor. Qual sua opinião sobre essas diretrizes e orientações? Em que medida elas ajudam no trabalho? Como os professores recebem essas orientações?

Muitas coisas nos documentos ainda não condiz com a prática né, existem coisas que a gente vê que é lindo ali, mas que na prática a gente tem que readaptar né, e algumas; assim como em todos os lugares...; então assim tem algumas exigências que vêm pra gente da DRE, olha no documento tal, tem que fazer isso... tem que fazer o plano municipal... tem que fazer.... é pra ontem, então você tem meio que parar o processo que você estava, conversar né... enquanto professora você tem que aceitar aquilo, eu tenho que fazer, é uma exigência que vem de cima, então isso realmente é complicado, então por exemplo os IQs é um documento muito rico, de verdade, eu falo como professora e como coordenadora, os IQs eles são extremamente ricos, é uma avaliação bem legal mesmo, só que o que acontece, essa avaliação é feita em tempos que não condiz né, então por exemplo, eu vou fazer, né... então assim você vai falar sobre avaliação, você tá chegando agora..., as crianças..., passou o carnaval, você nem conhece a escola ainda direito, porque o tempo todo tem professor novo, tem funcionário novo, e como que você vai fazer uma avaliação mais detalhada e aí você tem que ter um tempo extremamente restrito e como você vai ter a participação de todos né, então é isso que eu falo, muitas vezes esses documentos acabam não condizendo com a realidade nesse sentido.

d- De modo geral. Comente a importância dos documentos oficiais na definição de seu planejamento, suas aulas acerca do movimento das crianças na Educação Infantil. De que forma eles ajudam. Se puder, por favor, dê alguns exemplos.

Fazendo esse link... Falar de novo né, acabei de falar, é né por exemplo os IQs e a normativa também fala muito né sobre a importância das vivências né e aí as vivências e interações e entra toda essa parte de movimento mesmo, corpo mesmo, que a criança aprende muito pelo corpo, pelo movimento, tem então os próprios IQs também quando eles falam dessa questão das vivências, dos campos de experiência, movimentos, desde uma creche, aonde o engatinhar, aonde o andar, desses até os maiores né, que trabalham por exemplo uma

expressão teatral, uma expressão corporal através do teatro, então todos esses daí assim auxiliam nesse sentido, existem determinados itens nesses documentos que tem como a gente..., como auxiliar. Não sei se ficou muito claro, mas seria mais ou menos isso.

Entrevistadora: você acha que eles poderiam... você sente falta de alguma coisa neles em relação assim... ao movimento?

Eu não sei se é bem a falta... a falta a gente sempre vai sentir, porque né, a gente tá pesquisando o todo, buscando resposta o tempo todo, nós estamos lidando com culturas diferentes né, e muitas vezes (de novo...) fica é... o texto não condiz com a prática né, então falta você vai sempre sentir, mas eu acho que enquanto professor você busca dentro desses documentos você jogar para sua prática na sala de aula

Entrevistadora: Ok, muito obrigada.

De nada. não sei se ficou claro o bastante, se deu pra... mas...

Entrevistadora: Não, sim, ficou, aí uma última curiosidade minha, nesses documentos, no IQ e nas normativas, porque no currículo integrador eles não costumam trazer, por exemplo; nem sei se isso ajudaria tanto mas...; é exemplos de atividades mesmo, pontualmente falando?

Não.

Entrevistadora: Esses também não trazem?

Não, não. Por isso que eu falo, que é importante esse estudo (se referiu ao nosso estudo de doutorado) porque você pode...

Entrevistadora: Vocês sentem falta... as professoras sentem falta disso? De exemplos pontuais com atividades, por exemplo?

Até sentem. É verdade, isso daí sentem, mas na verdade é mais do que, do que pra essas crianças, uma das coisas que a gente sente bastante falta acho que é com a inclusão, por exemplo, né, então a inclusão ainda nós estamos engatinhando, entendeu? Então assim né, por exemplo, essa escola mesmo, nós temos 7 (sete) alunos de inclusão né, então aí quando a gente vai pensar na prática pra essas crianças, aí você tem 35 (trinta e cinco) numa sala de aula né, e aí você...

\*comentário da entrevistadora (bate-papo final): a inclusão veio, mas não teve assim, capacitação adequada, a gente mesmo que estuda essa área, aliás eu não sou dessa área específica, tem professores específicos da adaptada; que a

gente chama; educação física adaptada... eu iria “penar” para trabalhar com eles, eu não me sinto bem capacitada nessa área específica...

É difícil, como professora eu posso te dizer que é bem difícil, eu já peguei alunos de inclusão e tem aquelas que a gente fala que tem o “laudo” e tem aquelas que não tem também né, então, e aí vem o trabalho com a família e muitas vezes a família não aceita, entendeu? então, enquanto prática eu acho que a gente tá muito aquém ainda com relação à inclusão, não que a gente não sinta falta das práticas, mas por exemplo se eu vou trabalhar com músculo??? de corpo e movimento, se eu quero trabalhar com matemática eu tenho vários exemplos, é muito mais fácil eu pensar numa matemática né pra crianças né ditas..., vamos dizer ditas normais, não que é bem o termo, vamos dizer... pra crianças que não tem nenhuma deficiência né, então é muito mais fácil você pensar... do que você pensar eu preciso trabalhar com a matemática mas eu tenho um aluno de inclusão né e que ele tem diversas deficiências e aí como é que eu vou fazer, entendeu, então eu acho que ainda.. acho se fosse pra falar... isso aí é o que mais pega. Tá bom.

## ENTREVISTA V

### PARTE I – Informações Gerais

Nome: Julia

Idade: 32

Formação completa (inclusive em nível de pós-graduação se houver):  
Graduação em pedagogia. Especialização em ludopedagogia

Tempo de docência na Educação Básica e na Infantil: 4 e 2 respectivamente.

### PARTE II – Específica

A realização da entrevista será conduzida de modo a propiciar ao professor(a), comentar, expor, citar e até mesmo analisar e criticar aspectos de seu trabalho. (organizado a partir de eixos temáticos com base nos principais documentos curriculares, principalmente a BNCC):

1- Movimento (denominação dada a um eixo de trabalho no RCNEI e também parte da denominação de um campo de experiência na BNCC):

a- Comente sobre a movimentação corporal das crianças aqui na instituição, durante a rotina pedagógica diária de uma forma geral.

- Se movimentam bastante, faz parte dessa fase né.

b- Como entendem o movimento infantil na instituição (ou como você compreende o movimento??) \*esse questionamento tem objetivo de que o entrevistado comente sobre a criança e seus movimentos, expressões corporais de forma ampla na totalidade do trabalho pedagógico.

- A gente costuma contemplar em todo momento né, então a gente, o nosso planejamento a gente sempre considera atividades que trabalhem o movimento de uma forma lúdica que a criança também possa absorver alguma coisa. Então se eu vou trabalhar cultura indígena, então eu vou lá e procuro brincadeiras da cultura indígena, eu vou trabalhar... porque a gente esse, é que o projeto desse ano a gente tá trabalhando é... o nome do projeto é “Fazer o bem faz bem, respeito às diferenças” então eu tô entrando com outras culturas, com a diversidade, então eu vou trabalhar cultura africana, busco brincadeiras da cultura africana, trabalho danças né, músicas africanas, danças africanas, danças indígena, então a gente sempre tá colocando no nosso planejamento, pra que eles possam conhecer sobre a cultura e ver as coisas legais que tem e também exercer o movimento. Aí têm..., têm os momentos de atividade rítmica com dança. Toda semana também a gente tem, que contemple.

c- Vocês (os professores) são orientados a trabalharem/estimularem os movimentos das crianças?

- Com o movimento, somos. Sim, sim.

d- Se sim, como costumam fazer? O que é priorizado em relação ao movimento das crianças?

- Alguma coisa que vem de cima pra baixo tipo pra gente fazer? Porque a gente é bem livre nisso, a gente contempla muito isso, a gente é bem livre porque a gente sabe que pra criança nessa faixa etária é importante. Então a gente é bem livre, a gente sempre tá planejando...

e- Em que momento costuma ocorrer, algum específico?

- Assim, aqui na nossa escola, é, nós temos uma linha do tempo que as crianças, pra com... pras crianças ter acesso a todos os espaços da escola. Então além do planejamento individual de cada professor, nós temos também é contemplado na linha do tempo os momentos de quadra né, que toda semana tem, cada sala tem umas três quadras por semana, e além de planejar em outros momentos, isso é pra garantir mesmo que a criança tenha acesso então naquele momento, naquele horário, tem que dar uma atividade de movimento na quadra. Também a gente trabalha com circuito, então um mês é as professoras da manhã que na quadra vai trabalhar circuitos, e outro mês vai ser as professoras da tarde, mas sempre que a criança independente de quem tá trabalhando tenha acesso a isso.

f- Que tipo de atividades envolvendo movimento são estimuladas? brincadeiras, jogos?

- Hummm...

Entrevistadora: Jogos, brincadeiras, Tradicionais, não sei....?

- *Risos*, sim tem as brincadeiras tradicionais né que a gente trabalha muito é... dança da cadeira, corre cotia, é... a gente trabalha muito com musicalização, então de ir seguindo os movimentos que a música pede, né, é... com músicas instrumentais também as vezes a gente faz toda uma simulação de um passeio na floresta e vai fazendo tudo que a música pede. Trabalhamos com as brincadeiras das origens, é... de origens culturais como eu te falei cabo de guerra, origem indígena, arranca a mandioca é... as brincadeiras africanas, pega cauda, precisa correr, precisa pegar a cauda do outro, então, labirinto, então são as, a gente tenta buscar brincadeiras de origens culturais como também esses momentos que já têm, o circuito... que já tá previsto na nossa linha do tempo. E dança. A gente trabalha muito com dança também *Risos*

Entrevistadora: Esporte...Tem alguma coisa assim, um jogo? Não digo esporte, esporte propriamente dito.

- Jogo...? É futebol, essas coisas né. Eles, eles até têm acesso então aqui tem uma disponibilidade de bolas tal, mas isso é uma coisa bem livre pra eles, eles exploram a quadra nessa questão assim. Bambolê, isso né..

## 1.1- Formas de expressão corporal/gestos

a- Na rotina pedagógica da instituição as crianças são estimuladas a expressarem-se de diversas maneiras, por linguagens diferenciadas? Se puder citar, comentar algum exemplo de situações de expressão das crianças...

- Sim, todo momento é contemplado isso. Nossa linha do tempo já contempla que eles possam se expressar, que eles tenham direito a ter essa oportunidade, então nossa linha do tempo já favorece isso. Diversas linguagens.

b- Ao estimular a expressão corporal das crianças, os gestos, costumam dar alguma instrução? De que forma, tipo? comente.... (Aqui se pretende estimular, conforme a fala do entrevistado, que comente sobre informações acerca do controle corporal da criança em movimento, nas brincadeiras, etc...)

- É... dança, jogos. Ó brincadeiras, dança, jogos.

Entrevistadora continua: E assim, de que forma, quando vocês estão trabalhando com a expressão corporal das crianças, gestos, movimentos, é de que forma isso costuma ser assim? Com que tipo, na verdade você já me falou né, brincadeiras, mas teria mais alguma outra coisa?

Brincadeiras, é... No momento que eles, vai, brincam de fantasias eles desfila, eles dançam, tá.... tá incorporado assim.

Tinta, diversas linguagens, a gente tenta tá estimulando por meio das diversas linguagens na educação infantil

c- Existem situações/momentos específicos (espaços, tempos, atividades, etc) nos quais as crianças são estimuladas a se expressarem corporalmente?

- É... Como também eu falei, é o professor tem o seu planejamento individual então ele pode exercer o movimentos em todos os espaços que a escola propõe, então tem no parque, tem na sala, é tem aqui o pátio, e embora tem, o professor tem essa disponibilidade de utilizar os espaços da escola, também tem os momentos de quadra que é contemplado na linha do tempo, né que a gente.....

d- Existem espaços específicos para essas expressões? Se sim como são? Vocês os estruturam modificando-os, comente?

- Sim, sim nós temos a disposição materiais como cones, bambolês, cordas, então, é, com as cordas eles brincam né, eles podem... As professoras fazem camas de gato, a gente faz circuitos, tem a própria quadra se você for olhar, ela tem várias propostas tem amarelinhas, ela é toda desenhada com deferentes propostas. E os diferentes materiais que a gente têm disponível também que são as bolas, bambolês, cones, é...infinidades

e- Se costumam estruturar os espaços, utilizam materiais, brinquedos? De que tipo, com que características?



- Sim, pra poder direcioná-los. Então quando a gente planeja é. Quando a gente faz o planejamento a gente já deixa aqui anotado que nesse dia precisaremos disso, disso, disso, então eles já deixam montadinho pra gente e aí a gente exerce com as crianças. O circuito mesmo né que eles têm que ter toda semana é uma proposta direcionada com intervenção pedagógica.

Entrevistadora: Como que é o circuito?

- Então, eles têm que fazer brincadeiras por meio dos diversos objetos que têm na quadra, então depende de uma proposta de uma semana entre os cones, passar por debaixo da corda, aí passa pela linha de gato que tem que poder sair da linha de gato, aí então os bambolês que aí eles vão ter pular entre os bambolês até chegar no final, então eles passam por esse circuitos de obstáculos. É uma, é um, é algo que tá garantido toda semana.

f- Existe algum tipo de expressão corporal, gesto ou movimento que não é estimulado ou até evitado que as crianças vivenciem? se sim, quais? (aqui se pretende estimular o entrevistado que comente sobre o estímulo à criatividade das crianças em movimentação, gestos, expressões corporais)

- De algum movimento? Se caso, por exemplo pular de uma casinha coisas que vai, que eles podem correr risco de vida, assim mas eles são bem livres assim a gente gosta de ver até né as conquistas, os avanços deles né, autonomia deles, quantos movimentos. Não existe nada que a gente, só quando é algo que faça ele correr o risco tipo cair de algum lugar né bem alto assim.

Entrevistadora: A tá. E em relação assim a possíveis sugestões de crianças, coisas que talvez eles manifestem a vontade de estar fazendo, criando, vocês estimulam? Como?

- Sim, a gente gosta até, a gente trabalha muito com o protagonismo infantil então a gente gosta de ver a criança criando, citando, é dando ideias, tanto que no nosso planejamento a gente anota todas as falas que eles, que eles colocam né pra gente poder planejar algo e lembrar ó esse aqui foi fulano tal e eu vou tentar fazer algo relacionado, então a gente escuta muito eles porque o nosso objetivo mesmo é trabalhar o protagonismo.

## 2- Metodologias de planejamento

a- Como costumam realizar o planejamento anual/semestral/bimestral/mensal para as atividades pedagógicas com as crianças?

- Ele é semanal, toda quinta-feira né a gente faz o planejamento e aí ele é encaminhado aqui pra gestão, então elas olham né, então elas dão sugestões. Se tiver algo que não tá legal pra melhorar elas dão as sugestões e aí elas entregam pra gente. Toda quinta-feira a gente faz planejamento.

b- Costumam realizar de forma interdisciplinar? Consideram ao planejar campos diferenciados de experiências que as crianças possam ter estímulos? comente.

- Sim, sim. É deixa eu ver se eu entendi sua pergunta: é, você diz é, de atividades integradas, ou não?

Entrevistadora: Isso, também.

- Também. A gente procura sim sempre contemplar na semana uma atividade com a outra turma né, até pra essa integração, onde um aprende com o outro, né, tá com outros pares, é e a gente também tenta contemplar as diversas linguagens no planejamento. É isso que cê quis perguntar? Sobre a...

Entrevistadora: Sim. E os vários profissionais que estão na escola participam do planejamento?

- Participam. Tanto que quando eu preciso, dependendo do que eu planejar eu tento recorrer a eles , né então eles tão sempre presente nos momentos que a gente precisa, assim eu faço o planejamento e aí eu falo “ó tal dia eu vou precisar de você” aí eles sempre tão lá disponíveis.

c- De que forma se insere no planejamento estímulos e/ou atividades relativas ao movimento, gestos e expressões corporais?

- Sim... Tal dia isso. Como que é a pergunta assim, tal dia eu tenho que contemplar isso? É.... fica bem ao nosso critério e assim eu, particularmente, eu procuro sempre colocar na semana uma atividade direcionada de movimento, embora ele ‘esteje’ presente né, por meio da ludicidade, por meio das brincadeiras, tem, é assim, embora ‘esteje’ presente tem em todo momento, eu tento frisar isso.

Entrevistadora: O movimento que você diz estar presente né?

- Isso, até porque na linha do tempo tem os dias que eu vou poder explorar um espaço maior, né, que eu vou poder tá num espaço maior tipo, minha turma de tarde na sexta é quadra mas na semana já foi de manhã com a outra pro entendeu? Então aí nesse dia eu tento frisar essa parte dos movimentos nesse dia.

Entrevistadora: Essa outra professora é pedagoga também?

- É pedagoga, porque... assim, ela fica com as crianças quatro horas no período da manhã e eu também fico no período da tarde então a linha do tempo tenta conversar, então aí ela tem os momentos de quadra eu também tenho outros pra eles não ficarem o dia inteiro na quadra.

d- como esse planejamento se efetiva nas práticas pedagógicas cotidianas, no dia-a-dia?

- Sim, ele acontece efetivamente tanto que eu ando com ele na... tipo, eu ando com ele na bolsa, antes de vim pra escola eu já olho o que eu vou fazer aí eu

chego aqui já separo o que eu vou precisar. Então todo dia a gente tá efetuando ele, até pra poder seguir as demais demandas que vai ter que...

Entrevistadora: Mas tem que seguir à risca, assim, ou pode ter alterações?

- Não, pode ter, pode ter, por exemplo, hoje ele é, é teve uma ação planejada né, e surgiu a necessidade de um ensaio pra festa junina, então a gente aí usou o movimento. Aí, aí tipo eu, é eu desconsidere e aí eu vo escrever lá nesta data tal atividade não foi aplicada neste momento estávamos ensaiando para a festa junina.

### PARTE III – Formação profissional e documentos oficiais

Formação dos profissionais e suas apreensões (conhecimentos) sobre os documentos curriculares

a- A Secretaria Municipal de Educação elabora regularmente uma série de documentos de orientação curricular. Esses documentos são divulgados nas escolas? Como os professores tem acesso a esses documentos? Existe algum momento em que esses documentos são discutidos na escola?

- Tem, assim, nós temos os momentos de JEIF né que é os momentos de formação, jornada de formação.

Entrevistadora: Que é a JEIF mesmo? A sigla significa o quê?

- É Jornada. Deixa eu ver... J E I F . Hummmm Jornada....Pera aí . Não sei... (ela chama alguém) Oooo vem cá CT tira uma dúvida JEIF, É Jornada....As siglas?

- JEIF é Jornada da Educação Infantil.

- E de formação, o F. Brigada. Eu ia falar educação infantil mas tava na dúvida porque, é, se eu não me engano a Educação Básica também tem hora de formação, horário de formação, e eu não sei se o nome é JEIF. Mas então, deve ser outro nome.

Entrevistadora: Então nesses momentos que vocês discutem os documentos?

- Isso, nesses momentos que a gente senta, estuda, partilha, faz reflexão, aí tem um livro de registro, então cada dia a gente registra o que a gente absorveu da leitura. Né, esses momentos são pra garantir o estudo desses documentos. Inclusive as normativas nós já lemos agora estamos...

b- Dentre os diferentes documentos, algum deles é mais conhecido ou mencionado nas escolas?

- As normativas da Educação Infantil.

c- Os documentos de orientação curricular, de modo geral, apresentam diretrizes e conteúdos para ajudar no trabalho do professor. Qual sua opinião sobre essas diretrizes e orientações? Em que medida elas ajudam no trabalho? Como os professores recebem essas orientações?

- Olha... assim, os textos eles são ótimos, eles colaboram. A questão é a teoria mesmo. Eu acredito, eu sinto mais a necessidade de além do estudo assim ter um momento de práticas entre os professores, né, é além de estudar, praticar. Faz a diferença né? Eu acho que é muita teoria né.

Entrevistadora: No documento?

- No documento.

d- De modo geral. Comente a importância dos documentos oficiais na definição de seu planejamento, suas aulas acerca do movimento das crianças na Educação Infantil. De que forma eles ajudam. Se puder, por favor, de alguns exemplos.

- Eu acho que eles ajudam porque eles norteiam nossa prática né, então eles norteiam toda a nossa prática. É... mostra a importância, né, a necessidade, o que o movimento implica no desenvolvimento da criança futuramente, na escrita, em todos os aspectos. Então norteia as nossas ações e nosso planejamento, então ele é importante. Acho que a gente poderia ter mais momentos de ve...

Entrevistadora: O que que você sente falta nesses documentos? No que ele poderia ser melhor, que te ajudaria mais, em relação ao movimento?

- É assim, neles eu não sinto falta. O que eu sinto falta é formação prática dos professores. Nos documentos não, eles tão fazendo o papel, eles tão colocando, tão frisando, né, então não sinto nada assim... contra os documentos em si, eu acho que mais formações prática mesmo. Você poderia vim aqui em uma JEIF. Bem legal, a gente precisaria.

## **ANEXO I**

### **Entrevista semiestruturada**

\*Roteiro da entrevista com professores(as) atuantes na pré-escola (4 a 5 anos de idade)

#### **PARTE I – Informações Gerais**

Nome

Idade

Formação completa (inclusive em nível de pós-graduação se houver)

Tempo de docência na Educação Básica e na Infantil

#### **PARTE II – Específica**

A realização da entrevista será conduzida de modo a propiciar ao professor(a), comentar, expor, citar e até mesmo analisar e criticar aspectos de seu trabalho. (organizado a partir de eixos temáticos com base nos principais documentos curriculares, principalmente a BNCC):

1- Movimento (denominação dada a um eixo de trabalho no RCNEI e também parte da denominação de um campo de experiência na BNCC):

a- Comente sobre a movimentação corporal das crianças aqui na instituição, durante a rotina pedagógica diária de uma forma geral.

b- Como entendem o movimento infantil na instituição (ou como você compreende o movimento??) \*esse questionamento tem objetivo de que o entrevistado comente sobre a criança e seus movimentos, expressões corporais de forma ampla na totalidade do trabalho pedagógico.

c- Vocês (os professores) são orientados a trabalharem/estimularem os movimentos das crianças?

d- Se sim, como costumam fazer? O que é priorizado em relação ao movimento das crianças?

e- Em que momento costuma ocorrer, algum específico?

f- Que tipo de atividades envolvendo movimento são estimuladas? brincadeiras, jogos?

#### **1.1- Formas de expressão corporal/gestos**

a- Na rotina pedagógica da instituição as crianças são estimuladas a expressarem-se de diversas maneiras, por linguagens diferenciadas? Se puder citar, comentar algum exemplo de situações de expressão das crianças...

b- Ao estimular a expressão corporal das crianças, os gestos, costumam dar alguma instrução? De que forma, tipo? comente.... (Aqui se pretende estimular, conforme a fala do entrevistado, que comente sobre informações acerca do controle corporal da criança em movimento, nas brincadeiras, etc...)

c- Existem situações/momentos específicos (espaços, tempos, atividades, etc) nos quais as crianças são estimuladas a se expressarem corporalmente?

d- Existem espaços específicos para essas expressões? Se sim como são? Vocês os estruturam modificando-os, comente?

e- Se costumam estruturar os espaços, utilizam materiais, brinquedos? De que tipo, com que características?

f- Existe algum tipo de expressão corporal, gesto ou movimento que não é estimulado ou até evitado que as crianças vivenciem? se sim, quais? (aqui se pretende estimular o entrevistado que comente sobre o estímulo à criatividade das crianças em movimentação, gestos, expressões corporais)

## 2- Metodologias de planejamento

a- Como costumam realizar o planejamento anual/semestral/bimestral/mensal para as atividades pedagógicas com as crianças?

b- Costumam realizar de forma interdisciplinar? Consideram ao planejar campos diferenciados de experiências que as crianças possam ter estímulos? comente.

c- De que forma se insere no planejamento estímulos e/ou atividades relativas ao movimento, gestos e expressões corporais?

d- como esse planejamento se efetiva nas práticas pedagógicas cotidianas, no dia-a-dia?

## PARTE III – Formação profissional e documentos oficiais

Formação dos profissionais e suas apreensões (conhecimentos) sobre os documentos curriculares

a- A Secretaria Municipal de Educação elabora regularmente uma série de documentos de orientação curricular. Esses documentos são divulgados nas escolas? Como os professores tem acesso a esses documentos? Existe algum momento em que esses documentos são discutidos na escola?

b- Dentre os diferentes documentos, algum deles é mais conhecido ou mencionado nas escolas?

- c- Os documentos de orientação curricular, de modo geral, apresentam diretrizes e conteúdos para ajudar no trabalho do professor. Qual sua opinião sobre essas diretrizes e orientações? Em que medida elas ajudam no trabalho? Como os professores recebem essas orientações?
- d- De modo geral. Comente a importância dos documentos oficiais na definição de seu planejamento, suas aulas acerca do movimento das crianças na Educação Infantil. De que forma eles ajudam. Se puder, por favor, de alguns exemplos.