UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO - OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ELISANDRA APARECIDA CZEKALSKI

PARCERIA PÚBLICO PRIVADO: UM ESTUDO SOBRE O USO DE MATERIAL APOSTILADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE IRATI - PR

IRATI/PR
2019

ELISANDRA APARECIDA CZEKALSKI

PARCERIA PÚBLICO PRIVADO: UM ESTUDO SOBRE O USO DE MATERIAL APOSTILADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE IRATI - PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientadora: Profª. Drª Marisa Schneckenberg.

IRATI/PR
2019

Catalogação na Fonte
Biblioteca da UNICENTRO

CZEKALSKI, Elisandra Aparecida.
C998p Parceria público privado: um estudo sobre o uso de material apostilado na educação infantil no município de Irati – PR / Elisandra Aparecida Czekalski. – Irati, PR : [s.n.], 2019.
133f.

Orientadora: Profª. Drª Marisa Schneckenberg.
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR.

1. Material didático. 2. Apostila – apostilamento. 3. Educação básica. 4. Políticas públicas educacionais. I. Schneckenberg, Marisa. II. UNICENTRO. III. Título.

CDD 372.21

TERMO DE APROVAÇÃO

ELISANDRA APARECIDA CZEKALSKI

PARCERIA PÚBLICO PRIVADO: UM ESTUDO SOBRE O USO DE MATERIAL APOSTILADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE IRATI-PR

Dissertação aprovada em 02/09/2019 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Profª. Drª. Marisa Schneckenberg
(Orientadora/UNICENTRO)

Profª. Drª. Ângela Maria Scalabrin Coutinho
(UFPR)

Profª. Drª. Aliandra Cristina Mesomo Lira
(UNICENTRO)

IRATI-PR
2019

Impresso com recursos publicos por rudolpho na UNICENTRO

Dedico este trabalho a pequenina e eterna criança que vive dentro de mim.
A minha amada filha Bárbara e à todas as crianças que fizeram e fazem parte de minha vida pessoal e profissional, vocês são o combustível que mantém aceso o desejo incessante de conhecimento desta humilde pesquisadora da infância.

AGRADECIMENTOS

A DEUS por tão sabiamente me conduzir a esta conquista, sem ele hoje não teria a oportunidade de agradecer em especial a cada um que contribuiu à sua maneira para a realização deste sonho!

À minha família querida, alicerce constante da minha caminhada!

À minha mãe do coração Eneida, que mesmo de muito longe me deu apoio principalmente emocional e ainda achou um tempinho para participar de eventos comigo.

À minha amiga/irmã que a vida me deu de presente Priscila Pacheco que juntamente comigo saboreou os momentos doces e amargos desta 'grande aventura' da pós-graduação!

À minha exímia Orientadora e amiga Drª Marisa Schneckenberg, que me conduziu com maestria para a conclusão desta pesquisa!

Às minhas amigas de estrada Priscila, Maria Letícia, Camila e ao amigo Geovane que dividiram as despesas e viveram comigo altas aventuras nos incontáveis quilômetros que fizemos até Guarapuava durante as disciplinas.

Às minhas amigas queridas Kelli, Caren, Priscila, Graziele, Juleine, Marina, Cris, pelo companheirismo, que entenderam minas ausências na vida social, durante este tempo, me deram colo quando necessário.

À minha querida e amiga Secretária de Educação Rita de Cássia Penteado de Almeida, que me acolheu como mãe, permitiu ausentar-me de meu ofício para que pudesse concluir as disciplinas e a pesquisa!

À minha querida amiga Rayane Gasparelo que com tanto carinho me atendeu/socorreu nos momentos de dúvidas!

Às professoras Angela Scalabrin e Aliandra Lira por seu carinho e notáveis considerações que enriqueceram e significativamente este trabalho!

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram, muito obrigada!

“Tudo o que hoje preciso realmente saber, sobre como viver, o que fazer e como ser, eu aprendi no jardim de infância. A sabedoria não se encontrava no topo de um curso de pós-graduação, mas no montinho de areia da escola de todo dia.”

Robert Fulghum

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Constituição histórico política no Brasil para o setor educacional 22
Quadro 2 – Formas de parcerias entre o setor público e o privado.....25
Quadro 3- Características gerais do município de Irati – PR.....77
Quadro 4- Características educacionais do município de Irati – PR.....77
Quadro 5 – Linha do tempo da parceria.....89
Quadro 6 – Dados gerais das professoras entrevistadas que atuam no Maternal III.....98
Quadro 7 – Relação de concurso público municipal para cargo do magistério.....98

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Comparativo de crianças de 0 a 5 anos residentes versus número de crianças matriculadas.....79
Tabela 02 – Recursos anuais investidos pelo município na aquisição de apostilas.....84

LISTA DE SIGLAS

BM- Banco Mundial

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEDI – Coordenação Geral da Educação Infantil

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DPE – Departamento de Políticas Educacionais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

PCEI – Proposta Curricular para a Educação Infantil

PHC – Pedagogia Histórico Crítica

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROVOPAR – Programa Voluntariado Paranaense

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

S1- Secretária 1

S2 – Secretária 2

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência w Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

CZEKALSKI, Elisandra Aparecida. Parceria Público Privado: um estudo sobre o uso de material apostilado na Educação Infantil no município de Irati – PR. 2019. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro – Oeste, Irati, 2019.

Este trabalho tem como objetivo apresentar um estudo a respeito da parceria público privado, entre a Secretaria Municipal de Educação, neste caso representada pela Prefeitura Municipal de Irati/PR e a Editora SEFE/OPET, para aquisição de material didático na forma de apostilas para a educação básica, mais especificamente, para as turmas de Educação Infantil, inseridas nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's - deste município, que ocorre desde o ano de 2001. O estudo fundamentou-se na abordagem do ciclo de políticas, qual proporcionou elementos para a análise e compreensão de tal parceria, assim como, viabilizou compreender o contexto de influências, que acende espaço político para tais parcerias nas legislações, e de como este ciclo se efetiva na prática. Os procedimentos metodológicos adotados durante o processo de pesquisa foram: levantamento bibliográfico, entrevistas e interlocução com a bibliografia que vem sendo publicada nos últimos anos no campo das políticas públicas educacionais, quer sejam: as que estabelecem e/ou propiciam as parcerias entre o setor público e o privado, as que instituem as políticas de currículo para a primeira infância, as que indicam a relação entre a teoria e a prática no fazer pedagógico dos professores. Deste modo o trabalho divide-se em três capítulos. No primeiro capítulo desdobramos discussões acerca do primeiro contexto do ciclo de políticas: o contexto da influência, no qual apresentamos de forma sintetizada, como o processo de construção do Estado manteve influência direta na organização, implantação e disseminação das parcerias público privadas. No segundo capítulo, damos ênfase ao segundo contexto: o contexto da produção de texto, no qual propusemo-nos a apresentar brevemente a memória da infância, uma vez que é necessário compreender o percurso histórico e social que nos faz ver e ter a criança tal qual é na atualidade. No terceiro capítulo destacamos o terceiro contexto do ciclo de políticas: o contexto da prática, neste momento nos propomos a apresentar e discutir o campo da educação pública do município pesquisado, com o propósito de entender este processo, entrevistamos três personagens distintos: primeiramente a Secretária Municipal de Educação que atuava na época (2001-2004) da contratação das apostilas (2001). Com a Secretária da atual gestão (2017-2020) para entendermos os motivos da permanência da parceria até os dias atuais. E com as professoras do Maternal III (crianças de 3 a 4 anos), que utilizam o material apostilado nos CMEI's. Por fim, as considerações finais, nos permitiram verificar a urgência das políticas públicas do município discutirem seriamente o currículo para a infância com embasamento teórico sólido e pertinente, para que o trabalho pedagógico com os pequenos seja adequado, colocando como premissa primeira o respeito a infância e suas particularidades. De que a implantação de legislações e documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais não asseguram a autonomia das instituições educacionais, ocasionando uma sucessão de concepções de criança e infância inadequadas. E, justamente os personagens mais prejudicados são aqueles que fazem a educação acontecer cotidianamente, os docentes, seguidos pelas crianças, que recebem uma educação qual não é a que gostariam de ter, nem a que tem direito, mas, lamentavelmente é a que os oferecem.

PALAVRAS – CHAVE: Educação Infantil. Parcerias Público Privada. Apostilamento.

ABSTRACT

CZEKALSKI, Elisandra Aparecida. Public-Private Partnership: a study about the use of course books in the early childhood education in Irati County – PR. 2019. 133 p. Dissertation (Masters in Education Program) – Universidade Estadual do Centro – Oeste, Irati, 2019.

This research aims to present a study on the public-private partnership between a County Secretariat of Education, in this case represented by Irati County/PR and SEFE/OPET Publisher, for the acquisition of didactic material such as course books for basic education, more specifically, for kindergarten classes that are included in the County Centers of Early Childhood Education – CMEI's. This partnership occurs since 2001. The study was based on the approach of the policies cycle, which provided the elements for the analysis and comprehension of such partnerships, as well as made it possible to understand the context of influences, which fosters political space for this kind of partnerships in the legislations, and the way this cycle becomes effective in practice. The methodological procedures adopted during the research process were: bibliographic review, interviews and discussion with the bibliography that has been published in the recent years in the educational public policies field, namely: those that establish and/or provide partnerships between the public sector and the private sector, those that institute curriculum policies for early childhood, those that indicate the relationship between theory and practice in the pedagogical practice of teachers. Thereby the work is divided into three chapters. In the first chapter we discuss the first context of the policies cycle: the context of influence, in which we briefly present the means that the State building process has maintained a direct influence on the organization, the implementation and the dissemination of public-private partnerships. In the second chapter, we emphasize the second context: the context of text production, in which we briefly present the memory of childhood, whereas it is necessary to understand the historical and social path that leads us to see and to define the child nowadays. In the third chapter we highlight the third context of the policies cycle: the context of practice. At this moment we intend to present and discuss the field of public education in the explored county. In order to understand this process, we interview three distinct characters: firstly, the County Secretary of Education who worked at the time (2001-2004) of the acquisition of the course books (2001); the Secretary of the current government (2017-2020) to understand the reasons for the permanence of the partnership up to now; and the teachers of Maternal III (three to four-year-old children), who use the course books in the CMEI's. Lastly, the final considerations allowed us to verify the urgency to seriously discuss the curriculum for childhood education in the county public policies, with a solid and pertinent theoretical basis, so that the pedagogical work with the little ones is adequate, stablishing the respect for childhood and its peculiarities as the major premise. That the implementation of national, state and municipal laws and official documents do not guarantee the autonomy of educational institutions, causing a succession of inadequate conceptions of child and childhood. Precisely, the most impaired characters in this process are those who make education happen every day: the teachers, accompanied by the children, who receive an education which is not the one they would like to have, not even entitled, however, unfortunately, it is the one that is offered to them.

KEYWORDS: Early childhood education. Public-private partnerships. Course books usage.

SUMÁRIO

Introdução.....01

Primeiros passos no processo da escrita.....05

Metodologia escolhida.....06

CAPÍTULO 1

1 AS INFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS DE PRIVATIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....12

1.1 O processo de construção do Estado e a influência nos processos das parcerias público privadas.....13

1.2 A atuação dos organismos internacionais no processo de desenvolvimento do Estado e influências nas parcerias público privadas no setor educacional.....18

1.3 As parcerias entre o setor público e o privado no contexto brasileiro.....21

1.4 O público e o privado na aquisição de apostilas para a Educação Básica: de que parceria estamos falando?.....25

CAPÍTULO 2

2 CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE CURRÍCULO? PARA QUAL INFÂNCIA?.....31

2.1 A infância e suas singularidades: de que é feito o mundo infantil?.....33

2.2 O discurso de currículo no texto das políticas públicas educacionais para a infância.....38

2.3 O discurso de currículo no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....48

2.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: um currículo para a infância brasileira.....51

2.5 O currículo apresentado na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.....55

2.6 Os documentos que regem a proposta de currículo para a Educação Infantil no município de Irati – PR.....66

2.6.1 A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Irati para a Educação Infantil.....66

2.6.2 O currículo nos Projetos Político Pedagógico dos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Irati - PR 72

CAPÍTULO 3

A PARCERIA ENTRE A PREFEITURA MUNICIPAL DE IRATI – PR E A EDITORA.....76

3.1 O contexto educacional no município de Irati – PR.....77

3.2 A aquisição de apostilas para a Educação Infantil no município 82

3.3 O que dizem as gestoras municipais em relação a adoção de apostilas para a Educação Infantil.....86

3.3.1 O relato das Secretárias Municipais de Educação 89

3.3.2 A validez do material apostilado às crianças da Educação Infantil.....92

3.3.3 A transição da educação Infantil do PROVOPAR para a Secretaria Municipal de Educação.....93

3.3.4 Os desafios da Secretaria Municipal de Educação neste processo.....94

3.3.5 A motivação para a aquisição e uso de apostilas na Educação Infantil.....96

3.4 O contexto da pesquisa de campo com as professoras.....97

3.4.1 O que dizem as professoras dos CMEI's em relação a adoção e ao uso das apostilas na Educação Infantil.....100

3.4.2 O relato das professoras..... 100

Considerações finais.....121

Referências.....124

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo a respeito da parceria[1] público privada, entre a Secretaria Municipal de Educação, neste caso representada pela Prefeitura Municipal de Irati/PR e a Editora SEFE/OPET, para aquisição de material didático na forma de apostilas para a educação básica, mais especificamente, para as turmas de Educação Infantil, inseridas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) deste município, que ocorre desde o ano de 2001.

Nesse contexto, cabe buscar respostas a partir da presente reflexão: Qual a concepção de infância expressa pela Secretaria Municipal de Educação do referido município, e como essa interfere na adoção do sistema apostilado na educação infantil? Qual o motivo em adquirir apostilas e não outros materiais pertinentes e usuais a esta etapa da educação, como jogos pedagógicos, de construção, manipulação, circuitos espumados, livros de pano, cartonados, elementos específicos para o trabalho com crianças pequenas? Como os sujeitos (professores) que atuam no contexto escolar interpretaram e receberam a parceria? A partir destes questionamentos pretendemos ao final desta pesquisa: compreender os determinantes e o porquê desta parceria que desencadeia na escolha e uso de apostilas dos sistemas de ensino privado na Educação Infantil da rede pública de ensino municipal.

Buscando responder a tais questionamentos, o estudo fundamenta-se na abordagem do ciclo de políticas, que proporciona elementos para a análise e compreensão de tal parceria, assim como, viabiliza compreender o contexto de influências, que abre espaço político para tais parcerias nas legislações, da incumbência do estado neste processo, e de como este ciclo se efetiva na prática.

Além disso, é possível ainda, por intermédio desse referencial, averiguar os resultados e efeitos das políticas e debater possíveis estratégias, através "da identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada" (MAINARDES, 2006, p 55).

Desta forma, a presente pesquisa tem como objetivos: 1) Expor as influências das políticas de privatização e mercantilização na educação pública nos contextos macro

[1] O termo parceria adotado neste trabalho indica a relação estabelecida entre o poder público e a iniciativa privada, implicando na capacidade de influência que o setor privado mantém junto à administração pública, por meio do encargo total ou parcial de responsabilidades até então conferidas em sua soma ao poder público.

e micro; 2) Investigar o discurso de currículo para a infância presente nos textos das políticas públicas em âmbito nacional e local; 3) Analisar as contribuições e/ou desdobramentos do material adotado para a educação infantil do município investigado.

Para isto, os procedimentos metodológicos adotados durante o processo de pesquisa foram: levantamento bibliográfico pertinente às influências que desencadeiam os processos de privatização da educação pública, questões do currículo na educação infantil, tendo como base para a análise documental as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, assim como as legislações e orientações que fundamentam a organização do trabalho pedagógico nas escolas do município investigado.

Tendo em vista um melhor esboço de como ocorre o processo do trabalho pedagógico nos CMEI's, foram realizadas entrevistas com Secretárias Municipais de Educação e com as professoras que trabalham com as crianças de 3 anos, matriculadas no Maternal II, a fim de investigar como se dá a prática pedagógica e as particularidades deste processo, com vistas à adoção do sistema apostilado para esta faixa etária, verificando assim, como cada professora desenvolve o trabalho em sala de aula a partir desta parceria.

Para uma melhor compreensão do contexto atual da Educação Infantil, se fez necessário realizar uma interlocução com a bibliografia que vem sendo publicada nos últimos anos no campo das políticas públicas educacionais, quer sejam: as que estabelecem e/ou propiciam as parcerias entre o setor público e o privado, as que instituem as políticas de currículo para a primeira infância, as que indicam a relação entre a teoria e a prática no fazer pedagógico dos professores.

Deste modo, adotamos como auxílio teórico para a compreensão dos objetivos propostos pela pesquisa os autores: Ball, 2005, 2014; Apple, 1989, 2000; Di Pietro, 1997; Adrião, 2009, 2015, 2017; Silva e Carvalho, 2017; Mainardes, 2006; Bourdieu, 1992; Cerisara, 2002, 2005; entre outros.

Assim o presente trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo desdobramos discussões acerca do primeiro contexto do ciclo de políticas: o contexto da influência. Deste modo, apresentamos de forma sintetizada, como o processo de construção do Estado manteve influência direta na organização, implantação e disseminação das parcerias público privadas. Parcerias estas, que se dão sob a forma de

convênios, franquias, concessões, terceirizações, estando inseridas em todos os setores públicos, sendo cada vez mais evidentes na esfera educacional.

No segundo capítulo, damos ênfase ao segundo contexto, o contexto da produção de texto, no qual propusemo-nos a apresentar a memória da infância, e, assim como no primeiro capítulo, discorremos brevemente sobre aspectos históricos do surgimento do sentimento de infância, uma vez que é necessário compreender o percurso histórico e social que nos faz ver e ter a criança tal qual é na atualidade.

Suscintamente apresentamos as peculiaridades da infância e o que compete a este mundo, tecido de fantasia e realidade ao mesmo tempo. Para isto, tecemos um breve resgate da história social da descoberta do sentimento de infância que, de certa maneira, culminou na ideia da necessidade de educá-la, sendo necessário, para isso, criarem-se dispositivos, lugares, materiais, metodologias de qual forma fazê-la. Mas estas formas, seriam as mais adequadas? Que infância se pensava? Por que criar um currículo? Que currículo? Para qual infância?

No terceiro capítulo destacamos o terceiro contexto do ciclo de políticas: o contexto da prática neste momento nos propomos a apresentar e discutir o campo da educação pública do município pesquisado, onde pudemos verificar que a interpretação dada pela Secretaria Municipal de Educação em relação ao processo de inclusão da Educação Infantil à rede pública de ensino, culminou na parceria entre o público e o privado, desencadeando a aquisição de material apostilado para esta etapa da educação básica, que de certa forma acabou interferindo diretamente na prática dos professores envolvidos nesta parceria.

Com o propósito de entender este processo, entrevistamos três personagens distintos: primeiramente a Secretária Municipal de Educação que atuava na época (2001-2004) da contratação das apostilas (2001); com a Secretária da atual gestão (2017-2020) para entendermos os motivos da permanência da parceria até os dias atuais; e as professoras do Maternal III (crianças de 3 a 4 anos), que utilizam o material apostilado nos CMEI's.

Consideramos as entrevistas com estes atores pertinentes, uma vez que foi neste contexto que a política do currículo prescrito se formalizou, ou seja, foi neste contexto e por intermédio da gestão municipal que as apostilas passaram a ser usadas por professoras e crianças nestas instituições educativas. Ainda durante o processo de pesquisa pudemos constatar os valores monetários despendidos pelo município nestes dezoito anos de parceria.

Nas considerações finais, longe de darmos como encerradas as discussões acerca das políticas de currículo para a primeira infância assim como, de extinguir de nossos debates as parcerias entre o setor público e o privado, o percurso da pesquisa nos permitiu verificar a urgência das políticas públicas do município discutirem seriamente o currículo para a infância com embasamento teórico sólido e pertinente, para que o trabalho pedagógico com os pequenos seja adequado, colocando como premissa primeira o respeito a infância e suas particularidades.

De que a implantação de legislações e documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais não asseguram a autonomia das instituições educacionais, ocasionando uma sucessão de concepções de criança e infância inadequadas. E, justamente os personagens mais prejudicados são aqueles que fazem a educação acontecer cotidianamente, os docentes, seguidos pelas crianças, que recebem uma educação a qual não é a que gostariam de ter, nem a que tem direito, mas, lamentavelmente é a que lhes oferecem.

Primeiros passos no processo da escrita

Marcas

"Escrever é deixar uma marca. É impor ao papel em branco um sinal permanente, é capturar um instante em forma de palavra. "

Margaret Atwood

Toda escrita deixa marcas em um papel, e, esta mesma escrita traz consigo uma história. Uma história de quem a vive, a pensa, e a traduz. Assim é, também, ao se escrever uma pesquisa acadêmica, pois o autor/pesquisador traz consigo histórias, influências, aspirações, ideias, que serão traduzidas e marcadas no papel.

A escrita que aqui traduz-se em forma de pesquisa nasce de muitas histórias, das vivências de uma pedagoga, com nove anos de docência na educação infantil. E que, neste trabalho, colheu, escreveu, traduziu muitos conhecimentos. Viu o encantamento daqueles que estão a descobrir o mundo, mãos pequenas e delicadas que tocam o outro, tocam também o solo, a água; pegam um lápis, arriscando seus primeiros traços; seguram um brinquedo; encantam-se com o faz de conta de seus pensamentos que, num momento tão mágico da vida humana, chamado infância, aprendem, e que também ensinam muito.

E, é nesse espaço, onde a fantasia convive diariamente com a realidade, que os anseios nos estudos já iniciados se desenvolveram. Em 2008, iniciei o curso de graduação em Pedagogia, um tempo depois, a convocação no concurso público para docência em Educação Infantil. Uma conquista, nova fase, novas experiências, um desafio. Entender a infância, um mundo diferente do meu, no entanto, um mundo do qual eu também já havia feito parte e que, na verdade, nunca morre dentro de nós. Um tempo do qual tinha muitas recordações boas, e que neste momento eu poderia de certo modo, reviver.

Neste período entre o aprender e ensinar, tive uma professora inspiradora que, ao contar sua trajetória de estudos, declarou que nunca se imaginara cursando pós-graduação *stricto sensu*, o doutorado, nem lecionando na graduação, porém, lá estava ela e, alegava que, em sendo isso possível a ela, também seria a nós, seus alunos, bastando para isso, tempo e almejo.

De certo modo, esta professora deixou sua história marcada em minha pessoa, não em forma de escrita, mas em forma de incentivo, aspiração, desejo, etc. Deste momento em diante, tracei como meta de meus estudos seguir na pós-graduação. Concluí a graduação em 2011, subi mais um degrau com a pós-graduação *lato-sensu*, e o desejo continuava ali, inquieto. Quanto mais experiências e histórias escrevíamos naquele momento da vida dos pequenos, mais o desejo aumentava, uma vez que o estudo acadêmico auxiliava na minha trajetória docente, e o quão este estudo em forma de conhecimento ampliava as possibilidades de ver o mundo dos pequenos, e assim contribuir na história de cada um deles. Pois, já afirmara Loris Malaguzzi, "educação sem pesquisa ou inovação é educação sem interesse" (GANDINI, 1995, p 78).

Enfim, em 2017 a pós-graduação *stricto-sensu* se tornou realidade, e com ela a possibilidade de traduzir no papel as marcas da docência. Entre realidade e fantasia, ensinar e aprender, do conhecimento popular ao científico, compreendi que há muito a contribuir com a infância, em especial aquela que tem muito a descobrir pelos primeiros sentidos e primeiras experiências, pelas múltiplas linguagens, aquela que vive de canto e encanto, que pede abraço, afago, que quer ser criança e ter infância.

E, é por essas muitas histórias ainda não escritas no papel, que esta pesquisa foi composta, e aqui em forma de palavras, marcas no papel, ela está descrita.

Metodologia escolhida

Assim como a trajetória acadêmica foi inspirada pelas experiências e influências, o processo de escrita deste estudo também teve suas inquietações. A vivência com o cotidiano da infância, possibilitou uma visão ampliada deste universo tão plural e singular ao mesmo tempo. As indagações emergiam constantemente, inquietando o desejo investigativo dos porquês, das dúvidas. Era necessário, portanto, buscar respostas. E, para a busca dessas respostas, se fazia necessário traçar um caminho, a seguir na construção da investigação.

No cerne de tentar entender as políticas públicas como um ciclo, sendo essas pensadas e estabelecidas para além de onde somente são escritas, e de como são postas em prática, a metodologia desta pesquisa toma como principal meio metodológico e analítico destas políticas públicas, a abordagem do ciclo de políticas. Para Mainardes (2006) o ciclo de políticas como método analítico na pesquisa:

> Oferece uma estrutura conceitual para a análise da trajetória de políticas, subsidiando a análise das influências no processo de formulação, as interpretações e complexidades do processo de implementação, os resultados e impactos das políticas e ainda das estratégias de intervenção necessárias para se enfrentar as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas. Rompe-se dessa forma, com os modelos lineares de análise de políticas (agenda, formulação, implementação, avaliação, reformulação). Fornece elementos para a análise de textos de políticas (materiais impressos, textos oficiais, vídeos, folhetos) em uma perspectiva crítica (não superficial), a partir de contribuições de Foucault, Roland Barthes, John Codd. Estimula a análise do sistema social e do contexto mais amplo, principalmente na análise do contexto de influência e no contexto de estratégia política (que pressupõe um retorno ao macro-contexto) (MAINARDES, 2006, p 04).

O método do ciclo de políticas formulado por Ball e seus colaboradores (1992), traz um novo olhar no processo de análise das políticas públicas, pois,

> [...] adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p 46).

Num primeiro momento, o ciclo de políticas caracterizava-se por três arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Não satisfeitos com a rigidez da caracterização do ciclo, Ball e Bowe, em 1994, apresentaram uma nova versão do ciclo de políticas. Ficando caracterizada por cinco contextos: o contexto de influência, o contexto da produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política (MAINARDES, 2006).

O contexto de influência, é:

> [...] onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006, p 51).

O transcurso de construção das políticas públicas, é amplo, advém de diversos espaços e recebe também diversas influências, uma vez que há neste processo, grupos de disputas. Disputas estas que, de certa forma, definirão para que, como, para quem e por que tal política será definida. Ao analisar as políticas públicas para a educação, torna-se impossível não considerar as influências dos organismos internacionais que as propõem

e as financiam. Assim como, é notório também o acréscimo das relações/parcerias público e privado nas legislações propostas. Mainardes (2006, p 52) afirma que "tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação", ou seja, essas recontextualizações são reelaboradas a partir dos interesses dos grupos que as conduzem.

Diante do exposto, no sentido de contemplar o contexto de influência na estruturação da pesquisa, organizou-se de modo sucinto, porém não menos importante, alguns pontos históricos e políticos no processo de construção do Estado. Estes pontos evidenciam fatores determinantes que culminaram no desenvolvimento do projeto neoliberal, o qual abre espaço para as parcerias público privadas. Assim como, a interferência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), os quais por meio das propostas de reformas educacionais, influenciam diretamente na estrutura educativa no setor público.

O contexto da produção de texto, é onde se,

> [...] representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (MAINARDES, 2006, p 52).

Aqui é onde as ideias, influências, acordos e interesses ganham forma. São, portanto, descritas, sejam elas no papel ou não. É nesta ocasião, que ela ganha legitimidade de discurso. Discurso este, que tem linguagem própria, que será lida, efetivada, interpretada e reinterpretada conforme o contexto que está inserida, definindo assim o terceiro contexto do ciclo de políticas, o da prática.

Visando compor o contexto da produção de texto, apresenta-se e reflete-se sobre os documentos que legislam e orientam o currículo para a Educação Infantil, em nível nacional, dentre eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. A escolha destes três documentos se deve ao fato de que legalmente em âmbito nacional, são estes os orientadores da organização curricular para a Educação Infantil. Em nível local, discutiu-se as legislações e orientações que fundamentam a organização

do trabalho pedagógico nos CMEI's do município investigado, quer sejam: a Proposta Curricular Municipal e o Projeto Político Pedagógico dos CMEI's.

Para Ball e Bowe (1992) o contexto da prática é,

> [...] onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. [...] o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente "implementadas" dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem "recriadas" (MAINARDES, 2006, p 53).

Ou seja, é no contexto da prática que os textos, discursos, tomam vida quando são interpretados, reinterpretados, por quem os recebe, conforme descrevem Bowe et al., (1992):

> Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (MAINARDES, 2006, p 53).

Assim, a política se consolidará ou não, mediante a leitura que cada sujeito que a recebe fizer.

Para tanto, no intento de compor o contexto da prática, foram realizadas entrevistas com as Secretárias Municipais de Educação e com as professoras que atendem as crianças de 3 anos, matriculadas no Maternal II dos doze CMEI's existentes no município de Irati- PR, totalizando dezessete professoras, com o propósito de investigar como se dá o processo da prática pedagógica e as particularidades do processo de adoção do sistema apostilado para esta faixa etária.

As entrevistas com ambos os personagens foram devidamente agendadas e gravadas. O pesquisador foi ao encontro de todos os sujeitos para minimizar possíveis desconfortos durante o processo de diálogo. A duração de cada conversa foi bastante subjetiva, conforme o perfil de cada personagem.

A escolha desta turma e faixa etária se deu ao fato de que por determinação da Secretaria Municipal de Educação, visando atender a cumprir a Emenda Constitucional

59 de 11 de novembro de 2009[2] e da Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013[3], os CMEI's passaram a atender somente as crianças de 0 a 4 anos, e o uso das apostilas que antes era destinado somente às crianças matriculadas em turmas de pré (com idade de 5 anos), é estendido as crianças das turmas do maternal (com idade de 3 anos). Ou seja, anterior a legislação o uso das apostilas nos CMEI's era feito somente por crianças de 5 anos, após a lei, o município transfere as crianças dos CMEI's para as unidades escolares em regime de meio período, e as demais crianças com idade de (3 anos) que permaneceram nos CMEI's passam a fazer o uso de apostilas.

Acrescentamos ainda, que esta postura de transferir as crianças do ambiente dos CMEI s para as unidades escolares, não é uma determinação de legislação, mas uma, conduta que a gestão adotou para poder atender a demanda e a matrícula destas crianças de 4 anos na Educação Infantil.

Se o texto legitimado, fruto de influências e acordos, depende do olhar/postura de quem o lê/recebe, para se efetivar ou não, este processo de leitura/releitura traz também outras implicações. Implicações estas, que estão presentes no quarto contexto, o contexto dos resultados ou efeitos. Este contexto, 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. [...] as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes, (MAINARDES, 2006, p 54).

Ainda sobre os efeitos que as políticas têm, Mainardes (2006, p 54) acrescenta:

> Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos [...] há ainda a distinção entre efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

[2] Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

[3] Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Nas colocações de Mainardes (2006), fica evidente que as políticas não são somente colocadas em prática ou implementadas, elas trazem consigo efeitos que afetam tanto a nível macro como micro. Esses efeitos podem resultar em desigualdades, que podem ser reavaliadas, colocando-se em prática o quinto e último contexto, o da estratégia política. "Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada" (MAINARDES, 2006, p 55).

Seria esta uma oportunidade para o pesquisador propor alternativas que venham a sanar as desigualdades identificadas em determinada política? Todavia, a respeito disso, Mainardes (2006, p 9-10) alerta que:

> Apontar estratégias e intervenções parece sempre envolver riscos. É possível que as estratégias apresentadas não estejam suficientemente trabalhadas ou sejam imediatas, parciais. Corre-se o risco de se apresentar mudanças meramente formais em vez de 'mudanças essenciais'.

Assim, cautela ao pesquisador seria a palavra chave ao pensar em desenvolver a pesquisa envolvendo os cinco contextos do ciclo de políticas. Pois, avaliação e estratégia são atitudes que devem ser realizadas com cuidado e consciência.

Destacamos que nesta pesquisa utilizamos somente os três primeiros contextos, sendo: o contexto da influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática.

CAPÍTULO 1

AS INFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS DE PRIVATIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar, de forma sintetizada, como o processo de construção do Estado manteve influência direta na organização, implantação e disseminação das parcerias público privadas. Parcerias estas, que se dão sob a forma de convênios, franquias, concessões, terceirizações, estando inseridas em todos os setores públicos, sendo cada vez mais evidente na esfera educacional.

Este processo recebe forte influência dos organismos internacionais que, com a abertura do projeto neoliberal, passam a apresentar propostas na reforma do setor educacional, por meio de agendas, conferências, financiamentos. Essas propostas se pautam no discurso de acesso, permanência, equidade e qualidade da educação.

Partimos, portanto, do preceito de que essas parcerias decorrem das diversas influências que permeiam este cenário, pois seu processo de construção é amplo, advém de diversos espaços. Espaços que concentram grupos de disputas, disputas estas que, de certa forma, definirão para que, como, para quem, e por que determinada política ou decisão será definida.

Deste modo, evidenciamos que a educação tal qual é, pensada e disposta nos aparatos legais, distingue-se do que realmente deveria ser: uma educação para a formação e emancipação humana. Esta, no entanto, direciona-se para uma formação construída e embasada em *rankings* e níveis mínimos de currículo básico, com vistas a suprir as demandas tão e somente do mercado de trabalho, onde a singularidade dos sujeitos que fazem parte do cenário da educação pública apresenta-se estagnada, e, estes são tidos meramente como números e cifras monetárias, visando enriquecer o setor privado.

Marinho, Leite e Fernandes (2013) destacam que a escola recebe alunos heterogêneos, com diversidade cultural e social, e seria, portanto, legítimo por parte do sistema educacional pensar e organizar um currículo e uma avaliação que atendesse a esta diversidade dos alunos. No entanto, o cenário das políticas públicas educacionais nos revela que há diversidade de público atendido, porém o currículo permanece o mesmo (ROLDÃO, 2003).

Leite (2002, p 14) constata que,

> [...] apesar da educação escolar se orientar pelo princípio da igualdade de oportunidades de sucesso, continuam a ser todos os anos excluídos do sistema inúmeros alunos pertencendo, muitos deles, a famílias ou a grupos pouco familiarizados com os códigos escolares e que não têm encontrado no interior da instituição, que devia ser educativa, condições para romperem com estas situações. E tudo isto se agrava quando se trata de uma educação básica, que deve ser para todos e que é obrigatória. De facto, pode-se até questionar a legitimidade de um sistema que obriga alguns (e são muitos) ao insucesso escolar.

Deste modo, o "exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem" (LUCKESI, 2006, p 18).

Nesse processo o setor privado[4], por sua vez, emprega fortemente em seu discurso a relação de mercado por meio da lógica da gestão empresarial, como sendo a única solução para os problemas que a educação enfrenta ao longo de sua história. Entendemos, ainda, que o setor privado é constituído por aqueles que interferem diretamente na constituição das políticas públicas, e deste modo, a tão desejada democracia da educação corre grande risco de extinguir-se, uma vez que as decisões nos processos de privatização não estão inseridas nos contextos macros da educação, ou seja, a comunidade escolar, os professores e crianças não participam diretamente destes processos decisórios.

Ainda neste mesmo contexto, o Banco Mundial, de modo nada moderado ou discreto, estimula a criação de políticas públicas educacionais que tenham como perspectivas o desenvolvimento de habilidades de mão de obra direcionada para o crescimento econômico. Todavia, este crescimento econômico não é para os sujeitos que recebem esta educação totalmente utilitarista, mas sim, para aqueles grupos que se escondem nas grandes instituições privadas, que no seu jogo de interesses camuflam suas boas ações em vantagens próprias.

1.1 O desenvolvimento e construção do Estado e a influência nos processos das parcerias público privadas

[4] O setor privado a que remetemos nesta pesquisa se refere as grandes organizações empresariais, editoras, institutos, que sob a lógica da responsabilidade social que abarcam, acabam por interferir e participar das ações no campo da educação pública. São exemplos de empresas que mantém programas de reponsabilidade social na área da educação, Instituto Itaú Social, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, etc.

Ao longo da história, deparamo-nos com o papel do Estado na função de propor e implementar políticas públicas adequadas à população de modo ínfimo. No entanto, esta função vem sendo colocada em confronto nas últimas décadas. Isto se dá devido a inúmeras decorrências, dentre elas, podemos citar o jogo de interesses que induzem a expansão do setor privado na esfera pública, por meio de parcerias. Para tanto, é necessário que entendamos o fator histórico e político, as influências que contribuíram para este cenário.

A partir da metade do século XIX intensificaram-se mudanças na configuração do Estado. Di Pietro (1997) descreve que, com a exploração das grandes empresas em detrimento das pequenas, surge em condições de pobreza, enfermidade e ignorância, uma nova classe social, o proletariado. Essa classe tenderia a acentuar-se devido à falta de interferência do Estado, disseminado até então pelo liberalismo. O viés característico e definido pelo liberalismo é o afastamento entre o Estado e a sociedade civil, ou seja, constituir um Estado Mínimo que seja e esteja distante das políticas econômicas e sociais, devendo garantir apenas a ordem e a segurança.

As ideias centrais de liberdade e igualdade proferidas pelo estado liberal já não eram suficientes às necessidades daquele contexto. Deste modo, consolida-se, pós Segunda Guerra Mundial, o Estado Social. Sua intenção acentuava-se com "a preocupação com o bem comum, com o interesse público, em substituição ao individualismo imperante, sob todos os aspectos, no período do Estado Liberal", (DI PIETRO, 1997, p 16).

No entanto, com o crescimento dos direitos sociais por função do Estado, "o indivíduo, que antes não queria a ação do Estado, passa a exigi-la. [...] A sociedade quer subvenção, financiamento, escola, saúde, moradia, transporte" (DI PIETRO, 1997, p 20). Estas exigências geram efeitos negativos para o controle de tantos setores assumidos pelo Estado, devido às consequências negativas sofridas pelo Estado Social de Direito. Deste ponto em diante, "o que se almeja é a participação popular no processo político, nas decisões do Governo, no controle da Administração Pública" (DI PIETRO, 1997, p 21), incorpora-se então a concepção de Estado Democrático. Sobre o Estado Democrático, Bresser Pereira (1997, p 49) raciocina:

> Sem dúvida um objetivo intermediário fundamental em qualquer regime democrático é aumentar a responsabilização (accountability) dos governantes. Os políticos devem estar permanentemente prestando contas aos cidadãos. Quanto mais clara for a responsabilidade do político perante os cidadãos, e a cobrança destes em relação ao governante, mais democrático será o regime.

Neste ínterim, o benefício público passa a ser estimado, uma vez que há certa preocupação com os valores essenciais como saúde, educação, moradia, e não exclusivamente com os bens materiais desejados. Passa-se a almejar uma liberdade atrelada à dignidade, em que há a exigência do Estado em reduzir as desigualdades sociais, propiciando o bem-estar social a toda coletividade. Todavia, isso não significa que o Estado atenderá a todos os direitos e necessidades da sociedade.

Atrelado a essa ideia de Estado Democrático de Direito, foi acrescentado o princípio de Estado Subsidiário ou Estado Regulador. O princípio da subsidiariedade[5] surge, trazendo com ele, a ideia do:

> Reconhecimento de que a iniciativa privada, seja através dos indivíduos, seja através das associações, tem primazia sobre a iniciativa estatal; em consonância com essa ideia, o Estado deve abster-se de exercer atividades que o particular tem condições de exercer por sua própria iniciativa e com seus próprios recursos; em consequência, sob esse aspecto o princípio implica uma limitação a intervenção estatal. De outro lado, o Estado deve fomentar, coordenar, fiscalizar a iniciativa privada, de tal modo a permitir aos particulares, sempre que possível, o sucesso na condução de seus empreendimentos. E uma terceira ideia ligada ao princípio da subsidiariedade seria a de **parceria entre público e privado**, também dentro do objetivo de subsidiar a iniciativa privada, quando ela seja deficiente (DI PIETRO, 1997, p 22).

Visualiza-se, assim, um estreitamento nas relações entre Estado e sociedade. Em decorrência disso, ensejam-se as tendências trazidas pelo princípio da subsidiariedade, quer sejam: a ideia de diminuição do Estado pelo instrumento da privatização; a proteção do interesse público deixa de ser prerrogativa do Estado, que já não tem mais condições de assumir tantos compromissos; o crescimento das técnicas de fomento; o repúdio à burocrática organização da administração pública; o princípio de bem público passa a ser princípio de bem comum e o princípio da legalidade (Di PIETRO, 1997).

Estas tendências, por sua vez, deflagram a crise[6] do Estado. Esta crise diante de tal situação, desencadeia a reforma do Estado, que objetiva reverter todos os males até então instaurados. Bresser Pereira (1997), evidencia que a tarefa política dos anos 90 foi a reestruturação ou a reforma do Estado. Para tanto, o mesmo autor descreve que tais tarefas desencadearam quatro problemas:

---

[5] Tomamos aqui o termo jurídico de subsidiariedade como sendo, "o princípio de descentralização do poder" (Dicionário on line de português).

[6] "A crise do Estado a que estou me referindo não é um conceito vago. Pelo contrário, tem um sentido muito específico. O Estado entra em crise fiscal, perde em graus variados o crédito público, ao mesmo tempo que vê sua capacidade de gerar poupança forçada a diminuir, senão a desaparecer, à medida que a poupança pública, que era positiva, vai se tornando negativa. Em consequência, a capacidade de intervenção do Estado diminui dramaticamente. O Estado se imobiliza" (BRESSER PEREIRA, 1997, p 12).

> (a) um problema econômico-político - a delimitação do tamanho do Estado; (b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial - a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo - a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político - o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar (BRESSER PEREIRA, 1997, p 07).

Cada um dos problemas acima listados por Bresser Pereira (1997) traz outras consequências. A delimitação do Estado traria consigo abertura para a privatização, publicização[7] e terceirização. A desregulação indicaria maior ou menor intervenção do Estado no mercado. Com maior governança tem-se a superação da crise fiscal por meio da redefinição das formas de intervenção no plano econômico social e pela superação da forma burocrática administrativa do Estado. A ampliação da governabilidade traria a legitimidade do governo diante da sociedade e o ajustamento das instituições políticas na intermediação dos interesses.

Essas possibilidades que a Reforma do Estado traria foram acolhidas com bom grado pelos adeptos da direita neoliberal, conforme descreve Bresser Pereira (1997, p 16):

> A direita neoliberal, por sua vez, que criticara desde os anos 30 o crescimento do Estado, mas não tinha audiência, agora ganhou adeptos, e assumiu uma atitude triunfante. Entendeu que estas reformas orientadas para o mercado, que apoiou e ajudou a formular, trariam automaticamente o desenvolvimento de volta, desde que estivessem firmemente direcionadas para o objetivo do Estado mínimo e do pleno controle da economia pelo mercado. Em decorrência era necessário privatizar, liberalizar, desregular, flexibilizar os mercados de trabalho, mas fazê-lo de forma radical, já que para o neoliberal o Estado deve limitar-se a garantir a propriedade e os contratos, devendo, portanto, desvencilhar-se de todas as suas funções de intervenção no plano econômico e social. Sua política macroeconômica deveria ser neutra, tendo como único objetivo o déficit público zero e controle do aumento da quantidade de moeda para que esta cresça de forma constante à mesma taxa do crescimento natural do PIB; sua política industrial, nenhuma, e sua política social, na versão mais pura do neoliberalismo, também nenhuma, dados os efeitos inesperados e perversos que as políticas sociais teriam.

Neste mesmo viés de convicções da direita neoliberal, o grupo de centro direita pragmática, juntamente com as elites internacionais, abraça a proposta rumo à Reforma do Estado, conforme descreve Bresser Pereira (1997, p 17):

---

[7] O Estado passa de executor ou prestador direto de serviços para regulador, provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais, como educação e saúde que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano. Como provedor desses serviços, o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade.

> A centro-direita pragmática e mais amplamente as elites internacionais, depois de uma breve hesitação, perceberam, em meados dos anos 90, que esta linha de ação estava correta, e adotaram a tese da reforma ou da reconstrução do Estado. O Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento tornaram os empréstimos para a reforma do Estado prioritários. As Nações Unidas promoveram uma assembleia geral resumida sobre a administração pública. Muitos países criaram ministérios ou comissões de alto nível encarregadas da reforma do Estado. O World Development Report de 1997 tinha originalmente como título Rebuilding the State. A reforma do Estado tornou-se o lema dos anos 90, substituindo a divisa dos anos 80: o ajuste estrutural.

E, é neste contexto demarcado pelo jogo de interesses e influências, que se materializa a Reforma do Estado. "Para a agenda liberal tornava-se, agora, necessário, ao mesmo tempo desregular e regular: desregular para reduzir a intervenção do Estado; regular, para viabilizar a privatização" (BRESSER PEREIRA, 1997, p 33). Privatização esta, que contará com a participação e incentivo de agências e órgãos como o Banco Mundial, UNESCO, FMI, OCDE, para sua concretização e ampliação. Este cenário de influências fica evidenciado no Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 1997 do Banco Mundial, relatado por Chhibber (1997, p 17), onde afirma que: "o desenvolvimento requer um Estado efetivo, capaz de desempenhar um papel catalisador, estimular e complementar as atividades dos indivíduos e das empresas privadas".

Todo este contexto da reforma trará na visão de Bresser Pereira (1997, p 52-53),

> [...] um Estado mais eficiente [...] Será um Estado menos voltado para a proteção e mais para a promoção da capacidade de competição. [...] Será um Estado que não utilizará burocratas estatais para executar os serviços sociais e científicos, mas contratará competitivamente organizações públicas não-estatais.

Decorre com isso o ajuste neoliberal. Este projeto baseado na argumentação de eficiência, de caráter provedor do livre mercado e competição, redutor do setor público, fomentador da privatização, [...] "foi ganhando um status de banalidade, de presença intrínseca e perene, tanto quanto de uma fórmula, uma receita que, finalmente, poderia dar uma forma, uma organização, um direcionamento redentor para os problemas da humanidade" (MELO, 2003, p 29).

Para além destas características do neoliberalismo, este ainda ganha mais força e notoriedade com a interferência dos organismos internacionais.

1.2 A atuação dos organismos internacionais no processo de desenvolvimento do Estado e influências nas parcerias público privadas no setor educacional

É notório que a forma como ocorreu a estruturação do Estado alavancou condições específicas, tanto na ordem econômica como social. "O processo de tomada de decisão dos estados nacionais é particularizado, a despeito do intenso discurso de globalização" (MELO, 2003, p 03). Países em processo de reconstrução e com dificuldades financeiras necessitariam de financiamentos para atingirem as finalidades propostas pelo projeto neoliberal. Financiamentos estes que se dariam por intermédio do Banco Mundial, sob o argumento de que estas organizações possuem, "assistência técnica, experiências acumuladas, assistência financeira para o início das reformas e facilitação de mecanismos para assumir compromissos externos" (MELO, 2003, p 93).

Posto isso, o Banco Mundial, em seu Relatório Mundial de Desenvolvimento (1997), discorre sobre a necessidade de o Estado assumir tarefas que tem capacidade de realizar. Tornar-se eficiente demandava suas próprias escolhas, assim como, habilidade em analisar suas ações, em detrimento da capacidade de gerar recursos para administrá-las. "É essencial escolher o que fazer e o que deixar de fazer. Mas é preciso também decidir como fazer" (CHHIBBER, 1997, p 04). Era necessário que o Estado priorizasse algumas ações, dentre elas: "a garantia da lei e da ordem, a normatização jurídica, a proteção da propriedade privada, a prestação de serviços sociais básicos – como educação básica e a saúde – e a proteção ao meio ambiente" (MELO, 2003, p 96).

É inevitável neste contexto, que o setor educacional não sofra interferências e fique exposto às influências de órgãos internacionais, como do BM, que em seu Relatório Mundial de Desenvolvimento (1998, p 02) expõe que:

> O conhecimento é como a Luz. Imponderável e intangível, pode percorrer facilmente o mundo inteiro, iluminando a vida das pessoas em toda parte. No entanto, bilhões de pessoas ainda vivem na escuridão da pobreza, desnecessariamente. [...] criar conhecimento custa caro, e é por isso que grande parte do conhecimento é criado nos países industrializados. Mas os países em desenvolvimento podem importar conhecimento.

O discurso apresentado pelo BM deixa em evidência a fragilidade dos países com menor recurso econômico, frente à educação. Porém, deixa claro, que isso é um fato que pode ser resolvido. Custa caro, mas ele pode acontecer, mediante a importação de conhecimento. Conhecimento este que procederia dos países desenvolvidos para os países subdesenvolvidos, tendo em vista atender as demandas produzidas pelo neoliberalismo.

Desta forma, órgãos como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO) passam a fomentar ações a fim de articular o desenvolvimento satisfatório da educação com o repasse de conhecimento adequado.

De acordo com Melo (2003), o BM já vinha se articulando com os países no setor educacional desde 1962. A princípio, oferecia apoio aos programas educacionais secundários existentes. Em 1969, uma nova definição sugerida pelo Conselho de Diretores aprofundou as diretrizes, propondo novos processos educativos, como a instrução programada e a televisão educativa. Porém, foi necessário instrumentalizar tanto os países quanto o próprio BM, objetivando identificar os aspectos do processo de aprendizagem de cada país. Ainda de acordo com a mesma autora, foi somente em 1970/1971 que o BM começa a preocupar-se com a aprovação de projetos que apresentariam impacto de crescimento e desenvolvimento econômico a longo prazo nos países.

Melo (2003, p 127-128) ainda acrescenta que, no desenrolar da década de 80:

> O Banco Mundial começa a ampliar de forma estratégica e integrada suas ações na área das políticas sociais e o financiamento e assessoramento do planejamento das políticas educacionais nacionais se aprofunda. Uma agenda global para a educação e para a realização de reformas educacionais para a América Latina e caribe começa a ser preparada em conjunto com a UNESCO.

Diante do exposto, compreende-se que não foi somente o BM que manteve influências no desenvolvimento e acompanhamento de projetos do setor educacional durante a construção do projeto neoliberal. De acordo com Melo (2003, p 128):

> As ações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), voltadas para as reformas educativas na América Latina entre os anos 89 e 90, se pautaram, no movimento de mundialização do capital, pelas diretrizes da própria Organização das Nações Unidas (ONU), da qual faz parte, mas também acompanharam as novas dimensões do projeto neoliberal conduzidas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM) na defesa dos interesses capitalistas mundiais.

Ainda neste contexto de influências dos órgãos internacionais, Robertson e Verger (2012, p 1137) descrevem que:

> [...] as principais agências internacionais e governamentais – Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), United States Agency for International Development (Usaid) – desempenharam papéis cada vez mais

> instrumentais no avanço das ideias do livre mercado como base para o desenvolvimento.

Melo (2003, p 137) aponta que, "em 1990, o BM – junto com o PNUD, a UNICEF e a UNESCO – renovam suas ações no setor educacional, com a preparação e realização de uma 'nova agenda para a educação básica'". Essa agenda se materializou a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990).

O documento final firmado nessa Conferência contou com a participação de representantes de diversos países, organismos internacionais, bilaterais, órgãos não governamentais. Os membros participantes comprometeram-se com metas para a educação primária a nível mundial para um prazo de dez anos. Neste período cada país deveria desenvolver seus próprios planos de ação e metas para a educação[8].

De acordo com Melo (2003, p 141-142), a Conferência de Jomtien provocou:

> Um impulso para as ações que contribuíram para a centralização da educação básica nas políticas educacionais de diversos países. Embora todas as ações relacionadas ao programa de Educação para Todos tenham sido implantadas de diferentes formas, com diferentes denominações, e com cronogramas diversos, a universalização da educação básica se tornou o mote principal para os anos 90.

No entanto, transcorridos os dez anos as tão esperadas metas, quer seja, atender as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, e erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância não se concretizaram. Diante dessa situação, a UNESCO promove outra agenda, desta vez realizada em Dakar (2000).

O Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos acautelava que a educação é um direito humano fundamental, constituinte para um desenvolvimento sustentável, um meio de assegurar a paz e a estabilidade do país, sendo esta, portanto, um meio "indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século" (UNESCO, 2000). Sendo assim, não se poderia mais "postergar esforços para atingir as metas EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência" (UNESCO, 2000, p 08).

Para isso, assumia-se ali, novamente, um compromisso coletivo com vistas a atender tais especificidades. Este acordo teve novamente um prazo de dez anos para

[8] Informações extraídas da página virtual UNICEF: www.unicef.org.

cumprir-se, sendo assim, em 2015, esperava-se que todos os esforços e convênios entre países solucionassem as adversidades educacionais que assolavam as nações.

No entanto, estamos em 2018, e sabemos que as adversidades nada recentes, no setor educacional, tanto a nível micro como macro, ainda são grandes e estão longe de serem resolvidas. Deste modo, "as ideias de livre mercado que circulam desde os anos de 1930, mas não tinham sido capazes de garantir apoio nos círculos políticos e na agenda da política" (ROBERTSON e VERGER, 2012, p 1136) encontram espaço para entrar em cena, mediante estímulo dos órgãos internacionais, alavancando assim as parcerias público privadas.

1.3 As parcerias entre o setor público e o privado no contexto brasileiro

Conforme destacado nas seções anteriores, as parcerias público privadas foram desencadeadas no contexto da Reforma do Estado e por intermédio de agendas políticas instituídas pelas agências internacionais, travadas em grandes conferências.

Seu marco regulatório emerge dos anos 90, frente ao cenário de crise enfrentado pelos governos de Estados, principalmente no que tange a limites orçamentários e dificuldades em atender a crescente demandas da sociedade, nos quesitos de saúde, educação, segurança, transporte, dentre outros. O Reino Unido iniciou o processo de parcerias público privada que, posteriormente, difundiu-se por toda Europa e demais continentes. Assim, "cada país possui seu modelo de parceria, de acordo com sua realidade", (PEIXINHO e CANEN, 2008, p 1050).

Viana Lyra (1999) expõe que no contexto brasileiro a parceria entre setor público e privado inicia-se já no período de instalação da Corte portuguesa no Rio de Janeiro. Dado a isso, a mesma autora coloca:

> O funcionamento das instituições públicas começou a refletir o peso interno do aparato centralizador do Estado Monárquico, e quando a chegada de novos contingentes populacionais com hábitos e costumes inovadores, influi no traçado mais nítido da vida privada, principalmente a partir de 1822, quando se rompeu o modelo de Reino Unido calcado na unidade luso-brasileira – em decorrência da revolução liberal que explodiu em Portugal, em 1820, derrubando a Monarquia absolutista – e foi instituído o Estado independente do Brasil, sob a forma de Império liberal (VIANA LYRA, 1999, p 04).

Deste modo, diante da chegada populacional com "novos hábitos e costumes", que viriam a influenciar o desenvolvimento das relações público privadas no Brasil,

tomam o seguinte percurso histórico, que apresentaremos em forma de quadro, visto que este item não se aterá somente a aspectos históricos.

O quadro abaixo sintetiza os períodos da constituição histórica e política no Brasil, e sua relação na formação das parcerias entre o setor público e privado, tomando como recorte de período a primeira fase republicana brasileira até os dias atuais.

Quadro 1 – Constituição histórico política no Brasil para o setor educacional

Período Histórico	Características políticas para o setor educacional
Primeira República 1889-1930	Entra em vigor o Decreto Nº 7 de 1889. Transferência de responsabilidade da educação da União para os Estados[9]. A educação pública já apresentava traços privatizantes, servindo aos interesses da elite. O processo educacional dava-se de modo segregado.
Nova República 1930-1945	Promulgação das Constituições de 1934 e 1937. Período destacado pelo desenvolvimento capitalista e industrial. Crescimento da esfera privada. Surgimento do SENAI[10]. Aprovação do Decreto de Lei Nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942.
República Populista 1945-1964	Promulgação da Constituição Federal de 1946. Processo de redemocratização do País, após a queda de Getúlio Vargas. Defesa da educação como um direito de todos, inicia-se a discussão do anteprojeto da LDB. Embate entre defensores da escola privada (empresários e Igreja Católica) e pública (intelectuais da educação). Lei Nº 4024 de 20 de dezembro de 1961.
Ditadura Militar 1964- 1985	Forte repressão a professores e alunos. Lógica privatista da educação. Acordos entre o MEC e Usaid. Reforma do ensino superior – 1968. Reforma do ensino primário – 1971. Lei Nº 5692 de 11 de agosto de 1971.
Nova República 1985-Dias atuais	Avanço do neoliberalismo. Privatização dos direitos sociais. Maximização da influência dos organismos internacionais. Orientação da Terceira Via. CF 1988. Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. Movimento Todos pela Educação. Plano Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais. Base Nacional Comum Curricular.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das leituras indicadas em nota de rodapé[11].

O quadro acima demonstra o predomínio da lógica capitalista desde o período da Primeira República, assim como a ausência de interesse para com a educação pública por parte da União. Para além disso, os períodos constituintes do Estado nacional conduziram o País, ao longo desta trajetória, a conflitos por aqueles que lutavam pela educação pública e por aqueles que, no jogo de interesses do capital e de seus próprios

[9] Redação dada pelo do Decreto Nº 7, de 20 de novembro de 1889.

[10] Criado em 22 de janeiro de 1942, pelo Decreto-Lei 4.048 do então presidente Getúlio Vargas, com a missão de formar profissionais para a incipiente indústria nacional. O decreto estabelecia que a nova instituição de educação profissional seria mantida com recursos dos empresários e administrada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). Informações do site www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/historia.

[11] BUFFA, Ester. Ideologias em conflito: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979; GERMANO, José Wellington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993; GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. História da educação. São Paulo: Cortez, 1991; NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

interesses, lutavam pela prevalência do setor privado na educação, que tendeu a acentuar-se com o estabelecimento do neoliberalismo.

Peroni (2015) discorre que com o advento do neoliberalismo o discurso de racionalização de recursos por parte do Estado promove a relação entre o público e o privado, implicando no processo de democratização e na redução de direitos coletivos e de qualidade. Ball (2014a, p 64) denota que "na sua forma mais visceral e íntima, o neoliberalismo envolve a transformação das relações sociais em calculabilidades e intercâmbios, isto é, na forma de mercado, e, portanto, a mercantilização da prática educacional".

Essa relação foi traçada em novos discursos e estratégias de gestão, pois " [...] a ideia geral é descentralizar, delegar a autoridade. Mas é preciso ser específico, definir claramente os setores que o Estado opera, as competências e as modalidades de administração mais adequadas a cada setor" (BRESSER PEREIRA, 1999, p 33).

Nesse contexto, era necessário modernizar a gestão pública. Conforme Bresser Pereira (1999), a Reforma Gerencial imbuiu-se do discurso do aumento da eficácia, eficiência e efetividades da administração pública, e trazia consigo algumas características como: profissionalização da alta burocracia; transparência da administração pública e de seus administradores; descentralização dos serviços públicos; controle dos resultados.

Oliveira (2015) expõe que, no campo educacional, essas reformas vinham ao encontro às exigências dos movimentos sociais, as quais solicitavam maior participação nas políticas, assim como, lutavam por uma educação pública democrática, gratuita e de qualidade. Deste modo, a nova gestão pública insere-se neste campo,

> [...] propondo maior envolvimento da comunidade. As parcerias aparecem como soluções que podem promover uma relação cooperativa entre o mundo dos negócios, as instâncias governamentais locais, os grupos de pais e o Estado [...] os conceitos de democracia e participação são continuamente desenvolvidos como temas de salvação nas mudanças sistêmicas e organizacionais da educação (POPKEWITZ, 2008 Apud OLIVEIRA, 2015, p 632-633).

Além disso, o ponto central defendido pela nova gestão pública como garantia e promoção da qualidade da educação, estaria centrado nas avaliações em larga escala, as quais surgem como,

> [...] um mecanismo central de regulação, fornecendo indicadores que são utilizados no estabelecimento de metas de gestão e influenciando sobre o

> financiamento da unidade escolar e em alguns casos até mesmo na remuneração docente. Além, é claro, de determinar em última instância os currículos (OLIVEIRA, 2015, p 639-640).

Para Ball (2014a, p 70), "esses números são cada vez mais importantes para os modos como os estados monitoram, orientam e reformam seus sistemas educacionais, por meio de metas, *benchmarks* (valores de referência), e intervenções acionadas por desempenho". No entanto, o modo que se dá o processo das avaliações em larga escala não pode ser considerado nem de longe como um termômetro de qualidade da educação, tendo em vista as desigualdades sociais, econômicas, estruturais das escolas, entre outras, que se apresentam nas regiões brasileiras. Concordamos ainda com Oliveira (2015), que em meio a esta busca incansável por resultados, por meio da avaliação, o processo de construção da educação como um bem público, um direito social, perde-se no caminho.

Ressaltamos, ainda, que a educação não deve ser conduzida como mera mercadoria, artefato passível de mensurar sua qualidade somente por meio de números. No entanto, sabemos que isso é algo praticamente inalcançável, visto que,

> [...] a avaliação se tornou um grande negócio que envolve importantes cifras monetárias e que representa um campo de interesses direto e indireto em que especialistas e empresas de consultorias, ONG, Institutos Empresariais, entre outros, envolvem-se nas políticas de Estado para disputar recursos públicos para seus fins privados (OLIVEIRA, 2015, p 642).

Desse modo, o discurso proposto pela nova gestão pública, arraigado de oportunidades salvacionistas acerca de educação, não dá conta de atender todas as demandas da educação brasileira, pois, "ainda são muitos os entraves para a conquista de seu pleno direito por camadas importantes da população, especialmente as mais vulneráveis" (OLIVEIRA, 2015, p 639).

O desafio para superar o exposto encontra-se dentro das nossas próprias propostas de políticas educacionais, em promover o discurso vazio de escola para todos. De direito de todos, sim. Mas, direito por direito não é suficiente. É necessário que direito e qualidade andem de mãos dadas. E as condições? Esta mesma política que discursa sobre o direito, não prevê as condições mínimas para que se propicie nem o direito, conquanto a qualidade. Emparedar o número máximo de alunos dentro das instituições escolares não significa conquista de qualidade para este grande contingente atendido. E, assim, mais uma vez, a educação se reverte somente em números.

1.4 O público e o privado na aquisição de apostilas para a Educação Básica: de que parceria estamos falando?

Como já descrito neste trabalho, o processo de construção do Estado, no seu acúmulo de funções, da sua burocratização, que contribuiu para o discurso da ineficiência, culminou como um dos dispositivos para o surgimento da parceria entre o setor público e o privado.

Essas parcerias incluem diversas possibilidades e envolvem diferentes acordos entre o Estado e o particular. Di Pietro (1997, p 38) descreve que "a primeira fórmula que o poder público adotou para transferir a terceiros a execução de serviços públicos comerciais e industriais foi a concessão de serviço público". A concessão se dá pela transferência da execução de um serviço público a uma empresa privada, mediante a fiscalização e controle da administração pública.

A princípio, tal contrato traria vantagens ao Estado, pois este não necessitaria investir recursos próprios para manter o serviço público. No entanto, este tipo de convênio fora afetado "pelas cláusulas de 'garantias de juros' e mais tarde pela aplicação da teoria da imprevisão" (DI PIETRO, 1997, p 38). Estas mudanças contratuais mudaram a situação do Estado frente a este contrato. O poder Público passa então a compartilhar dos prejuízos da utilização do serviço público consentido. Com isso, o declínio desta forma de parceria foi inevitável, abrindo espaço para as sociedades de economia mista e as empresas públicas. "Em ambas as hipóteses (empresas públicas e sociedades de economia mista), verifica-se o fenômeno da **descentralização por serviços**, em que o poder público cria, por lei, a pessoa jurídica, e a ela outorga a titularidade de determinado serviço público" (DI PIETRO, 1997, p 39). Este modo de convenção é vigente até os dias atuais.

Di Pietro (1997) apresenta ainda outras formas de parcerias entre o setor público e privado, demonstradas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Formas de parcerias entre o setor público e o privado.

Tipo de parceria	Características da parceria
Franquia[12]	Regulamentada pela Lei n. 8.955 de 15 de dezembro de 1994. O contrato de franquia é um contrato de adesão, com cláusulas gerais, uniformes, abstratas e imutáveis. Pelo contrato, o franqueador concede ao franqueado a licença pelo uso da marca.

[12] A ECT – Correios - foi a primeira empresa estatal brasileira a utilizar o sistema de franquia, demonstrando a possibilidade de privatizar áreas dentro de uma organização pública, principalmente em serviços, mantendo-se o controle do poder público, além de permitir o acesso ao mercado de pequenos empresários. Em 2017, a empresa possuía 6.470 agências próprias e 1.002 agências franqueadas. Dados disponíveis no site: https://www.correios.com.br/sobre-correios/a-empresa/quem-somos/principais-numeros.

Terceirização[13]	Bastante utilizada entre a administração pública e o setor privado, abrange todas as formas de diminuição do tamanho do Estado, podendo abranger: a desregulação, a desmonopolização de atividades econômicas, privatização de serviços públicos, concessão de serviços públicos e a contratação de terceiros.
Convênios	Regida pela Lei Nº 8.666 de 21 de junho de 1.993, sendo um dos instrumentos que o poder público utiliza para firmar parcerias[14] seja com outra entidade pública ou privada, com o intuito de ampliar melhorias em prol da sociedade, podendo ser acompanhados através dos portais de transparência.
Contratos de gestão	Os contratos de gestão nem sempre aparecem na forma de parcerias entre o ente público e o privado, já que aparecem mais como ajuste entre a administração direta e as empresas estatais em forma de contratos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Di Pietro (1997).

Conforme quadro acima, existem algumas formas de parcerias entre o poder público e a esfera privada, que podem ocorrer nos setores de saúde, administração, educação, trabalho. Nas últimas décadas essas parcerias ampliaram-se consideravelmente, ao auferirem oportunidade legal em legislações específicas como: Lei Nº 9.637[15] de 15 de maio de 1998, Lei Nº 9.790[16] de 23 de março de 1999 e Lei Nº 11.079[17] de 30 de dezembro de 2004.

Para Barroso (2005), estas legislações reforçam a premissa de descentralização, da contratualização, da prestação de serviços. Ao abarcarem o setor educacional, propõem por meio da descentralização: a autonomia das escolas, impulsionam o processo de avaliação e prestação de contas, da contratação de novos processos de gestão, e de determinados serviços. Neste sentido, a lógica de mercado ganha força, dando origem às instituições[18] de natureza privada, que trazem em seu escopo, o discurso de terem a salvação para as mazelas da educação pública. Segundo Ball (2014a, p 62-63),

> [...] esses institutos são canais locais em uma rede internacional de relações para a difusão de conhecimento e de informação – neoliberalismo "tamanho único" – e estão mudando o pensamento de governos nacionais e o comportamento por meio de troca de normas, de ideias e de discursos, e estão trabalhando para mudar a percepção do público sobre problemas sociais no Brasil, incluindo a educação.

[13] A terceirização irrestrita foi sancionada e vigora por meio da Lei Nº 13.429 de 31 de março de 2017.
[14] Termo instituído pelo Art. 9º da Lei Nº 9.790, de 23 de março de 1999.
[15] Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências.
[16] Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.
[17] Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.
[18] Neste segmento incluem-se empresas como: Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Ayrton Senna, além de editoras como: Editora Positivo, Dom Bosco, entre outras, etc.

Adrião et al. (2015, p 3) ainda acrescentam que:

> A lógica da governança pública assimila o setor privado (lucrativo e não lucrativo) como agente e parceiro na elaboração das políticas públicas, dado o pressuposto de que a ação estatal ou governamental é insuficiente e por vezes refratária para apreciar e atender as demandas sociais.

Esta lógica de fracasso da educação pública, por parte do setor privado, é tamanha que esse a tem utilizado, em seus discursos, para o incentivo de novos investidores. Esses discursos dão-se em o que Ball (2014b) distingue de microespaços de política: "Esses microespaços de políticas são configurações sociais preeminentes e eventos de falas e de trocas onde a confiança é construída, e os compromissos e os negócios são feitos" (BALL, 2014b, p 120).

E, é nesse microespaço de política, que discursos como os da Editora Abril, acerca das possibilidades de se investir e ampliar os investimentos e lucros através da educação pública por meio de parcerias, são lançados a seus futuros investidores, convencendo-os de que:

> Este mercado possui alto potencial de crescimento em função (i) do mercado ainda pouco explorado de escolas públicas; (ii) do crescente número de escolas privadas no País onde Sistemas de Ensino são mais adotados; e (iii) de representar solução eficiente para oferta de qualidade em um mercado com poucos professores bem formados e raros professores com dedicação exclusiva (ABRIL Educação, Mercado s.d, Apud ADRIÃO, 2015, p 36).

Nota-se que o grupo reforça a utilização dos sistemas de ensino por parte da escola privada, e que este ainda pode ser melhor explorado na educação pública. E, por conseguinte, refere-se à má qualidade da escola pública, colocando o professor como fundamento deste argumento. Ainda, segundo o mesmo grupo, somente " a adoção dos sistemas privados – e não outros tipos de investimentos estatais" (ABRIL Educação, Mercado Apud ADRIÃO et al., 2015, p 90) possibilitaria uma solução eficiente para a melhoria da educação brasileira.

Os argumentos sobre a ineficiência do professor, presentes nos discursos das instituições que abarcam cada vez mais o setor educacional brasileiro, não são exclusivos da Editora Abril. Viviane Senna Lalli, responsável pelo Instituto Ayrton Senna[19], expõe

[19] O Instituto Ayrton Senna foi organizado em 1994 por Viviane Senna e parceiros. Introduz-se na educação nacional através de parcerias com secretarias estaduais e municipais de ensino, com o objetivo de formar educadores, e pilotar soluções educacionais que sejam aplicáveis em qualquer região do País. Dentre seus projetos que visam à melhoria da educação brasileira destacam-se: Gestão da Política de Alfabetização, Letramento em Programação, Acelera Brasil, Gestores em Rede, Gestão Nota 10, Fórmula da Vitória, etc. Dados obtidos junto a página do instituto. http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#historia.

sua lógica da necessidade em adquirir o material didático pela escola pública. “Esses materiais são fortemente estruturados, de maneira a assegurar que mesmo um professor inexperiente, ou com preparação insuficiente – como é o caso de muitos professores no Brasil – seja capaz de proporcionar ao aluno um programa de qualidade” (LALLI, 2000, p 146).

Além disso, para não deixar brechas a questionamentos referentes à má formação do professor, e de que a Instituição não estaria intervindo também neste problema, o Instituto Ayrton Senna promove iniciativas voltadas à formação docente, conforme destacado por Lalli (2000, p 147).

> Esta capacitação inicial fornece alguns conceitos importantes sobre autoestima e resiliência, mas sobretudo instrumenta o professor para trabalhar de uma forma nova, centrada no aluno e num programa estruturado de ensino que, se adequadamente implementado, de forma acelerada, permitirá ao aluno não só passar de ano, mas pular duas ou mais séries. [...] Os professores também participam de um curso formal de capacitação a distância, denominado Capacitar, em que aprendem por meio da demonstração técnicas e metodologias relacionadas a cada uma das quatro disciplinas básicas do currículo.

Verifica-se que a formação dada aos professores que participam dos projetos ofertados pelo Instituto é bastante básica, remetendo a cursilhos de autoajuda e autoestima, e, quando direcionadas às disciplinas ou conteúdo, estas focam somente as quatro disciplinas básicas do currículo. Deste modo, o estreitamento do currículo escolar fica evidente, conforme expõe Freitas (2012, p 389):

> A proposta dos reformadores empresariais[20] é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres.

Esta aquisição de sistemas privados de ensino pelo setor público, denominado de apostilamento, nada mais é que o estreitamento curricular, uma vez que “os sistemas apostilados de ensino são uma metodologia centrada no material didático, geralmente

[20] Reformadores Empresariais - Corporate Reformers – termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch, expressando que empresários, instituições e fundações privadas teriam as propostas necessárias e mais adequadas a educação do que as elaboradas por educadores profissionais.

chamado de apostila, cujo conteúdo é uma compilação de informações mais importantes sobre cada disciplina, exercícios, gravuras, esquemas, etc." (ADRIÃO et al., 2015, p 94).

Além do estreitamento curricular, a aquisição de determinados sistemas decorre da compra de uma cesta de produtos e serviços, composta geralmente por:

> [...] atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas; formação continuada de educadores, acompanhamento e supervisão das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna (ADRIÃO et al., 2015, p 04).

Evidencia-se que a aquisição de sistemas não se dá somente pela compra do material didático, mas acarreta também na obtenção de serviços de gestão, visto que há acompanhamento e supervisão das atividades docentes, assim como estão imbuídos neste sistema, processos de avaliação.

Tais processos e acompanhamento do trabalho do professor ocorrem na prática, conforme descreve Lalli, sobre o programa Acelera Brasil[21], iniciativa do Instituto Ayrton Senna.

> No decorrer do ano, o professor recebe a visita semanal de um supervisor. Essa visita dura um período escolar completo. O supervisor realiza a observação dirigida, também estruturada, e ao final da aula apresenta *feedback* ao professor elogiando os pontos positivos e apresentando observações e sugestões. As dificuldades são anotadas para discussão nas reuniões quinzenais (LALLI, 2000, p 147).

Para além dos professores, os supervisores "contam com a assistência técnica de um coordenador municipal, e o programa, como um todo, conta com assistência técnica de uma equipe especializada sediada em Brasília (do Ceteb) e a coordenação geral do IAS em São Paulo" (LALLI, 2000, p 147).

Logo, não é somente o currículo que passa a ser estreitado e controlado pela instituição, mas todo o trabalho do professor que recebe controle externo, sendo observado periodicamente e regulado conforme as normas estabelecidas pelo próprio Instituto.

Nessa perspectiva, o setor educacional público, num todo, encaminha-se cada vez mais para os processos de privatização, sendo cada vez mais controlado por aqueles

[21] Solução educacional desenvolvida pelo Instituto, especialmente para garantir que alunos com atraso escolar, causado por reprovação ou abandono, tenham chance de recuperar o aprendizado e desenvolver competências cognitivas e socioemocionais necessárias para seguir em frente. Fonte: Página virtual do Instituto Ayrton Senna: http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao.html.

que trazem, em seu discurso, a salvação para os males existentes na educação pública. Deste modo:

> Transpor os processos educativos para métricas, para desempenhos passíveis de ser comparados serve ainda a outra função importante, na medida em que transpõe os processos educativos para uma forma que é mais facilmente privatizada – ou seja, para uma forma contratável, para uma forma de cálculo de custos e lucros, para uma versão da educação que pode ser reduzida a uma troca comercial baseada em indicadores de resultados passíveis de ser controlados (BALL, 2005, p 23).

Assim, a prerrogativa da reforma do Estado de eximir-se de suas funções transferindo sua responsabilidade ao setor privado, efetiva-se de forma comumente, tendo em vista que "os serviços públicos estão sendo redesenhados ou modernizados para atender às necessidades do Estado neoliberal" (BALL, 2014c, p 184).

Contratos de gestão é o que caracteriza as parcerias público privadas, no setor público educacional, quando ocorre a aquisição dos sistemas de ensino, pois:

> Entendemos que essa compra representa mais do que a simples aquisição de materiais didáticos, dado a se tratar de estratégia por meio da qual o setor privado amplia seu mercado, ao incidir sobre espaço público na mesma medida em que o setor público transfere parcela de suas responsabilidades para com a educação à iniciativa privada (ADRIÃO et al., 2009, p 801).

Deste modo, a responsabilidade das secretarias para com a educação pública vai aos poucos sendo instituída à empresa fornecedora do sistema adquirido, uma vez que parte do currículo é direcionada pela empresa por meio das apostilas. Os cursos de formação destinados a uma parte dos docentes, geralmente, aos professores que utilizam o sistema, além da avaliação e do acompanhamento do material também serão geridos por esta empresa.

Observamos, no decorrer deste capítulo, que a demanda das parcerias público privadas, engendram das dificuldades do Estado em administrar o bem público, e ganham notoriedade com a atuação dos organismos internacionais, os quais discursam intensamente, propondo como alternativa aos Estados para tais dificuldades a participação ativa da esfera privada.

Essa por sua vez, nada tímida, vislumbra no espaço público uma oportunidade de ouro para aquecer seus lucros. Neste viés ainda passa a influenciar ativamente as decisões das políticas públicas, uma vez que é por meio das brechas nas políticas que seu mercado prevê lucratividade. Assim, o crescimento das parcerias tende à evolução cada vez mais próspera do setor privado.

CAPÍTULO 2

CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE CURRÍCULO? PARA QUAL INFÂNCIA?

Neste capítulo, propusemo-nos a apresentar a memória da infância, e, assim como no primeiro capítulo, discorreremos brevemente sobre aspectos históricos do surgimento do sentimento de infância, uma vez que é necessário compreender o percurso histórico e social que nos faz ver e ter a criança tal qual é na atualidade.

Suscintamente apresentamos as peculiaridades da infância e o que compete a este mundo, tecido de fantasia e realidade ao mesmo tempo. Para isto, tecemos um breve resgate da história social da descoberta do sentimento de infância que, de certa maneira, culminou na ideia da necessidade de educá-la, sendo necessário, para isso, criarem-se dispositivos, lugares, materiais, metodologias de qual forma fazê-la. Mas estas formas, seriam as mais adequadas? Que infância se pensava? Por que criar um currículo? Que currículo? Para qual infância?

Pensamos ao final deste capítulo, conseguir responder a tais indagações, e, assim, entendermos os porquês de a Educação Infantil ser conduzida de tal forma na atualidade. Que influências estão por trás das políticas públicas que se traduzem em textos os quais legislam a infância.

2.1 A infância e suas singularidades: de que é feito o mundo infantil?

Ao contrário, as cem existem

"A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar
Cem mundos para sonhar."
Loris Malaguzzi[22]

[22] MALAGUZZI, Loris. In: Edwards, C., Gandin, L. Forman, G. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

As crianças têm expressões próprias, diversas, autênticas, construídas em suas singularidades. Seu desenvolvimento ocorre num estalar de dedos, é tecida por uma diversidade de encantos, de descobertas, de inúmeras linguagens, tal qual sabiamente Loris Malaguzzi nos apresenta por meio de seu poema "*Ao contrário, as cem existem*".

Cem modos de ver o mundo, de viver, de olhar, de experimentar. Uma toalha sobre móveis facilmente transforma-se em uma cabana, que pode propiciar aventuras imaginárias tão fantásticas quanto se possa imaginar. Uma caixinha vazia de creme dental, numa fração de segundos é o mais novo e moderno foguete que o levará a inesquecíveis aventuras intergalácticas. Alguns gravetos, areia, potes, caixas, etc., e teremos inúmeras possibilidades dentro do imaginário infantil. E, assim as *Cem*... de Malaguzzi acontecem.

Nesses *cem* modos, o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem, repletos de encantamento e imaginação. Ao brincar, a criança traduz o mundo real em fantasia, sua criatividade permite criar conceitos, ideias, saberes, cultura. E, é por meio de marcas no papel, em forma de poema que Lóris Malaguzzi apresenta-nos uma figura de criança, díspar daquelas até então encontrada nas literaturas de pedagogia e de psicologia. Ele nos revelou uma criança capaz, portadora do incomum, "uma declaração contra a traição do potencial das crianças, e um alerta de que elas, antes de tudo, precisavam ser levadas a sério" (MALAGUZZI, 1999, p 67). Muito mais do que serem levadas a sério, é necessário ainda que descubram o mundo que as cerca. A música, a leitura, os desenhos, a arte, as brincadeiras, as diferentes linguagens são meios de apresentar este mundo à criança.

A proposição de Malaguzzi era a de não encaixar as crianças em modelos predeterminados, mas de perceber o quão importante é " nos esforçarmos para encontrar as expressões certas para não encerrarmos as possibilidades da infância" (HOYUELOS, 2004, p 58 apud FOCHI, 2014, p 09). Esses,

> [...] cem sinais potentes e vitais que as crianças da escola infantil enviam ao mundo dos adultos, para que esse mundo aprenda a não corrompê-las, aprenda a entender quais são os códigos de suas próprias linguagens, que convergem em uma paixão muito forte de viver e de conhecer (MALAGUZZI, 1999, p 322).

Entender estes códigos próprios da infância, nem sempre é fácil, porém se faz necessário, para que esta etapa seja desenvolvida em completude. No entanto, este modo de apresentação dos encantamentos do mundo, que é feita pelo adulto, sucede por vezes equivocadamente. Malaguzzi (1999) alerta-nos que neste processo ocorre a separação do corpo e da cabeça do infante pois,

> a criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal (MALAGUZZI, 1999, s/p).

Esta separação realizada pela cultura dá-se diante da percepção que o mundo adulto possui da infância, e isso não acontece de forma homogênea na sociedade, uma vez que a cultura infantil é diferente da cultura do adulto, pois essa é "construída de elementos culturais quase exclusivos das crianças e caracterizados por sua natureza lúdica" (FERNANDES, 1961, p 170). Por outro lado, os adultos,

> [...] constroem e propiciam exercícios de infâncias, trabalham na perspectiva de um determinado cuidar e educar orientado por hábitos de cuidado e educação que se constituem em modos e modelos de agir hegemônicos. Comer de boca fechada, calar nas refeições, banhar-se de determinada forma, pentear e prender o cabelo "desarrumado", por exemplo, são ensinamentos inseridos num determinado modelo hegemônico de produção de hábitos e de condutas, cujo objetivo é a produção de pessoas e indivíduos que se constituam em povo (ABRAMOWICZ et al, 2009, p 181).

Corsaro (2011) destaca que apesar das crianças estarem inseridas no mundo dos adultos, e em seu percurso de crescimento assimilam muito do que observem, elas constituem sua própria identidade como membro do contexto em que estão inseridas, ao que o autor identifica como sendo cultura de pares[23]. Ou seja, "as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares" (CORSARO, 2011, p 53). Esta cultura inicia-se no ambiente familiar, e tende a estender-se conforme sua idade, ao inserir-se em grupamentos diferentes do familiar, quer sejam eles no bairro, grupos religiosos, nas creches.

A separação na escola ocorre, quando esta "cuida das crianças e as educa para que aprendam as mesmas coisas, num mesmo tempo. A aprendizagem é entendida como cumulativa e linear e recorre a procedimentos de ação supostamente idênticos para crianças diferentes" (ABRAMOWICZ et al., 2009, p 182). Deste modo,

> a escola, assim como a família, a igreja, o quartel, o hospital, acolhem, amparam na mesma medida que corrigem e moldam os desviantes potenciais. O aparelho disciplinar dociliza e produz o corpo, constrói-lhe novo mobiliário,

[23] Podemos conceituar cultura de pares como subculturas gerais de uma cultura ou sociedade mais ampla, como os Estados Unidos, Itália ou Quênia. [...] a produção infantil de cultura de pares não é uma questão de simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares (CORSARO, 2011, p 53; 153).

> cria paladares, recorta o tempo, esquadrinha o deslocamento, define papéis, e vigia (ABRAMOWICZ et al., 2009, p 188).

A disciplinarização e amoldamento das crianças apresentados acima pela autora, necessitam ser rompidos, para dar espaço a outros modos de contemplar a infância tal qual ela é. Para isso, se faz necessário tecer novos modos de ver a infância, sua cultura, suas peculiaridades, deste mundo que é tão repleto de singularidades. Costurar a cabeça ao corpo novamente é tarefa árdua, porém, não impossível, sendo necessário para isso,

> [...] entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante a fazer e a deixar de fazer, estudar, deixar para lá; pensar o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser brincadas, que músicas e que danças podem ser inventadas. Talvez valha a pena aproveitar a ideia das cem linguagens preconizada pela escola italiana no interior de uma educação *com* a criança, no espaço público, em que as afectibilidades criem novas redes de solidariedade e pensamento para que possibilite um devir-criança (ABRAMOWICZ et al, 2009, p 194).

E, deste modo, reaprender não só a ouvir, mas saber como ouvir as crianças. Interpretar, entender, reaprender a compreender, são formas de devolver as Cem Linguagens às crianças, e possibilitar a elas que as vivenciem, fantasiem, maravilhem-se. E assim, infância e criança, corpo e cabeça não mais se separem e sejam novamente uma só.

Acautelamos que infância e criança nunca mais se separem, posto que, nem toda criança tem infância, assim como nem sempre a infância está presente para toda criança. Pois, dentre as inúmeras crianças que existem no mundo, para muitas este *ser criança* é somente um período da vida humana, e nem ao menos sabem o que significa ter infância (ABRAMOWICZ, 2009). Segundo Tourinho (2009, p 21):

> O termo "infância" em origem no latim, in-fans, que significa sem linguagem. Pela tradição filosófica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. A criança assim focalizada é vista como um ser menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado.

A história[24] social da infância nos aponta que estas nem sempre foram vistas como sujeitos ativos de direitos, e muito menos como aqueles que constroem seu próprio conhecimento. O tratamento dado às crianças tanto pela sociedade quanto pela família, transformou-se durante o percurso da história e da construção desta, pois "a criança é um

[24] Ver ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos" (HEYWOOD, 2004, p 21).

Deste modo, o sentimento de infância versus a prática educativa para a infância desenvolve-se e correlaciona-se conforme o contexto histórico em que essas se inserem, pois "além das diferenças individuais de cada sociedade ou cultura, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o gênero e a cultura" (TOURINHO, 2009, p 19).

Para Àries (1981), a infância é descoberta somente na Idade Moderna, anterior a isto, "na sociedade medieval [...] o sentimento da infância não existia" (ÀRIES, 1981, p 99). Além disso, "até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la" (ÀRIES, 1981, p 17), e, quando essas eram representadas, pareciam mini adultos. Não que as crianças não existissem, "o que faltava era qualquer *sentiment de l'enfance*, qualquer consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto" (HEYWOOD, 2004, p 21).

Heywood (2004) expõe que para o historiador Sommerville[25], no período moderno, os puritanos seguidos dos jansenitas[26] são os primeiros a questionarem sobre a natureza da infância e seu lugar na sociedade. Tomavam a criança como fruto do pecado original, porém "afirmavam que as crianças valiam a atenção, que se deveria dedicar a vida à sua instrução e que cada indivíduo precisava ser compreendido e auxiliado" (HEYWOOD, 2004, p 36). Ainda segundo o mesmo autor, para o historiador Okenfuss:

> A infância foi descoberta na Rússia na década de 1960, tomando como evidência a série de cartilhas eslavas produzidas por Karion Istomin (c. 1640-1717) em Moscou. Com seu amplo uso de ilustrações para ensinar gramática e religião, essas cartilhas revelavam uma consciência de que as percepções de uma criança eram diferentes das dos adultos (HEYWOOD, 2004, p 36).

Portanto, via-se a necessidade de se utilizar um objeto externo concreto em forma de cartilha para o ensino das crianças, diferentemente do período primitivo, onde o processo educativo dava-se integrado às atividades diárias, "as tradições e costumes eram transmitidos oralmente e a preservação de todo o patrimônio cultural dependia

[25] Ver HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da idade Média à época contemporânea no Ocidente. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

[26] O jansenismo foi um movimento de caráter dogmático, moral e disciplinar, que assumiu também contornos políticos, que se desenvolveu principalmente na França e na Bélgica, nos séculos XVII e XVIII, em reação a certas doutrinas e práticas no seio da Igreja Católica. Tem esse nome por ter sua origem nas ideias do bispo de Ypres, Cornelius Jansen.

somente da memória coletiva" (GILES, 1987 apud Fiscarelli; Fiscarelli, 2011, p 179). Teríamos, nesse momento, o princípio da prática educativa da/para a criança?

Heywwod (2004, p 37) expõe que a historiadora Margaret Ezzell reconheceu John Locke com "sua obra *Some thoughts concerning education* de 1693, como sendo umas das influências mais importantes na modificação de atitudes com relação à infância no século XVIII". Emerge-se para o pensamento de Locke tendo a imagem da criança como uma tábula rasa, que nada se tem, sendo esta "apenas como um papel em branco, ou uma cera a ser moldada e formatada como se bem entender" (LOCKE, 1693, p 265 Apud Heywood, 2004, p 37). Deste modo, a fim de preencher esta criança que é desprovida de conhecimento, Locke defende que "a educação da criança e do jovem deve basear-se no objeto, nos brinquedos, dirigindo-se assim diretamente aos sentidos e ao conhecimento direto do objeto" (FISCARELLI; FISCARELLI, 2011, p 183).

Neste percurso histórico da descoberta do sentimento de infância, Jean Jacques Rosseau, no século XVIII, propõe uma nova concepção de infância e uma nova atitude pedagógica, opondo-se à tradição cristã do pecado original, "seu contra-argumento era de que a natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de ser adultos. A infância 'tem formas próprias de ver, pensar, sentir', e, particularmente, sua própria forma de raciocínio, 'sensível', 'pueril', diferentemente da razão 'intelectual' ou 'humana' do adulto" (HEYWOOD, 2004, p 38).

Uma educação voltada ao natural foi proposta por Rosseau, em sua obra Emílio, na qual "teoriza uma educação do homem enquanto tal, através do retorno à natureza, longe das influências corruptoras do ambiente em seu processo formativo, de acordo com as exigências da própria natureza" (FISCARELLI; FISCARELLI, 2011, p 184).

Seu ponto de vista discorria que toda criança nasce boa, o que vinha a corrompê-la era o mundo adulto. Diante disso, Rosseau postulava que as crianças eram "como inocentes, poderia-se deixar que respondessem à natureza, e nada fariam que não fosse bom, podendo fazer mal, mas não com a intenção de prejudicar. Então, poderiam aprender lições a partir das coisas, e não a partir dos homens" (HEYWOOD, 2004, p 38).

A construção da sociedade e a concepção romântica traçaram novos rumos à criança, passando essas a serem vistas como "criaturas de profunda sabedoria, sensibilidade estética mais apurada e uma consciência mais profunda das verdades morais duradouras" (GRYLLS, 1078, p 35 Apud HEYWOOD 2004, p 39). Deste modo, compreende-se que este momento de vida humana, tido como a infância, é um período caracterizado por peculiaridades próprias e que requer cuidados específicos para sua

ampla formação. Houve, a partir desse instante, uma redefinição no relacionamento entre o mundo adulto e da criança.

No entanto, esta visão romântica da infância não foi predominante e não perduraria. Com o início da industrialização, "a ênfase na inocência da infância tinha pouca relevância para a vida da maioria dos jovens, que ainda estavam sendo inseridos no mundo dos adultos muito cedo" (HEYWOOD, 2004, p 41). O avanço das máquinas nas fábricas dispensava a força braçal dos homens, deste modo, mulheres e crianças passam de forma natural a fazer parte deste cenário. Diante disso, "as famílias de classe trabalhadora continuaram a contar com os salários de seus filhos até que a legislação sobre o trabalho infantil e a educação compulsória acabassem com a defasagem de classe" (HEYWOOD, 2004, p 42). Mesmo não sendo característica única do período da industrialização, o trabalho infantil, lamentável realidade ainda nos dias atuais, está associado as desigualdades sociais, e aos padrões de cultura existentes na sociedade.

O caminho para que a criança fosse atendida em suas peculiaridades e tenha sido reconhecida tal qual é nos dias atuais, como sujeito de direitos, foi longo e repleto de desafios, no entanto, isso não quer dizer que ela seja atendida da mesma maneira em todos os lugares e culturas. A exploração dessas, seja por meio do trabalho e até mesmo de cunho sexual, persiste e tira de muitas crianças o direito de viver a infância.

Nesta seção, do segundo capítulo, vimos brevemente o tratamento da sociedade para com as crianças, o processo de construção do sentimento de infância que veio atrelado a ideias de educá-la, e para isso, as fez singularmente conforme como cada sentimento deste estava presente num determinado contexto.

Para tanto, educá-las exigia, conforme já exposto neste escrito citado por Locke (1693), a necessidade de criar meios, prover artefatos, que as preencham, as moldem às necessidades do mundo adulto, que tenderiam comumente a uma mesma finalidade, torná-las educadas ao modo que sejam dóceis, obedientes, etc. Raros foram e são os que defenderam e defendem a infância em sua singularidade, aquela tal qual Malaguzzi descreveu e sabiamente nos apresentou em forma de poema.

E, assim diante da primeira seção deste capítulo nos debruçamos a entender: do que é feito o mundo infantil? Em algumas marcas neste papel, podemos afirmar que este mundo metamorfoseou- se de forma considerável, se é conhecido por muitos, é privilégio de poucos. Pois, ser criança todos são, mas infância nem todos têm.

Quando nos remetemos à prática educativa escolar para a infância esta também se apresenta de forma heterogênea, conforme a maneira de quem a conduz. Condução

esta, que se dá por meio de aparatos legais, diretrizes, orientações, documentos, quais são compostos por textos. Os textos destes elementos que conduzem a prática educativa da/para infância apresentam em seu interior um discurso. E, é o discurso que estes documentos carregam o item principal do próximo item.

2.2 O discurso de currículo no texto das políticas públicas educacionais para a infância

A seção anterior nos apresenta que, conforme surge o sentimento de infância na sociedade, surge com esta a necessidade de educá-las. A partir deste ponto dispomos a tecer sobre a educação formal das crianças, ou seja, aquela dada em espaços para tal finalidade, como a escola. Abordaremos o contexto histórico das legislações brasileiras e de como estas trataram a infância dentro das políticas públicas, não somente enquanto assistência a desvalidos e necessitados, mas de cunho educativo para cidadãos que fazem parte de uma sociedade e, como tal, são sujeitos de direitos.

Rosemberg (2006) destaca que na história brasileira provavelmente o registro mais antigo que se tem conhecimento sobre as características da vida das crianças na sociedade, é a carta datada de 1.551 do jesuíta Manuel de Nóbrega a Dom João III rei de Portugal, onde narrava-se o trabalho da doutrinação cristã pelos padres à população brasileira, neste contexto as crianças eram 'ensinadas' primeiramente, para posteriormente auxiliar na doutrinação de seus pais.

> Vendo os padres que a gente crescida estava tão arraigada em seus pecados, tão obstinada no mal, [...] resolveram ensinar a seus filhos as coisas de sua salvação para que depois eles ensinassem a seus pais, e assim pelas aldeias os juntavam para lhes ensinar a doutrina cristã (CHAMBOULEYRON, 2004, p 59, Apud ROSEMBERG, 2006, p 49).

Para Nunes, Corsino e Didonet (2011), pode-se organizar o processo de construção nas políticas públicas para a primeira infância entre os aspectos de cuidar e educar em três contextos distintos:

> - do começo das iniciativas de atendimento à criança até a redemocratização do país (1875-1985);
> - período da Assembleia Nacional Constituinte, promulgação da Constituição Federal e elaboração das leis que a regulamentam na área dos direitos da criança (1986-1996);

> • formulação de diretrizes, políticas, planos e programas que objetivam a realização dos direitos da criança (1996 até os dias atuais) (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p 17).

Ainda segundo os mesmos autores, cada período é caracterizado por traços próprios.

> O primeiro período caracteriza-se pela diversidade de iniciativas em diferentes setores, com tentativas de atendimento integral da criança; o segundo, pela intensa e diversa participação social na construção do arcabouço jurídico que acolhe a criança como cidadã, sujeito de direitos; e o período atual, em que o Estado focaliza a criança como sujeito de políticas públicas e se retoma a mobilização da sociedade, por meio de suas organizações representativas (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p 17).

O primeiro contexto introduz com referências europeias as creches e os jardins de infância. "As creches tinham um caráter assistencial, os jardins de infância, educacional" (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p 17). Kuhlmann Jr (2010, p 81) destaca que neste período houve a "utilização do termo *pedagógico* como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres".

Um fator que merece destaque na visão desses autores é a concepção fragmentada da infância neste primeiro período: "num lado da linha divisória, as crianças das famílias pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência; do outro lado, as crianças das classes média e alta, dos brancos, dos proprietários" (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p 18). Essa divisão servia de referência para a avaliação dos projetos para a infância. Não que esses projetos tivessem como premissa possibilitar ascensão sócio econômica das crianças, mas "visavam antes a que fossem sadias, fisicamente bem desenvolvidas e pudessem contribuir para a formação de um povo forte e um país desenvolvido" (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p 18). Kuhlmann Jr. destaca que

> [...] as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social (KUHLMANN JR. 2000, p 08).

Com isso, o estigma de menor desvalido, que requer tão e somente atenção social para que não venha a viver a marginalidade, se efetiva, pois "o filho do proprietário (colonizador, descendente de europeu, branco) tornou-se 'criança', enquanto o filho do

despossuído (negro, descendente de escravo, pobre) tornou-se ‘menor’” (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p 18).

Kuhlmann Jr (2010, p 168) ressalta que a educação assistencialista destinada as crianças das classes populares apesar de carregar um estigma de somente guarda e proteção, não impedia que esta tivesse caráter educativo, pois “depois de retirar a criança dos perigos exteriores, o asilo empreendia o cultivo de sua inteligência e do seu coração”.

Essa discrepância para com o atendimento da primeira infância entre pobres e abastados fica mais evidente com o surgimento das primeiras iniciativas educacionais com a constituição de jardins de infância em São Paulo e Rio de Janeiro. Estas instituições situavam-se nas áreas centrais e visavam atender as crianças da classe média e alta (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011).

Destacam-se neste segmento da elite e para a educação de caráter privado no estado do Rio de janeiro O Colégio Menezes Vieira (1975) e em São Paulo a Escola Americana (1877), ainda o estado paulista contou com o atendimento na Escola Caetano de Campos (1896), que mesmo sendo uma instituição pública atendia às crianças da elite paulistana (KUHLMANN JR., 2010).

Já para o atendimento de crianças da classe economicamente menos favorecida surgiram em 1899 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (KUHLMANN JR., 2010).

Ainda neste contexto do primeiro império, a Reforma Leôncio de Carvalho, dada por meio do Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, previa obrigatoriedade para o ensino primário a todas as crianças, entretanto, não vigorou. Daí em diante, os projetos difundidos com vistas a atender as crianças não sobrevinham em ater-se aos aspectos de saúde e higiene, “ainda que visassem à ampla cobertura, seguiam o modelo de simplicidade e baixo custo: uma educação assistencial ‘pobre para os pobres’” (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p 22).

Todavia, Kuhlmann Jr. (2010, p 88) destaca que “não havia apenas médicos higienistas na educação infantil. Além da puericultura, que passou a integrar os currículos das escolas normais, desenvolveram-se estudos de psicologia infantil e de métodos pedagógicos para a criança pequena”. A preocupação do fazer pedagógico com os pequenos evidencia-se na divulgação das propostas de organização das rotinas de trabalho do Jardim de Infância Caetano de Campos – São Paulo (1896), divulgadas na Revista do Jardim da Infância (1896;1897) demonstrando a divisão minuciosa de seus “conteúdos educativos, dos pontos de vista cognitivo e moral” (KUHLMANN JR., 2010, p 103).

A realização do I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-escolar, em 1968, no Rio de Janeiro, sob influência de vários órgãos, dentre eles o UNICEF, recomendava a "necessidade de políticas integradas, de ações articuladas e de atenção global à criança, aliando cuidados, alimentação, saúde, assistência e educação" (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p 22). No entanto, as recomendações empreendidas no congresso induziram:

> [...] a adoção de modelos de baixo custo e ampla cobertura, com mão de obra voluntária ou mal remunerada e pouca qualificação. Sob o argumento de que era preciso agir rapidamente, dada a gravidade dos problemas e a urgência na sua solução, num contexto de poucos recursos, as recomendações e as atuações de organismos internacionais não provocaram o comprometimento efetivo do poder público com o atendimento educacional de qualidade para quem mais precisava da ação governamental (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p 22).

Nota-se neste contexto a influência dos organismos internacionais por intermédio de seu discurso direcionado às políticas públicas brasileiras. Discursos estes que mais uma vez surgem trazendo propostas imediatistas para resolver problemas sérios de modo paliativo. Verifica-se, também, a falta de comprometimento dessas mesmas políticas, sabendo da real situação que passavam tantas crianças, em cumprir com as recomendações propostas pelo congresso. E assim, para que uma cultura de criança enquanto sujeito de direitos, que merece ser assistido em espaços adequados, com uma proposta coerente, e não de caráter meramente assistencialista, caminhou lentamente.

Ainda houve nesse espaço de tempo muitas outras vozes que tomavam a luta pela infância. Porém, essas vozes, carregavam o assistencialismo como bandeira principal, que se perpetuou por muitos anos. Dentre essas vozes, podemos destacar: Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil[27] (1880), criado pelo médico pediatra e higienista Arthur Moncorvo Filho; Departamento da Criança no Brasil[28] (1919); I Congresso de Proteção à Infância[29] (1922); Congresso Nacional de proteção à Infância[30]

---

[27] Ao Instituto foram atribuídos objetivos bastante amplos e diversificados: (a) atender aos menores de 8 anos, (b) elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos, (c) regular o serviço das amas de leite, (d) velar pelos menores trabalhadores e criminosos, (e) atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas, (f) criar maternidades, creches e jardins de infância (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p 19).

[28] Tinha a mesma concepção de criança do Instituto de Mocorvo Filho.

[29] Alertou para a necessidade de ultrapassar a fase então vigente de confiar o trabalho da atenção às crianças às instituições privadas de caridade, sugeriu-se também a regulamentação dos institutos de amparo à infância, e o estabelecimento de espaços reservados, para que as mães sem prejuízos salariais pudessem amamentar seus filhos, sugestão esta, que se tornou lei na CLT em 1943 (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011).

[30] Neste congresso Anísio Teixeira chamou a atenção para a necessidade de ultrapassar a visão restrita de assistencialismo as crianças, uma vez que seu desenvolvimento estava atrelado a uma formação de

- RJ (1933); Departamento Nacional da Criança[31] (1940); Departamento de Segurança e Higiene do Trabalho (1969), responsável pela instalação e fiscalização de creches em locais de trabalho; Serviço de Assistência a Menores (1941), no âmbito do Ministério da Justiça assistia crianças marginalizadas até 18 anos; Legião Brasileira de Assistência – LBA[32] -; Fundação Nacional de Bem-estar do Menor (1964), responsável por formular e implantar políticas de bem estar para o menor; Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (1953), difusora do discurso da necessidade e da importância da educação pré-escolar e o Projeto Casulo (1977)[33].

A primeira exposição de aporte jurídico na legislação brasileira, acerca dos interesses das crianças, surge na Lei nº 4024/61, que cita em seu Art. 23 ser a educação primária destinada aos menores de sete anos, devendo ser ministrada em escolas maternais ou jardins de infância. Por sua vez, verifica-se, no Artigo 24 da mesma lei, a desvinculação da reponsabilidade do Estado frente à educação primária, quer seja: "As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária".

Uma década mais tarde, a Lei nº 5692/71 expõe em seu Art. 19 § 2º que "os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes". Para tanto, o vocábulo, velarão, não define que esta educação equivalha a escolar, pressupõe-se mais uma vez, que esta educação seja somente assistencialista, pautada na concepção de unicamente de guarda e não em educar (BITTAR, SILVA e MOTTA, 2003).

A Lei nº 6.697/79[34] consolida mais uma vez a "perspectiva que reconhece não a criança-pessoa, mas o menor pobre, marginalizado, delinquente, infrator – portanto, assunto da segurança pública" (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p 26), e assim, a concepção de criança enquanto sujeito de direitos fica cada vez mais excluída dos

---

habilidades mentais e a socialização, funções atribuídas à educação (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011).

[31] Funcionava em conjunto com a área da Saúde. Em 1953, separou-se do ministério da saúde e foi atrelado ao MEC.

[32] Criada em 1942, a princípio atendia famílias de soldados que lutavam na Segunda Guerra Mundial, em 1946 teve seu foco voltado para a maternidade e infância (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011).

[33] Foi um dos principais projetos instituídos pela LBA, atendeu inúmeras crianças a nível nacional, porém seu discurso era o de atender crianças em situação de pobreza (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011).

[34] Lei nº 6.679 de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Revogada pela Lei nº 8.069/90. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm>.

discursos das políticas públicas, e sua concepção assistencialista vai se estendendo nos corredores das legislações.

Em 1974, com a criação do Serviço de Educação Pré-escolar - Coepre, inicia-se entre os anos de 1976 e 1988, uma nova trajetória para a construção dos conceitos de cuidar e educar. Com isso, após o período da ditadura, o País vive um momento de intensas mobilizações e a participação social urge como desejo dos diversos grupos, visando à construção de uma nova sociedade, (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011). Dentre esses grupos, faziam-se presentes os que conduziam a bandeira das crianças. Tais grupos, representados pelo Movimento Nacional Criança e Constituinte, expandiu-se pelo País, desta forma:

> Foram realizadas manifestações públicas, reuniões, seminários, congressos, assembleias e debates nos mais diversos ambientes, para recolher sugestões. [...] A criança foi assunto de debates na Assembleia Nacional Constituinte, nos ministérios envolvidos, na imprensa (TV, rádio, jornais e revistas, nas escolas e nas pré-escolas, em universidades [...] Um abaixo-assinado com 1,2 milhões de assinaturas, pedindo a inclusão dos direitos da criança na Constituição, foi entregue ao vice-presidente da Assembleia Nacional Constituinte sob os *flashes* dos jornalista, que estamparam as imagens na TV e nos jornais no dia seguinte (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p 29-30).

Assim, traçaram-se os novos caminhos na legislação brasileira, que constituiriam e regulamentariam a nova Constituição Federal, que serviria de princípio a novas legislações. Faz-se mister destacar, entretanto, que a visão de criança como cidadã, sujeito que requer atendimento adequado e atenção integralizada, e não mais como menor desvalida, na constituição brasileira é bastante recente, dada somente a partir da redação da Constituição Federal de 1988.

A promulgação da referida Constituição define, portanto, novos vínculos entre a criança e o Estado, principalmente no que diz respeito a direitos a partir de seu Art. 227, onde se respalda que:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o **direito** à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao **respeito**, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de coloca-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão" (BRASIL, CF 88, grifo nosso).

A CF de 88 ainda preconizou, em seu Art. 208[35] – Inciso VI, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. No entanto, naquele contexto, a educação pública para a primeira infância defendida no texto, ainda era ofertada em caráter assistencialista, uma vez que esta etapa foi considerada como parte da educação básica somente na LDB 9394/96. Rosemberg (2012, p 18) acrescenta ainda que a CF de 88,

> [...] denominada 'constituição cidadã' que, além do reestabelecimento da ordem democrática, conferiu direitos a segmentos sociais negligenciados até então: as mulheres, os/as negros/as, os/as indígenas, os/as portadores/as de necessidades especiais, as idosas, as crianças e os adolescentes passaram a receber atenção especial.

Por mais que tenhamos ciência de que a garantia de liberdade, cidadania, igualdade, de democracia, venham se estabelecendo de modo moroso e por meio de lutas, destacamos que a CF de 88 estabeleceu um divisor de águas na história da sociedade brasileira.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, incorpora-se a Educação Infantil "primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Art. 29, LDBEN 9394/96). O Art. 31 dessa mesma lei, ainda descreve que esta educação às crianças deveria ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes e pré-escolas. Deste modo, "a integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino significou a inserção da educação infantil em um campo cujas questões são centrais no cenário de um país como o Brasil, que precisa reverter suas desigualdades históricas" (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p 80).

Uma vez a Educação Infantil sendo incorporada como parte da educação nacional de ensino, surge a necessidade de revisar as concepções e propostas até então sustentadoras da educação de crianças até seis anos de idade. Aos municípios, por meio da redação do Art. 11 da LDBEN, incumbiram-se orientações de modo que, organizassem, mantivessem e desenvolvessem órgãos oficiais em seus sistemas de ensino, que se integrassem às políticas e aos planos da União e dos Estados. Caber-lhes-ia, também expedir normas complementares para seu sistema de ensino, assim como,

[35] Alterado pela Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.

autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de seu sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Mesmo sendo a Educação Infantil de responsabilidade dos municípios, estes ainda não eram amparados no que se refere a financiamento por parte da União. Posto isso, com a promulgação da Lei n. 9.424/96 do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), os municípios responsáveis pela infância, a atendia em concomitante com órgãos assistenciais, como no caso do município de Irati no Paraná, em parceria com o PROVOPAR (Programa de Voluntariado do Paraná), pois o programa do FUNDEF não incluía a Educação Infantil como destinatário de seus recursos.

Com a publicação da Lei n. 11.494/07, que estabelece o programa do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), os municípios são amparados de forma a atender a primeira etapa da educação básica. "O princípio é único: integrar os estabelecimentos aos sistemas de ensino significa funcionar com características educacionais, sob a coordenação do setor da Educação" (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p 51-52).

Dessa forma, os municípios veem-se obrigados a readequarem seus espaços, até então tidos como assistenciais em espaços educacionais, inclusive com a presença de profissionais capacitados para a função. No entanto, não bastava estarem estas crianças em espaço adequado definido por lei, nem serem cuidadas e educadas por profissionais capacitados, se estes não tiverem orientações necessárias e direcionadas que desencadeiem a premissa dual entre o cuidar e o educar. Neste ínterim, a necessidade de se discutir a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil ganha força, e se intensifica, pois até então não estava presente na legislação brasileira nenhum discurso de currículo ou aparato pedagógico semelhante para a Educação Infantil.

Ao tratarmos do currículo para a infância, se faz necessário questionar: Quem pensou este currículo? Para que crianças ele foi organizado? Por que ser organizado desta forma e não de outra? Na prática como ele ocorre? Que experiências, vivências e linguagens este currículo proporciona?

Temos conhecimento de que não foram as próprias crianças que conclamaram por seus direitos. Estas tiveram como defensores e proclamadores, adultos sensatos o suficiente para darem clamor a suas necessidades. Neste sentido, as vozes que tenderiam efetivar-se em leis, decretos, referenciais, e assim, a coadunar as concepções, orientações

das necessidades para o trabalho com a Educação Infantil, iniciam-se com discussões da Coordenação Geral da Educação Infantil - COEDI[36].

A COEDI entendia que a educação infantil deveria se dar pela integração entre educação e cuidado. Deste modo, organizou o documento *Políticas Nacionais para a Educação Infantil* (1994), que propunha melhoria da qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil, expandindo a oferta de vagas para crianças de 0 a 6 anos, bem como do fortalecimento do discurso da concepção das ações entre cuidar e educar. Para além deste escrito, foi elaborado o documento *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (1994), que trazia também como discurso para a melhoria da qualidade da Educação Infantil, a prerrogativa da necessidade do profissional qualificado para atuar nas creches e pré-escolas (BRASIL, s/d).

Para tanto, ainda era necessário, por parte das políticas públicas, dar subsídios aos estados e municípios, acerca de como incluir a Educação Infantil em seus respectivos sistemas educacionais e de como proceder com a formação inicial e continuada dos profissionais que atuariam nesta etapa da educação básica. Deste modo, o MEC por iniciativa da SEF/DPE/COEDI, publica o documento *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil* (1998), definindo, assim, diretrizes e normas específicas para a Educação Infantil Nacional (BRASIL).

Ainda nesse contexto de busca pela qualidade da Educação Infantil brasileira, a COEDI realizou um estudo nacional com a finalidade de:

> [...] conhecer as propostas pedagógico-curriculares em curso nas diversas unidades da Federação e investigou os pressupostos em que se fundamentavam essas propostas, as diretrizes e os princípios que norteavam o processo no qual foram construídas e as informações sobre a prática do cotidiano dos estabelecimentos de Educação Infantil (BRASIL, s/d).

O resultado desta pesquisa, de âmbito nacional, pôde constatar duas realidades: a fragilidade e inconsistência que se encontrava a realidade das propostas pedagógicas que vigoravam, e a heterogeneidade das mesmas propostas e práticas. Esta constatação desencadeou a compreensão da grande diversidade que compunha o País, abrindo espaço a uma série de indagações:

> Como tratar uma sociedade em que a unidade se dá pelo conjunto das diferenças, no qual o caráter multicultural se acha entrecruzado por uma grave e histórica estratificação social e econômica? Como garantir um currículo que respeite as diferenças – socioeconômicas, de gênero, de faixa etária, étnicas,

[36] Grupo articulado ao MEC, que desenvolve estudos voltados à Educação Infantil.

> culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais – e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, contribuindo para a superação das desigualdades? Como contribuir com os sistemas de ensino na análise, na reformulação e/ou na elaboração de suas propostas pedagógicas sem fornecer modelos prontos? Como garantir que neste imenso país as atuais diretrizes nacionais assegurem de fato o convívio na diversidade, no que diz respeito à maneira de cuidar e de educar crianças de 0 a 6 anos? (BRASIL, s/d).

O percurso para sanar estes questionamentos, atender os objetivos educacionais, as especificidades do trabalho pedagógico com a primeira infância e suprir a organização de Diretrizes Educacionais em âmbito nacional, apontado pela COEDI, "era o de buscar a superação da dicotomia da educação/assistência incentivando estratégias de articulação de diversos setores e ou instituições comprometidas com a Educação Infantil" (PALHARES e MENEZES, 2005 Apud MOURA, 2012, p 25).

Ainda em processo de discussões, realizou-se com apoio da UNICEF, em Brasília (1994), o *I Simpósio Nacional de Educação Infantil*, tendo como objetivos:

> Analisar a situação do atendimento educacional à criança de 0 a 6 anos; divulgar a Política de Educação Infantil e consolidar parcerias com entidades governamentais e não-governamentais, visando a sua implementação; e, definir as propostas da área da Educação Infantil a serem apresentadas à Conferência Nacional de Educação para Todos (BRASIL, 1994, p 11).

No Simpósio, expuseram-se novamente, resultados nada atrativos da realidade enfrentada pela Educação Infantil brasileira.

> Em síntese, a expansão em curso vem ocorrendo com um atendimento de qualidade deteriorada. Temos problemas de espaços inadequados, de ausência de propostas pedagógicas, de pessoal sem habilitação. Enfim, temos uma gama de situações que estão exigindo um urgente ordenamento do esforço público e da sociedade civil em benefício da criança (BRASIL, 1994, p 14).

A COEDI tinha os resultados, conhecia a realidade, portanto, sabia que era necessário fazer algo. Deste modo, publica-se o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (1995). O referido documento, elaborado por Campos e Rosemberg (1995), divide-se em duas partes:

> A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente as práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda, explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais (CAMPOS e ROSEMBERG, 1995, p 07).

Essas autoras advertiam que esses critérios não tratavam do "detalhamento e as especificações técnicas necessárias para a implantação dos programas" e que poderiam ser "adotados ao mesmo tempo como um roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade" (CAMPOS e ROSEMBERG, 1995, p 07).

Entre discussões, encontros e simpósios, a COEDI foi surpreendida em fevereiro de 1998, pela versão preliminar do documento que derivaria no RCNEI. "Não havia consenso na área sobre a pertinência da elaboração, naquele momento, de um referencial curricular para a educação infantil" (CERISARA, 2002, p 335), devido à ampla diversidade e pluralidade encontrada em território nacional e "a curta trajetória deste novo direito conquistado impõe procedimentos criteriosos para sua inclusão numa política integrada e coerente para a infância no Brasil (FARIA e PALHARES, 1999, p 02). Além disso:

> Percebia-se que muito havia por ser discutido e debatido, além da gravidade de que o momento se revestia: estávamos diante de um documento que traria consequências inevitáveis para as crianças menores de seis anos frequentadoras de creches e pré-escolas públicas em todo o território brasileiro e sentíamos que nós pesquisadores tínhamos, mais uma vez, uma tarefa importante, a de contribuir para que o documento fosse representativo das concepções mais recentes na área e que viesse a significar um avanço e não um retrocesso para a qualidade do trabalho a ser realizado com meninos e meninas menores de 7 anos em creches e pré-escolas (CERISARA, 2005, p 20-21).

Para tanto, mesmo advertido por especialistas da área, e afirmando mais uma vez que as políticas públicas brasileiras ocorrem no imediatismo com propostas paliativas, o MEC publica o RCNEI - Referencial Nacional para a Educação Infantil (1998).

2.3 O discurso de currículo no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

O RCNEI elaborado pelo MEC, e amplamente distribuído entre milhares de profissionais em nível nacional, constituiu-se no primeiro orientador curricular oficial que nortearia a primeira etapa da educação básica. A distribuição realizada em grande escala do referido material tinha como premissa principal a apropriação de seu teor por parte dos professores que atuavam na Educação Infantil, para que, assim, o RCNEI se constituísse em um "guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos" (BRASIL, 1998, p 08).

Cerisara (2002, p 338) destaca que

> a concepção de educação que de fato orienta os três volumes do RCNEI está distante das concepções presentes nos documentos publicados pela COEDI de 1994 a 1998, e que vinham sendo considerados pelas profissionais da área um avanço no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil.

De acordo com o texto do documento, o RCNEI

> constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas de caráter não obrigatório, que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras" (BRASIL, 1998, p 13).

Essas orientações dividem-se em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. No volume introdutório, são apresentados alguns conceitos sobre criança, o perfil do profissional de educação infantil, e a organização do referencial que se dá por idade.

> Essa estrutura se apoia em uma organização por idades – crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos – e se concretiza em dois âmbitos de experiências – Formação Pessoal e Social e Conhecimento de mundo – que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e Matemática (BRASIL, 1998, vol. 1, p 43).

O documento justifica essa organização ao afirmar que: "Estes eixos foram escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade" (BRASIL, 1998, vol. 1, p 46). No Volume I,

> [...] a Educação Infantil se apresenta como forma de superar a divisão entre assistência e educação no Brasil. Dessa forma, as situações de aprendizagem a serem oferecidas para as crianças, seja por meio de brincadeiras ou situações que ocorrem pela orientação do professor, deverão ser realizadas por meio do ato de cuidar e educar, como também devem suscitar condutas de forma integrada por parte das instituições escolares e de todos os que compõem o meio institucional, para que ofereçam condições necessárias ao processo de desenvolvimento infantil (ANDRADE, 2015, p 132).

Considerando os componentes curriculares, o RCNEI (1998, vol.1, p 48) expressa "que as aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento", sendo necessário, portanto, demarcá-las através de conteúdos. Estes são divididos em três categorias: conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais.

> Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem atribuir sentido à realidade. [...] Os conteúdos procedimentais referem-se ao saber fazer. A aprendizagem de procedimentos está diretamente relacionada à possibilidade de a criança construir instrumentos e estabelecer caminhos que lhes possibilitem a realização de suas ações. [...] os conteúdos atitudinais tratam dos valores, das normas e das atitudes. Conceber valores, normas e atitudes como conteúdos implica torna-los explícitos e compreendê-los como passíveis de serem aprendidos e planejados (BRASIL, vol.1, p 50-51).

Ainda permeando os componentes curriculares, "o objetivo é que sejam adotadas categorias curriculares, de caráter didático, para que os professores organizem os conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil" (ANDRADE, 2015, p 102).

O volume dois, aborda o âmbito Formação Pessoal e Social que trata dos eixos identidade e autonomia.

> Os temas que mais aparecem nesse volume referem-se às orientações didáticas, à organização do espaço e do tempo. O autor de maior visibilidade é Piaget, que aparece sempre em forma de citação, [...] traça orientações gerais para os professores em como: "[...] organizar um ambiente de cuidados essenciais e organização do tempo" (ANDRADE, 2015, p 102).

O volume três aborda o âmbito Conhecimento de Mundo, que trata dos eixos movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática, divididos por faixa etária apresentam as orientações didáticas, os conteúdos e sugestões de como desenvolver o trabalho levando em consideração aspectos: da organização do tempo, organização do espaço, seleção de materiais, contemplando brincadeiras e jogos, como realizar a observação, os registros e a avaliação formativa.

Ressaltamos que o RCNEI adota "uma concepção de infância como a de sujeito histórico e social, tendo em vista considerar o contexto histórico, social, econômico, político e cultural no qual as crianças se inserem" (ANDRADE, 2015, p 93). Para tanto, ao se constituir em um documento de referência nacional, passível de padronizar as propostas e práticas nas unidades educacionais, desconsidera esta mesma concepção de criança atribuída. Destacamos, ainda, que a concepção de criança que predomina no documento, "é uma concepção abstrata e reducionista que a vê unicamente como aluno, pois, apesar de ter uma concepção de construção histórico social, o documento não toma a criança como princípio educativo, uma vez que privilegia mais 'o sujeito escolar' que o 'sujeito criança'" (CERISARA, 2005, p 28).

Consideramos, ainda, que o RCNEI até "[...] traz questões importantes quanto ao uso da música, artes, entre outros, que muitas vezes, não são contemplados nas escolas de Educação Infantil devido ao seu caráter assistencialista e pela falta de estrutura e recursos necessários" (ANDRADE, 2015, p 119).

O referido documento também pressupõe que as atividades com vistas ao desenvolvimento infantil, executadas no interior das instituições de Educação Infantil, sejam realizadas por profissionais qualificados para tal função. E, estes, não podem ser meros coadjuvantes deste processo, mas os responsáveis principais, uma vez que cuidar e educar exigem "[...] conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas" (BRASIL, vol. 1, p 24). Porém, este discurso que o RCNEI traz a respeito dos profissionais ideais, para acompanhar e trabalhar com a primeira infância, infelizmente não faz parte de nossa realidade.

> Por um lado, temos um quadro de educadores pouco qualificados, e, por outro, para efeito de ilustração, temos um quadro de pais e mães oprimidos, pouco participativos na dinâmica das instituições e que, antes de tudo, necessitam da creche como um equipamento, não "podendo" reconhecê-la como um direito, mas aceitando-a como um favor (PALHARES e MARTINEZ, 2005, p 05).

A contradição se faz presente no seu discurso, pois, embora "o referencial procure considerar a importância e a diversidade de situações sociais no país, efetivamente não colabora para uma identificação de como seriam os diálogos com as propostas construídas no cotidiano de cada local" (PALHARES e MARTINEZ, 2005, p 11).

Como o RCNEI não se tratava de um documento obrigatório, mas de um referencial que poderia ser seguido pelas instituições de educação infantil, o MEC/CNE institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

2.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: um currículo para a infância brasileira

De caráter mandatório e instituídas pela Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as DCNEI's (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) foram elaboradas com o objetivo de estabelecer critérios a serem ressaltados no processo de organização das propostas pedagógicas na Educação Infantil. Sua proposição enquanto

documento legal, visava promover e garantir posturas educativas que rompessem com o modelo assistencialista, que a escolarização se distanciasse em suas práticas, colocando a relação e interação de criança versus criança, criança versus adulto como promotores e construtores de seu desenvolvimento.

Deste modo, incide-se novamente a definição de um parâmetro orientador de nível nacional, proferido no Art. 26 da LDB, que defende a necessidade de haver uma base nacional comum. As DCNEI's definem currículo como um:

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p 12).

Esse currículo deve ser organizado em práticas pedagógicas que cumpram sua função sociopolítica e pedagógica, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, pois essas práticas devem garantir experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010, p 25-26-27).

Deste modo, as propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil devem ressaltar a brincadeira como norteadora das ações no trabalho com as crianças.

> Durante as brincadeiras, temos a possibilidade de trabalhar com as noções de responsabilidade, autonomia e democracia, ao construirmos uma cultura coletiva de respeito ao espaço de brincar do colega, ao contribuir com a organização do ambiente, ao ser solidário e emprestar ou dividir um brinquedo, ao aprender a esperar e respeitar regras (SOUZA, 2017, p 85).

No que diz respeito às interações, Kishimoto (2010), defende a necessidade delas no processo do brincar, dentre elas a:

> **Interação com a professora —** O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.
> **Interação com as crianças —** O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.
> **Interação com os brinquedos e materiais —** É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo.
> **Interação entre criança e ambiente —** A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança.
> **Interações (relações) entre a instituição, a família e a criança —** A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece (KISHIMOTO, 2010, p 03).

A respeito da função sociopolítica, Souza (2017, p 74) expõe que ela:

> [...] implica na oportunidade de a criança usufruir seus direitos, no compartilhamento do cuidado e educação das crianças com as famílias, no convívio entre adultos e crianças, na ampliação de saberes e conhecimentos, na promoção de igualdade de oportunidades e no acesso aos bens culturais e de ampliação das formas de viver a infância.

Este fruir de direitos e ampliação de saberes ocorre por meio do papel sociopolítico da instituição, materializando-se “no currículo, na forma de práticas que articulam as experiências e saberes das crianças e suas realidades, com os conhecimentos

advindos do patrimônio cultural" (SOUZA, 2017, p 74). Deste modo, o currículo deve pautar-se na vivência das crianças e de suas famílias, levando em consideração seus aspectos culturais.

Ainda com vistas ao desenvolvimento integral das crianças, as DCNEI's preconizam que as propostas pedagógicas sejam elaboradas respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos. A existência destes princípios deve se estabelecer na inter-relação cotidiana entre a comunidade escolar interna e externa, "pois não são aprendidos em um determinado projeto ou momento do currículo" (SOUZA, 2017, p 78). Ainda:

> Com relação aos *princípios éticos*, o Parecer CNE/CEB 29/2009 assevera a valorização e promoção da autonomia das crianças, ter espaço para a manifestação de seus desejos e interesses, explorar a curiosidade e ter suas produções valorizadas. A autonomia manisfesta-se, inclusive, pela possibilidade de escolha de brinquedos e brincadeiras para além das atividades de cuidados pessoais. [...] No que se refere aos *princípios políticos*, o Parecer orienta que as instituições devem avaliar se suas práticas proporcionam a participação ativa dos pequenos, a aprendizagem de todas as crianças sem discriminação, e que permitam expressar sentimentos, dúvidas, ideias, que envolvam ganhos para a coletividade. [...] no que concerne aos *princípios estéticos*, as ações educativas devem procurar romper com um mundo que aniquila as singularidades, e proporcionar experiências voltadas para diferentes vivências, desenvolvimento da sensibilidade e comunicação por meio da criação. Por isso, a organização escolar deve ser agradável, estimulante e desafiadora, sem promoção de competitividade e riscos à autoestima (SOUZA, 2017, p 78-79-80).

Além dos aspectos pedagógicos e curriculares, as DCNEI's também evidenciam a imprescindível e essencial parceria com as famílias, por meio da "participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização" (BRASIL, 2010, p 19).

É mister ressaltar que, por mais que escola e família sejam instituições com papéis distintos no que diz respeito à educação das crianças, sua relação é imprescindível para o sucesso escolar do educando. Neste sentido, estreitar laços com vistas a diminuir possíveis distâncias que possam existir entre esses dois núcleos contribuirá para uma educação de sucesso.

Enquanto documentos direcionados à organização do currículo para a infância, destacamos que a elaboração do RCNEI mesmo contrariando as aspirações e orientações da COEDI, foi tida como um avanço naquele contexto. No entanto, ele se direcionava a somente estabelecer o que deveria ser 'ensinado' às crianças, focando em conteúdos e objetivos de aprendizagem, não colocando a criança como sujeito principal do processo de ensino e aprendizagem.

Já, as DCNEI's avançaram ao colocar a 'criança no centro' do processo de aprendizagem, dando ênfase para as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica, e não somente estabelecendo o que deveria ser ensinado, mas aprofundando em como garantir o que ela teria direito de aprender.

2.5 O currículo para a Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular

Após a promulgação das DCNEI's, surge outra legislação de caráter mandatório e orientador do currículo em âmbito nacional. Desta vez, denominada de Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Neste ínterim, cabe questionarmos por que elaborar uma nova base comum, se já existem outros documentos curriculares orientadores para a educação básica nacional? Quais seriam as reais intenções políticas por trás da elaboração deste novo texto? Quem são os envolvidos nesta proposta?

Rodrigues (2016) descreve que foram muitos os envolvidos na estruturação da BNCC, sendo formado "por um comitê de 116 assessores e especialistas escolhidos pelo MEC, apoiado por outros órgãos, de modo especial União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e Universidades Federais e Estaduais, e outras fontes" (RODRIGUES, 2016, p 19). Além desses órgãos, que são diretamente ligados à educação, houve ainda o envolvimento de outros grupos, que formaram um grande grupo e/ou movimento, que ficou conhecido por Movimento Pela Base. Fizeram parte deste movimento:

> Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Comunidade Educativa Cedac, CONSED, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Todos pela Educação e UNDIME (RODRIGUES, 2016, p 20).

Podemos inferir, a partir desta lista de grupos envolvidos, por se tratar na sua grande maioria, de grupos empresariais, que a intenção ao elaborar tal proposta curricular, possivelmente, não estava diretamente relacionada à qualidade educacional brasileira, pois a elaboração de um currículo, selecionando determinados conteúdos comuns, fatidicamente, concebe-se em:

> [...] uma decisão política e não neutra. Não é possível que se selecione todos os conteúdos correspondentes a todas as áreas de ensino, mas ao escolhê-los, é posicionado, pelo modelo curricular, as crenças daquele grupo. Sendo assim,

> quando se fala em uma base, a princípio, ela poderia ser vista como uma hipotética solução se formulada por habilidades e competências, visão diferente da de definição de base por conteúdos, que na maioria das vezes fica exposta às escolhas políticas e éticas de determinado grupo que, naquele momento, dirige o governo, já que a educação no Brasil é baseada por uma política de governo e não por uma política de Estado (RODRIGUES, 2016, p 30).

Deste modo, a política de currículo brasileira tem se configurado num campo de disputas entre diversos grupos que carregam concepções e ideologias diferentes. É relevante ainda considerar que:

> Na perspectiva de um padrão curricular nacional, ao eleger os conteúdos escolares, outros conteúdos poderão ser esquecidos e, portanto, muitos saberes poderão ser silenciados, ou, ainda, algumas representações e discursos discriminatórios, conservadores e excludentes poderão ser naturalizados, uma vez que somente alguns pontos de vistas serão privilegiados (CÓSSIO, 2014, p 1581).

Os pontos de vista privilegiados no documento da BNCC trazem ênfase para a construção e desenvolvimento de competências gerais, que devem ser asseguradas aos estudantes. Este documento trata as competências como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2017, p 08). Isso tudo sob influência da Agenda 30, organizada pela ONU, assim como de outras organizações como a OCDE e a UNESCO, conforme se destaca nas páginas 08 e 13 do próprio documento, "[...] mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) [...] é esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da [...] OCDE e da UNESCO" (BRASIL, 2017, p 08, 13).

Destacamos que há neste sentido uma "insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com *mais* educação" (LOPES, 2018, p 26). Compreendemos que a escola tem grande peso na organização da vida na sociedade, porém, ela não é a única responsável e redentora de todos os problemas que assolam a educação nacional. Enquanto a ONU orienta e deposita na escola a responsabilidade em desenvolver no aluno consciência, valores, não podemos nos esquecer de que a coletividade nem sempre age da mesma forma e, muitas vezes não carrega e muito menos difunde os tão descritos valores e consciência que a BNCC discursa.

> A pretensão de que todas escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas. Assim, *não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo*: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro (LOPES, 2018, p 28)

As dez competências gerais que compõem as orientações da BNCC definem que os alunos devem desenvolver certas habilidades que os conduzam a:

> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
> 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
> 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
> 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
> 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p 9-10).

Verifica-se que os itens 4, 7, 8,9 e 10, interligam-se e enfatizam as questões sociais coletivas, de empatia, respeito ao meio ambiente, da solidariedade, sendo assim, compreendemos que estes itens se correlacionam às competências sociais, de valores e consciência. Os itens 1, 2, 3, 5 e 6 são mais direcionados aos aspectos curriculares de conteúdos, indicando a necessidade de apropriar-se das linguagens, fazer uso das ciências e tecnologias, conhecer e fruir das artes e culturas em geral.

Mesmo não sendo o escopo principal desta seção, não há como deixar de questionar: De que adianta elaborar dez competências, um currículo comum, quando se sabe que não é somente este item que dará conta de proporcionar a tão esperada e almejada qualidade da educação? A educação de qualidade requer escolas com professores valorizados, estruturas físicas adequadas, salubres, que ensejem ao aluno motivos de estar presente naquele ambiente. Porém deparamo-nos, a nível nacional, com escolas sucateadas em sua estrutura física e salas lotadas com número de educandos acima dos limites. Quanto aos recursos humanos, falta de professores, funcionários de limpeza, cozinha, além da falta de valorização desses, sem falar na precarização das formações continuadas a todos estes profissionais (BEISIEGEL, 2006; CAMPOS, 2000; DOURADO, 2005; GENTILI, 2002). Além disso, uma educação de qualidade exige muito mais que simplesmente focar esforços somente em dez competências gerais que o estudante deve desenvolver de maneira comum e homogênea, como prega a BNCC.

> Assim, à BNCC não cabe fixar mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito a educação e, ao mesmo tempo, a aprendizagem. É importante considerar, como eixo fundamental de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a garantia dos princípios constitucionais de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (AGUIAR, 2018, p 21-22).

Para além de um direcionamento curricular embasado em competências, a BNCC traça também políticas e ações para a formação de professores e à avaliação.

> Conferindo tal centralidade à avaliação, o currículo é submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas que supostamente

> *dominariam* ou não tais saberes. A essa ideia de que é possível avaliar uniformemente conhecimentos/padrões de aprendizagem está incorporada a proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e distribuído para ser medido (avaliado) (LOPES, 2018, p 29).

O documento ainda apresenta em seu discurso a proposta de superar a fragmentação entre as esferas nacional, estadual e municipal. Para tanto, esquecem de explicitar que esta fragmentação decorre de políticas públicas aplicadas pelo próprio ente federativo ao propor a municipalização de ensino e responsabilizar estados e municípios a uma específica etapa da educação nacional. Cabe, ainda, ressaltar o congelamento de investimentos para as políticas públicas no contexto atual, propostos pela Emenda Constitucional Nº 95 de 15/12/2016, apelidada de PEC do teto dos gastos públicos.

No que diz respeito à Educação Infantil, a BNCC considera as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil como base para as concepções de criança, de Educação Infantil e de aprendizagem, concebendo a criança como um ser:

> [...] que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p 36, grifo do texto).

Ao mesmo tempo que o documento considera a criança como construtora de conhecimento, induz a necessidade de 'impor' intencionalidade educativa neste processo de conhecimento, pois este não deve dar-se de forma natural e espontânea. Mas, afinal. Em que consiste essa intencionalidade educativa?

> Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p 37).

Ou seja, a intencionalidade educativa descrita na BNCC, esmiuçada, consiste em oportunizar à criança o conhecimento sistematizado e culturalmente acumulado pela sociedade. E, para isto, o educador deverá "refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar

e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2017, p 37).

Nesse contexto, recorremos a Ball e Bowe (1992), que destacam ser neste momento que as políticas serão recriadas e reinterpretadas, trazendo efeitos e consequências, de modo que poderão alterar, expressivamente, a política original, pois

> [...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...] A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al. 1992, apud MAINARDES, 2006, p 53).

Deste modo, por mais que a BNCC proponha uma base comum nacional, nada garantirá que esta seja desenvolvida igualmente em todos os espaços educacionais, uma vez que cada profissional a desenvolverá conforme sua leitura e propositura pessoal e profissional.

Assim como já definidas nas DCNEI's, o desenvolvimento pleno das crianças na BNCC deve ter como eixo estruturante as interações e brincadeiras, assegurando seis direitos fundamentais.

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

> brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p 36, grifo nosso).

Estes eixos estruturantes e direitos de aprendizagem na organização curricular para a infância se estruturam em cinco campos de experiência. "Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (BRASIL, 2017, p 38).

Esta proposta de organização curricular por Campos de Experiências também está totalmente alinhada com o que propõe o artigo 9º das DCNEI's, sendo um "conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico" (BRASIL, 2010, p 12). Além disso, o modo de trabalho por campos de experiência, "parte da concepção de que a criança é um sujeito histórico e social. Assim, a criança não é uma tábula rasa e muito menos um ser pronto e acabado" (RODRIGUES et al., 2017, p 20).

Os cinco campos de experiência que compõem a BNCC para a Educação Infantil, cada um contendo suas peculiaridades, estão organizados e abordam respectivamente um desenvolvimento de trabalho que propicie o conhecimento de: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

O campo 'O eu, o outro e o nós' destaca que é na interação das crianças com os pares de adultos que elas "constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, [...] constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio" (BRASIL, 2017, p 38). Para isso, é necessário que educadores criem oportunidades de contato com a diversidade de grupos culturais que compõem a sociedade, e assim, "nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos" (BRASIL, 2017, p 38). Todavia, enfatizamos que,

> [...] conhecer-se é um processo relacional, que se dá a partir da relação com os **muitos outros**, adultos e crianças, **em diferentes espaços de educação**. Em que medida o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas trabalha para que todas as crianças, brancas e negras, [...] indígenas, quilombolas, ribeirinhas,

> pomeranas, que vivem em áreas urbanas e rurais, [...] conheçam umas às outras para além da constatação das diferenças? (SOUZA, 2016, p 148, grifo nosso).

Gomes, (2007), ainda reitera que:

> O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdo. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas (GOMES, 2007, p 23).

Nesse sentido, é imprescindível que as experiências e o reconhecimento da diversidade cultural ocorram para além do simples contato e amostragens em livros, literaturas, vídeos, músicas, brincadeiras, ocorrendo na prática, proporcionando esta experiência no tato, no vivenciar real, no sentir o outro enquanto sujeito, que é diferente somente em algumas características, e que, para além dessas somos todos iguais.

Já o campo 'Corpo, gestos e movimentos' concebe o corpo como foco no processo de desenvolvimento infantil, deste modo "na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão" (BRASIL, 2017, p 39). E, para que este reconhecimento das múltiplas funcionalidades do corpo se integre em desenvolvimento é, necessário:

> [...] promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (BRASIL, 2017, p 39).

Nesse contexto, o corpo é tido como um componente que ocupa um devido espaço, que é somente capaz de realizar determinados movimentos, num espaço específico, e, deste modo se,

> [...] perde de vista a concepção que envolve a corporeidade, ou seja, o corpo como lugar significante, imerso numa rede de símbolos, de relações de poder, de estereótipos que sustentam, na sociedade brasileira, a valorização de corpos em detrimento de outros, a hegemonia de corpos brancos, padrões de beleza, de aceitação e aproximação, sobre corpos negros e indígenas, que são exotizados, rejeitados, desviados e deformados (SOUZA, 2016, p 149).

Sobre a estereotipia dos corpos, neste momento recordo-me de uma passagem que vivenciei em minha profissão do magistério. De certa vez, estar com algumas crianças

na escola num acesso de frente a rua. E estas, ao verem alguns indígenas recolhendo alguns gravetos em um terreno baldio, me perguntam quem são aquelas pessoas e o que recolhiam. Respondi que se tratava de índios que buscavam madeira para aquecer-se. Nem bem terminei a frase, uma criança olhou-se ligeiramente e respondeu muito convicta: Não professora, não são índios. Estes estão com roupas, os índios de verdade vivem 'pelados'.

Indaguei-me silenciosamente: que estereótipos de índios esta criança até aquele momento aprendeu? Em que peso minha própria escola também estaria reforçando este conceito?

O campo 'Traços, sons, cores e formas' destaca que:

> Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras (BRASIL, 2017, p 39).

Essa convivência precoce com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, possibilita às crianças o desenvolvimento de senso crítico e estético, assim como o conhecimento de si, dos outros e da realidade que as cerca (BRASIL, 2017).

No campo 'Escuta, fala, pensamento e imaginação', a BNCC relembra a importância do falar e ouvir com as crianças, das experiências no mundo da escrita e da leitura, por meio da diversidade de gêneros literários e manuseio de livros, pois a partir do,

> [...] convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p 40).

O último campo, 'Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações', delineia sobre o contato das crianças com os diversos espaços, tempo e materiais do seu contexto, valorizando a:

> [...] curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.) (BRASIL, 2017, p 40-41).

Assim, este campo da BNCC sugere que é necessário promover na Educação Infantil,

> [...] experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2017, p 41).

Cada um dos campos de experiência citados acima contempla objetivos de aprendizagens, sendo que "os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças" (BRASIL, 2017, p 42). Essas características que se subdividem em: 1) Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); 2) Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 anos); 3) Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Finco; Barbosa; Faria (2015) descrevem que a proposta da BNCC aposta num recorte do modelo curricular italiano (1991), que, identicamente, propõe que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças se efetivem por meio dos campos de experiência.

> Cada campo de experiência apresenta os seus peculiares êxitos educativos, percursos metodológicos e possíveis indicadores de avaliação e implica uma pluralidade de solicitações e oportunidades. A organização das atividades baseia-se numa contínua e responsável flexibilidade e inventividade operativa e didática em relação à variabilidade individual dos ritmos, dos tempos e dos estilos de linguagem, além das motivações e dos interesses das crianças (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015, p 247-248).

Já a denominação dos campos de experiência, na proposta brasileira, tem pouca diferença em sua denominação da versão italiana, sendo esta: 1) O corpo e o movimento; 2) Os discursos e as palavras; 3) O espaço, a ordem, a medida; 4) As coisas, o tempo e a natureza; 5) Mensagens, formas e mídia; 6) O eu e o outro.

Independentemente da denominação dos campos, esses,

> [...] podem ser entendidos como um salto na qualidade dos currículos das escolas de educação infantil, uma vez que podem representar a superação de currículos descontextualizados, fragmentados, centrados em conteúdo, assim como podem superar, também, as práticas que privilegiam a guarda e a tutela das crianças, centradas no fazer do adulto e no tempo de funcionamento da instituição. Porém, podem se configurar um risco à produção das culturas infantis nos espaços-tempos das instituições, e também um risco à condição das crianças como sujeitos partícipes da história, da cultura e de seus direitos (AQUINO E MENEZES, 2016, p 41).

Para tanto, há que se considerar que é por meio do currículo, seja este composto por conteúdos fragmentados, por eixos estruturantes ou campos de experiência que a ação pedagógica se materializa dentro dos espaços escolares. E, deste modo, "o conteúdo ensinado nas escolas tem sido selecionado, usualmente, da cultura dominante e, [...] quando muito, a cultura popular tem sido usada como mera ponte para que se chegue mais facilmente a cultura dominante" (MOREIRA, 2010, p 89).

Chegamos, portanto, ao princípio dos questionamentos deste capítulo: que currículo, para que infância? Acrescentado a outro questionamento: pensados por quem, com que intenção?

Deste modo, consideramos que o "currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva" (APPLE, 2000, p 59). Tradição seletiva realizada por um grupo de pessoas, com intenções específicas, como no caso da BNCC que tem em seu escopo de discurso, a construção de uma base comum prevendo um projeto de nação[37]. Projeto de nação este que na "indicação clara do que os alunos devem "saber", [...] e do que devem "saber fazer" [...], dando ênfase a construção do exercício da cidadania e para o mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p 13).

Cabe também a escola "identificar e eliminar os componentes ideológicos que têm tomado o saber dominante um instrumento de manutenção de privilégios [...] a escola deve examinar de quem é a cultura que está sendo implementada, a que interesses ela serve" (MOREIRA, 2010, p 89), pois, do contrário, "não será possível ensinar para a participação, desalienação e libertação de classe com os mesmos livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma relação pedagógica com que se ensinaram a ignorância e a submissão de classe" (ARROYO, 1986, p 20).

Carvalho, Silva, Delboni (2017, p 492) destacam ainda que "ao definir os rumos do currículo e do processo de escolarização no país, a lógica financeira prevalece sobre a social, subordinando, assim, a educação à racionalidade financeira". Nesse sentido, "temos na governamentalidade neoliberal a utilização da educação como elemento estratégico para sua legitimação: constituição de indivíduos sujeitados pela formação de

[37]Discurso na Câmara dos Deputados do diretor de Programa da Secretaria Executiva do MEC, Ricardo Coelho, qual detalhou aos deputados a importância e o processo de construção do documento que vai nortear a educação em todo o Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/37551>. Acesso em 23/05/2018.

seu capital humano[38], um sujeito competente, hábil e flexível" (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p 492).

Desta forma, o projeto de nação proferido pela BNCC evidencia, em suas entrelinhas que sua real intenção não está ligada diretamente à qualidade da educação em si, mas às políticas econômicas.

2.6 O currículo para a Educação Infantil nos documentos municipais de Irati - PR

Verificamos, nas seções anteriores, que as políticas de currículo carregam consigo determinadas narrativas, assim como, recebem influências diversas neste processo de construção de seus discursos. Neste item, apresentaremos as alocuções que compõem os documentos que orientam o currículo para a Educação Infantil do município investigado nesta pesquisa. Em processo de investigação, constatou-se que enquanto documentos normativos, que legislam sobre o currículo para a Educação Infantil municipal, somam-se dois, sendo: A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Irati para a Educação Infantil (2011), e o Projeto Político Pedagógico dos CMEI's (2015). Cabe ressaltar que o município se encontra em um momento de reestruturação da Proposta Curricular Municipal, assim, os dados aqui dispostos podem vir a sofrer variações e modificações no decorrer do tempo.

2.6.1 A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Irati para a Educação Infantil

É relevante observar que a Educação Infantil enquanto política pública de caráter educativo e não meramente assistencialista, no município de Irati – PR, é recente. Czekalski e Schneckenberg (2017) destacam que foi a partir da Lei Municipal Nº 2806/2008 que a primeira infância passa a construir sua identidade. Neste contexto, os profissionais que ali trabalhavam, antes denominados de monitores de creche, passam a ser considerados professores. A rotina que apresentava aspectos somente de cuidado e guarda, incide a propor caráter educacional e pedagógico. Com isso, abre-se espaço tanto

[38] Ver FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

para concurso público[39] específico para o cargo de professor de Educação Infantil, assim como, para a construção coletiva da Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino.

Desse modo, a Proposta Curricular para a Educação Infantil, organizada no ano de 2011, ensejava que o currículo para a infância estivesse "centrado nas áreas de conhecimento e deverá contribuir para a prática e vivência pedagógicas plenas de êxito, prazer e alegria, culminando com aprendizagem satisfatória e significativa das crianças" (IRATI, 2011, p 09).

Diante disso, a referida proposta adota como linhas norteadoras de sua prática pedagógica o Materialismo Histórico, a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica[40]. Portanto, essa Proposta Curricular acredita "que seguindo esta linha de pensamento é possível a escola organizar um processo de apropriação do saber, o qual venha a atender as necessidades dos educandos, contribuindo para a formação da consciência humana" (IRATI, 2011, p 22).

Este processo de trabalho pedagógico provém da concepção dialética do conhecimento, a qual perpassa três fases distintamente correlacionadas: prática-teoria-prática. Assim, parte-se "do nível de desenvolvimento atual dos alunos, trabalhando na zona de seu desenvolvimento imediato, para chegar a um novo nível de desenvolvimento atual, conforme a Teoria Histórico Cultural, de Vigotski[41]" (GASPARIN, 2012, p 08).

Desta forma, o trabalho pedagógico, a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica, prevê que sejam superados, dentro dos espaços educativos, nas práticas pedagógicas dos docentes, aspectos que deem ênfase a atividades aleatórias, fora de contexto, imitativas, cópia, repetição, e sem intencionalidade, pois, é a partir desta superação que a escola assumirá sua "função de espaço de apropriação do saber" (IRATI, 2011, p 23).

A concepção de criança adotada pelo documento é a de "um ser social que tem sua história de vida e precisa de experiência de um professor comprometido que atue como mediador para promover a elevação como homem dando-lhe uma identidade social e cultural" (IRATI, 2011, p 24).

---

[39] O primeiro e último concurso até a redação deste trabalho para o cargo de professor de Educação Infantil deu-se por meio do Edital de Concurso Público Nº 001.001/2009. Fonte: <https://jcconcursos.uol.com.br/arquivos/pdf/Irati_Edital_14899.pdf>. Acesso em 23/05/2018.
[40] Ver SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 31 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
[41] Ver VIGOTSKI, Lev S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo, Martins fontes, 2001.

Esta mediação ocorrerá por meio da interação social, “daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas” (SAVIANI, 1989, p 36). Neste processo de interação, a criança não é tida como uma página em branco que necessita ser preenchida, mas, uma página que já possui elementos de conhecimento construídos, que a partir do processo de mediação/interação tenderão a aumentar. E, desta forma, a cada nova interação/mediação, a página agregará novos elementos. “O conhecimento sistematizado, neste processo de unidade e luta, nega, incorpora e supera o conhecimento existente, gerando um todo novo nível superior” (GASPARIN, 2012, p 07).

Para isto, a Proposta Curricular municipal, norteada pela Pedagogia Histórico Crítica,

> [...] organiza seu currículo em áreas do conhecimento [...] oferecendo: atividades contextualizadas, diversidade de recursos, problematização dos conteúdos, formação constante do professor, ênfase na aprendizagem dos alunos e reconhecendo o conhecimento científico como eixo norteador das atividades pedagógicas (IRATI, 2011, p 37).

O conteúdo de cada área do conhecimento é desenvolvido no planejamento do professor, considerando-se os aspectos da Pedagogia Histórico Crítica – PHC, de Gasparin (2002), que contempla cinco passos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Deste modo o,

> [...] processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica [...] a teorização possibilita, então, passar do senso comum particular, como única explicação da realidade, para os conceitos científicos e juízos universais que permitem a compreensão dessa realidade em todas as suas dimensões (GASPARIN, 2012, p 06).

A prática social inicial é o primeiro passo do desenvolvimento do planejamento da PHC. Este momento caracteriza-se por “uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado” (GASPARIN, 2012, p 13). Deste modo, não é, necessariamente um momento em que o docente deve conhecer seu aluno na íntegra, mas “respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola. [...] O educador deve considerar essa leitura do mundo inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si” (FREIRE & CAMPOS, 1991, Apud GASPARIN, 2012, p 14).

Tomando como ponto de partida o conhecimento e a leitura de mundo prévia dos alunos, o professor deverá realizar com esses um diálogo a fim de "verificar que domínio já possuem e que uso fazem dele na prática social cotidiana" (GASPARIN, 2012, p 20). O processo de diálogo se configura num espaço de interação e confiança entre os pares, com vistas à superação do estereótipo da educação bancária. Deste ponto em diante, cabe ao professor pautar "de onde deve iniciar sua ação e o que falta ao aluno para chegar ao nível superior, expresso pelos objetivos, os quais indicam a meta a ser atingida" (GASPARIN, 2012, p 21).

O segundo passo da proposta da PHC é a problematização, sendo "[...] um elemento chave na transição entre prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado" (GASPARIN, 2012, p 33). Neste sentido, a problematização considera todos os possíveis questionamentos acerca de determinado conteúdo, e que este não é somente resultado de um conhecimento científico, mas "um produto social, nascido de necessidades históricas, econômicas, políticas, ideológicas, filosóficas, religiosas, técnicas etc. Todo conteúdo, portanto, reveste-se dessas dimensões, as quais devem ser tratadas juntamente com a dimensão dita científica" (GASPARIN, 2012, p 38).

Desta forma, são elencados questionamentos em cada uma das dimensões descritas, para cada conteúdo que será trabalhado dentro de cada área específica do conhecimento. Isto exige do professor "uma nova maneira de estudar e preparar o que será trabalhado com os alunos: o conteúdo é submetido a dimensões e questionamentos que exigem do mestre uma reestruturação do conhecimento que já domina" (GASPARIN, 2012, p 46).

Além disso, é possível, ainda, que os próprios alunos levantem outros questionamentos, fomentando a busca do professor por mais respostas as suas dúvidas. Neste sentido, "a aprendizagem assume, gradativamente, um significado subjetivo e social para o sujeito aprendente" (GASPARIN, 2012, p 47). Todos os questionamentos realizados no processo de problematização serão respondidos no terceiro item da proposta da PHC, a instrumentalização, pois esta,

> [...] é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformam-no em instrumento de construção pessoal e profissional. [...] Em virtude disso, os educandos, com auxílio e orientação do professor, apropriam-se do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para enfrentar e responder aos problemas levantados (GASPARIN, 2012, p 51).

Neste processo, cabe ao professor apresentar o conteúdo em suas dimensões e contrastá-lo com o conhecimento prévio do aluno. Assim, os discentes, ao apropriarem-se desses novos conceitos, elevam seu conhecimento. “Todo esse processo se desenvolve intencionalmente, pelos procedimentos adequados, cuja finalidade é a construção/reconstrução do conhecimento sistematizado. O professor, nesse caso, atua como mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento” (GASPARIN, 2012, p 105). Neste sentido, “a fase da Instrumentalização é o centro do processo pedagógico. É nela que se realiza, efetivamente a aprendizagem (GASPARIN, 2012, p 122).

Posterior ao processo de análise, no percurso da instrumentalização, decorre o quarto passo da proposta da PHC, a catarse, que é

> [...] a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. [...] é a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido (GASPARIN, 2012, p 124).

É neste momento que se apresentam as novas posturas cognitivas do aluno frente a determinado conteúdo. Isto fica claro no modo em que o educando se posiciona diante deste novo contexto, que, de fato é distinto do qual se apresentava no início do processo na prática social inicial. “É a conclusão de todo um trabalho” (GASPARIN, 2012, p 129).

Entretanto, este não é definitivamente o final. Esta finalização retorna ao seu estágio inicial, ou seja, para a prática social final.

> Esta fase representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos. [...] esse processo de compreensão do conteúdo ainda não se concretizou como prática. Esta exige uma ação real do sujeito que aprendeu, requer uma aplicação (GASPARIN, 2012, p 139-140).

Este seria o ápice do processo de aprendizagem pela proposta da PHC, seria o momento em que o aluno compreende de nova forma a realidade e de como se posiciona frente a ela. “É a manifestação da nova postura, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem” (GASPARIN, 2012, p 143).

Vale ressaltar que este procedimento apresentado pela proposta da PHC, por mais que leve em consideração o conhecimento prévio do aluno, sobre determinada questão, há, anterior a esta consideração, um conteúdo já preconcebido, na Proposta Curricular Municipal. Destacamos, ainda, que estes conteúdos foram elaborados por um grupo de pessoas, e deste modo, consideramos que "o sistema cultural e educacional é um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração (APPLE, 1989, p 26).

Além disso, observa-se a ausência de uma discussão da PHC específica voltada à Educação Infantil, deste modo arguimos, de que modo deverá ser conduzido um trabalho prático de estimulação e/ou sensorial com crianças pequenas levando em consideração os aspectos da problematização enfatizados pela PHC? Ou seja, como problematizar com uma criança de 8 meses aspectos filosóficos, sociológicos, históricos, e psicológicos de atividades exclusivas de estimulação sensorial?

Isso se evidencia quando Gasparin (2012, p 149-150) reitera:

> A proposta de planejamento, dentro da perspectiva histórico crítica, deveria ser iniciada e realizada com base em problemas sociais existentes na comunidade e na sociedade. Todavia, essa linha de raciocínio e de trabalho torna-se inviável por causa da estrutura organizacional da maioria das escolas [...] Normalmente, os conteúdos são definidos antes do início do ano letivo [...] Assim, o planejamento inicia-se não pelos grandes problemas sociais, mas pela listagem dos conteúdos a serem trabalhados já determinados.

Portanto, as escolas serão órgãos reprodutivos à medida em que "ajudam a manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e defini-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido" (APPLE, 1989, p 58).

Nesse ínterim, indagamos: As escolas, não teriam autonomia suficiente para desenvolver suas próprias propostas curriculares? Em termos, sim, e estes são possíveis por meio do Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar. Veremos, na sequência, como é a autonomia escolar do município investigado, no que concerne ao currículo nas instituições de Educação Infantil perante a composição de seus Projetos Políticos Pedagógicos.

2.6.2 O currículo nos Projetos Político Pedagógicos dos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Irati - PR

O Projeto Político Pedagógico - PPP consiste em um documento que expressa a identidade e autonomia de uma unidade escolar. Veiga (2002) alega que sua construção parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. Neste sentido, ao pensar o PPP de nossas instituições escolares, inevitavelmente, pensamos, junto com ele, as intenções futuras que temos para com esses princípios. Com isso,

> Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p 579).

Diante disso, ponderamos que o PPP está para além de ser concebido somente como a união de textos que foram organizados com vistas a cumprir determinada função burocrática. Ele deve ser parte constitutiva da realidade cotidiana da comunidade escolar. Para tanto, "a construção de um projeto político pedagógico com motivação fundamentalmente burocrática tem prevalecido sobre práticas que o reconhecem como importante caminho para a elevação da autonomia da escola" (CARIA, 2011, p 18).

Foi essa a realidade encontrada durante a averiguação dos PPP's dos CMEI's do munícipio pesquisado. Verificou-se que estes documentos são iguais, nas doze instituições que abrigam a Educação Infantil Municipal, assim como, a comunidade escolar não teve participação ativa em sua elaboração. Deste modo, as concepções acerca de criança e currículo não consideram a identidade particular de cada escola, mas as caracterizam em aspectos amplos e comuns para todas as unidades escolares.

Entendemos que o município tendo como base para sua proposta curricular a PHC, os documentos das instituições escolares seguirão nesta mesma linha. Porém, é imprescindível que cada escola, na construção do PPP, traduza suas devidas características, dando sentido e identidade própria a este documento.

Faz-se necessário reforçar que os PPP's traduzem a concepção de criança tal qual "todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está em uma sociedade, a qual possui uma determinada cultura em um determinado momento histórico" (IRATI, Projeto Político Pedagógico dos CMEI's municipais, s/d[42]).

[42] O ano e paginação dos PPP's estão suprimidos da referência, uma vez que todos os PPP's são iguais, porém a paginação difere por conta da formatação que cada documento possui.

Estando assentada na concepção Histórico Cultural do Sujeito, os CMEI's organizam seu currículo em conteúdos por área de conhecimento, seguindo uma organização por meio de uma "rotina estável, clara e compreensível" (IRATI, Projeto Político Pedagógico dos CMEI's municipais, s/d). A rotina compreende proporcionar às crianças atividades: alternativas, de livre escolha, coletivas e físicas.

Deste modo, conforme descrito nos PPP's municipais, as atividades alternativas são atividades propostas "em função do interesse das crianças por algum fato, objeto ou acontecimento", as quais, geralmente, são oferecidas ao grupo coletivo, sendo realizadas tanto em sala de aula como em outros espaços dos CMEI's. Deduz-se, por esta proposta, que o trabalho aqui é bastante aberto à vontade e curiosidade das crianças, praticando-se, por parte do docente a escuta, pois esta "[...] é uma possibilidade dos adultos perceberem e tornarem-se conscientes das tantas riquezas e potencialidades das crianças" (MALAGUZZI Apud FOCHI, 2014, p 15).

Logo, é imprescindível que os adultos proporcionem meios e aprendam a dar voz e a ouvir a infância, pois,

> [...] se não aprendermos a escutar as crianças, será difícil aprender a arte de estar e conversar com elas (de conversar em um sentido físico, formal, ético e simbólico). Será também difícil, acaso impossível, compreender como e porque pensam e falam as crianças; compreender o que fazem, pedem, planejam, teorizam ou desejam; compreender qual mensagem preferem, quais procedimentos exploram ou elegem para influenciar seu entorno ou obter conhecimento (HOYUELOS, apud FOCHI, 2014, p 15-16).

As atividades de livre escolha são aquelas que "podemos oferecer para que as crianças escolham o que desejam fazer e deem oportunidade à realização de trabalhos mais individualizados" (IRATI, Projeto Político Pedagógico dos CMEI's municipais, s/d). Neste sentido, as "crianças podem agir individualmente aprendendo a se desenvolver de forma autônoma, sem perder de vista a relação com o grupo" (FOCHI, 2014, p 16).

As atividades coletivas são organizadas e propostas pelos docentes às crianças, e buscam trabalhar a interação entre os pares, assim como a atenção e concentração. Destacam-se dentre essas atividades: "jogos sensoriais, brincadeiras e rodas cantadas, audição de histórias, conversas na roda" (IRATI, Projeto Político Pedagógico dos CMEI's municipais, s/d). É durante as atividades em grupo que ocorre a interação e troca. Essa "troca entre os pares, os semelhantes e os diferentes enriquece o grupo e o sujeito" (FOCHI, 2014, p 16).

Já as atividades físicas são realizadas cotidianamente e buscam tornar a criança menos dependente do adulto, pois,

> São atividades que se caracterizam pelo cuidado, mas que também tem seu caráter educativo, como sentar à mesa com colegas e professora para as refeições, repartir o que tem para comer, esperar sua vez para ser servido, limpar seu lugar de trabalho e alimentação, ir ao banheiro sem auxílio do adulto, realizar sua higiene com independência (IRATI, Projeto Político Pedagógico dos CMEI's municipais, s/d).

Pontuamos que as atividades físicas descritas nos PPP's dão ênfase às atividades físicas enquanto domínio dos corpos, do autocuidado e promoção da autonomia. Porém, não as descrevem enquanto fator determinante no desenvolvimento das crianças, e que, enquanto componente do currículo devem objetivar na criança a "cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade de vida" (BETTI e ZULIANI, 2002, p 75). Neste sentido, a construção do PPP, ao abordar as questões físicas e/ou corporais, não pode incorrer na proposição de um discurso que derrube a riqueza de suas especificidades.

Os PPP's apresentam, ainda, algumas sugestões de cantos fixos e alternativos para as atividades das crianças. Os cantos fixos podem ser organizados a partir de determinada temática fixa: cantos da fantasia, da biblioteca, da garagem, dos jogos, brinquedos, etc. Já os cantos alternativos podem variar conforme os temas que estão sendo trabalhados. Em relação aos conteúdos a serem trabalhados com as crianças, estes estão expostos em tabelas, conforme a idade específica das crianças. É mister considerarmos que, contrapõe ao que estabelece as DCNEis

> Ao organizar sua proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, a escola de Educação Infantil produz e organiza seu currículo, tendo como base os planos e ações expressos nesses documentos, ou seja, o currículo expressa as epistemologias, ontologias, gnosiologias, visões e concepções de criança, infância e de Educação Infantil constante no projeto político pedagógico da instituição, transformando-se em práticas e ações do trabalho pedagógico junto à criança (TUSSI, 2011, p 100).

Observamos, até aqui, que as políticas públicas, definiram, ao longo da trajetória de construção da Educação Infantil, diretrizes, referenciais que são amparados em sua completude em uma base comum nacional. Esta deverá ser complementada pelas particularidades do contexto local, da integração de experiências, no intento de somar ao

que já está previsto na base. Neste modo de complementação, integração que sugerem os documentos, somos levados a indagar sobre outro fator comum que ocorre nos espaços que acolhem a Educação Infantil municipal: o uso de material didático em forma de apostilas.

Verificamos que os documentos municipais asseveram para um trabalho pautado numa perspectiva que leva em consideração o sujeito, seu contexto social, a interação deste com o outro, detalhada numa didática da PHC, onde as problematizações são o escopo principal de ensino. Porém, pensando nas condições de idade e nas metodologias de trabalho com crianças pequenas, problematizamos: Em que meios cabe neste processo o uso do sistema apostilado na Educação Infantil? Isto também não deveria estar claro nos PPP's? Em que cabe utilizar-se de meios escolarizados como forma de garantir aprendizado às crianças pequenas, uma vez já destacado, que as crianças não necessitam de tais materiais para se desenvolver? Tussi (2011, p 100-101) pondera que:

> É recorrente, nos dias atuais, o currículo definido também pelo livro didático ou material didático, em que os profissionais da educação e Educação Infantil ancoram-se neles para a produção das suas aulas e práticas junto às crianças e estudantes, definindo dessa forma o currículo a ser trabalhado. Como assim, livro didático para a Educação Infantil? Pois bem, o livro ou material didático já fazem parte do cotidiano das creches e pré-escolas (TUSSI, 2011, p 101-102).

Deste modo, os discursos que proferem os referidos documentos municipais deixam lacunas e evidenciam a falta de uma discussão mais profunda sobre suas concepções de infância, de seu currículo, assim como de suas propostas pedagógicas. Estas discussões se fazem cada vez mais importantes, visto os novos rumos que a Educação Infantil tem se deparado no atual contexto das políticas.

CAPÍTULO 3

A PARCERIA ENTRE A PREFEITURA MUNICIPAL DE IRATI – PR E A EDITORA

Neste capítulo nos propomos a apresentar e discutir o campo da educação pública do município pesquisado. Aqui se concentram as discussões acerca do contexto da prática dentro do ciclo de políticas. Pois, segundo Ball e Bowe (1992) é no contexto da prática que as políticas são interpretadas e recriadas. Uma vez que as políticas se especificam em forma de textos, os leitores nem sempre as interpretam e nem mesmo as implementam na prática do mesmo modo que a legislação está descrita em textos.

Ao interpretarem os textos das políticas cada ledor agrega suas experiências, valores e interesses próprios. Pois, aqueles que formulam os textos políticos não conseguem controlar o significado dado a seus escritos, e assim fragmentos destes textos serão rejeitados, selecionados, ignorados ou mal-entendidos (BOWE, 1992).

Neste estudo, pudemos verificar que a interpretação dada pela secretaria municipal de educação em relação ao processo de inclusão da Educação Infantil à rede pública de ensino, culminou na parceria entre o público e o privado, desencadeando a aquisição de material apostilado para esta etapa da educação básica, que de certa forma acabou interferindo diretamente na prática dos professores que receberam esta parceria.

Com o propósito de entender este processo, iríamos entrevistar três personagens distintos: primeiramente a Secretária Municipal de Educação que atuava na época (2001-2004) da contratação das apostilas (2001). A Secretária da atual gestão (2017-2020) para entendermos os motivos de sua permanência até os dias atuais. E com as professoras do Maternal III (crianças de 3 a 4 anos), que utilizam o material apostilado nos CMEI's.

No entanto, durante a investigação constatou-se que a atual Secretária de Educação (2017-2020), foi a precursora na adoção do sistema apostilado para o município, ou seja, quem implantou e quem atua nos dias atuais na condução da Secretaria Municipal de Educação é a mesma pessoa. Porém, neste contexto da implantação e parceria, a Educação Infantil ainda era de responsabilidade do PROVOPAR, deste modo, achamos pertinente trazer também o posicionamento da Secretária Municipal que atuou no processo de transição da Educação Infantil do PROVOPAR para a gestão municipal.

Consideramos as entrevistas com estes atores pertinentes, uma vez que foi neste contexto que a política do currículo prescrito se formalizou, ou seja, foi neste contexto e

por intermédio da gestão municipal que as apostilas passaram a ser usadas por professoras e crianças nestas instituições educativas. Ainda durante o processo de pesquisa pudemos constatar os valores monetários despendidos pelo município nestes dezoito anos de parceria.

3. 1 O contexto educacional no município de Irati – PR

O estudo que objetivou investigar a parceria público privada, teve como campo de pesquisa o município de Irati, situado no Estado do Paraná, na região Sudeste, a 156 Km de Curitiba, possui características conforme demonstra o quadro abaixo.

Quadro 3- Características gerais do município de Irati – PR.

Extensão Territorial	999,516 km²
População	56.207
IDH	0,726
PIB	23.687,63
Atividade econômica	Agricultura e Agropastoril – milho (safra normal e safrinha), feijão das águas, soja, fumo, madeira em tora, criações de aves de corte, suínos e bovinos.

Fonte: Organizado pela autora com base em informações do Censo IBGE 2010/ Site da prefeitura e Secretaria Municipal de Educação.

No que concerne aos aspectos educacionais do município, estes estão organizados conforme informações abaixo.

Quadro 4- Características educacionais do município de Irati – PR.

Professores efetivos via concurso público	576
Professores de Educação Infantil efetivos via concurso público	75
Instituições escolares públicas municipais – Ensino fundamental	29
Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's	12
% de professores com nível superior na rede municipal	87,3%
Alunos matriculados na rede municipal	5.430
Crianças matriculadas nos CMEI's	810

Fonte: Organizado pela autora com base em informações no site da Secretaria Municipal de Educação.

As legislações que regem a educação municipal são compostas pelas Lei Nº 2.473 de 26 de setembro de 2006, que institui o plano de carreira do quadro do magistério do município de Irati, contemplando somente os profissionais do ensino fundamental; para os docentes da educação infantil, a lei que assegura seus direitos e deveres é a Nº 2.806 de 25 de novembro de 2008. Nesta lei questões referentes a estágio probatório, qualificação profissional, progressões, devem seguir o descrito na Lei Nº 2473/2006. A

existência de duas leis que regem a educação municipal, uma que contempla professores do Ensino Fundamental e outra os profissionais da Educação Infantil, justifica-se pelo fato do tardio reconhecimento desta etapa como componente da educação básica, assim como pela notável desvalorização da carreira docente.

Czekalski e Polon (2011) descrevem que o atendimento à infância no município de Irati- PR vigorou em caráter assistencialista até o ano de 1993, sendo as crianças atendidas somente pelo PROVOPAR – Programa de Voluntariado Paranaense. No período entre 1993 a 2007, a função assistencialista perdurou, no entanto, já se passava a ter uma parcela de investimentos por parte da Secretaria Municipal de Educação a estas instituições. Para tanto, "a parte que cabia à prefeitura restringia-se ao fornecimento de pessoas para desempenhar as diversas funções dentro destas instituições, como monitores (professores), cozinheiras, auxiliares de limpeza, etc." (CZEKALSKI e POLON, 2011, p 12).

Conforme já exposto, é somente em 2008 que se decreta a Lei Municipal N° 2806, e os, então, chamados monitores que atendiam a Educação Infantil passam a ser denominados professores. Em 2009, é organizado o primeiro concurso para a função de professor de Educação Infantil, e assim, passa a se organizar os demais processos pertinentes a esta etapa da educação básica, já descritos neste trabalho.

Atualmente o município conta com 12 CMEI's, que atendem crianças de 0 a 4 anos de idade, que frequentam as unidades em tempo integral ou parcial conforme escolha e necessidade das famílias. A disposição das turmas em relação ao número de crianças por professor cumpre a orientação dada pela Deliberação Nº 02/14 do Conselho Estadual de Educação do Paraná,

> Art. 9.º - A organização de grupos infantis deve respeitar as condições concretas de desenvolvimento das crianças e suas singularidades, bem como os espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos existentes na escola, tendo como parâmetro a seguinte relação professor/criança: I – do nascimento a um ano de idade – até seis crianças por professor; II – de um a dois anos de idade – até oito crianças por professor; III – de dois a três anos de idade – até doze crianças por professor; IV – de três a quatro anos de idade – até quinze crianças por professor (PARANÁ, 2014, p 03).

Estas são divididas sob nomenclaturas de turmas conforme a idade: 0 a 1 ano Berçário, 1 a 2 anos Maternal I, 2 a 3 anos Maternal II, 3 a 4 anos Maternal 3. Acima dos quatro anos as crianças são atendidas nas escolas e estão divididas: 4 a 5 anos Pré I, 5 a 6 anos Pré II.

Diante disso, apresentamos um comparativo entre o número de crianças com idade de 0 a 5 anos residentes no município de Irati- PR versus ao número de matrículas na Educação Infantil municipal tomando como período de recorte o período entre os anos 1997 até o ano de 2018.

Tabela 01- Comparativo de crianças de 0 a 5 anos residentes versus número de crianças matriculadas.

			REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA[3]	
Ano de referência	Crianças residentes de 0 a 3 anos	Crianças residentes de 0 a 5 anos	Crianças matriculadas na creche 0 a 3 anos	Crianças matriculadas na pré-escola 4 a 5 anos	Crianças matriculadas na creche 0 a 3 anos	Crianças matriculadas na pré-escola 4 a 5 anos
1997	----	----	----	----	----	----
1998	----	----	----	----	----	----
1999	----	----	----	----	----	----
2000	----	**4.763[1]**	----	793	----	----
2001	----	----	570	796	----	----
2002	1.839[2]	----	587	897	----	----
2003	1.679[2]	----	626	950	----	----
2004	1.766[2]	----	684	869	----	----
2005	1.861[2]	3.667[2]	548	875	----	----
2006	1.910[2]	3.659[2]	768	848	----	----
2007	1.852[2]	3.742[2]	696	715	16	21
2008	1.820[2]	3.808[2]	710	699	11	23
2009	1.762[2]	3.655[2]	574	175	12	26
2010	1.747[2]	**3.865[1]**	479	400	18	31
2011	1.700[2]	3.598[2]	498	424	11	37
2012	1.730[2]	3.533[2]	520	410	13	37
2013	1.716[2]	3.524[2]	482	454	15	37
2014	1.775[2]	3.611[2]	667	500	14	35
2015	2.099[2]	3.885[2]	578	988	21	32
2016	2.661[2]	4.485[2]	668	1.297	28	30
2017	3.316[2]	5.197[2]	716	1.327	22	24
2018	3.869[2]	6.038[2]	737	1.230	135	222

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações no site do IBGE e INEP/MEC.
[1];[3]Dados obtidos junto aos censos do IBGE e censo escolar junto ao NRE de Irati.
[2]Dados obtidos junto ao Cartório de Registro Civil do município de Irati, com base nos registros de certidão de nascimentos daquele cartório[43].

[43] Ressaltamos que devido aos dados terem sido adquiridos juntamente ao Cartório de Registro Civil, os números são uma estimativa de crianças residentes no município, pois, nem todo registro significa que a criança seja residente na cidade de origem deste registro. Portanto todo e qualquer cálculo realizado nesta pesquisa acerca do número de crianças residentes e/ou porcentagem de crianças atendidas na Educação Infantil presentes na Tabela 01 são números aproximados, pois, a falta de um censo anual por parte do IBGE impossibilita cálculos precisos.

Observamos nos números que a municipalização do ensino da Educação Infantil destaca-se nos dados do censo escolar a partir do ano 2000, anterior a este período as informações são inexistentes. Percebemos também a variante e a diferença de matrículas ano por ano, e a expansão de matrículas na pré-escola a partir do ano de 2015, a qual ocorre por conta do cumprimento da legislação da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola aos 4 anos de idade. Ressaltamos ainda a discrepância entre o número de crianças habitantes de 0 a 5 anos, e a quantidade destas que tiveram acesso à Educação Infantil da rede pública municipal.

Em relação a esta disparidade entre o número de crianças de 0 a 5 anos residentes e atendidas nos CMEI's, Czekalski e Polon (2011) ao realizarem a pesquisa do resgate histórico das instituições de Educação Infantil no município de Irati constataram que em 68 anos de existência e atendimento à infância na rede pública, de um total de 3.865 crianças de 0 a 5 anos que habitavam a cidade conforme último censo (2010) do IBGE, somente 860 eram atendidas, ou seja, somente 22,25% desta população frequentavam os CMEI's usufruindo de seu direito. Os outros 77,75 % estavam do lado de fora, aguardado vagas em listas de espera numerosas, ou matriculadas em instituições privadas. Czekalski e Polon (2011) ainda advertiam que pelo desenrolar das ações nas políticas públicas municipais e,

> [...] ao analisar o período de tempo em anos, com relação aos números de crianças atendidas em âmbito público, [...] na mais pessimista das hipóteses, seriam necessários aproximadamente pelo menos mais 377 anos de mudanças e melhorias nos setores educacionais infantis para que 100% destas crianças possam beneficiar-se de um direito seu (CZEKALSKI e POLON, 2011, p 13).

É evidente a pequena porcentagem de crianças atendidas na época, e, sabemos a realidade que os municípios brasileiros encontram em atender a 100% da população pertencentes a etapa da Educação Infantil. Na expectativa de ampliar o acesso e principalmente permanência destes estudantes, as políticas públicas educacionais têm estabelecido metas e estratégias para modificar este cenário, uma destas políticas concentra-se na definição dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação.

Os Planos Municipais de Educação (PME), configuram-se num "instrumento de estado e não de governo. Eles colaboram para que as políticas educacionais tenham continuidade para além dos governos (WERLE e BARCELLOS, 2008, p 520). Neste sentido, as metas e estratégias ali presentes, configuram-se, em um documento que deverá ser construído por um conjunto de pessoas da sociedade que em comum tem um mesmo objetivo. Além disso, o PME:

> Precisa definir metas específicas, a serem concretamente alcançadas a curto, médio e longo prazo pelo município, garantindo a sua identidade e autonomia. Tais metas deverão ser fixadas em prazos menores do que o PNE, constituindo-se não somente um plano, mas um planejamento de um processo dinâmico, que possa efetivamente modificar a realidade até alcançar as metas de longo prazo (SILVA e NOGUEIRA, 2012, p 02).

No município de Irati-PR, o PME aprovado pela Lei Nº 3993 de 16 de junho de 2015, com vigência 2015-2025, conta com um total de 20 metas. No que se refere a ampliação do atendimento para crianças na Educação Infantil o município estabeleceu como meta:

> Ofertar até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças de (quatro) a 5(cinco) anos de idade e ampliar a oferta da educação infantil em CMEI's de forma atender no mínimo 50% (cinquenta por cento) das crianças de 0(zero) a 3(três) anos da cidade de Irati até o final da vigência deste PME, baseada nas 2.800 crianças do município que possuem esta idade (PME, 2015, p 44).

Com base nos dados apresentados acima na tabela 01, destacamos que o propósito em atender os 50% no ano de 2016 ficou em aproximadamente 25,10% de crianças atendidas, já no ano de 2017 a porcentagem ficou em 21,59% de crianças matriculadas, já no ano de 2018 a porcentagem de crianças atendidas ficou em 19,04%. O decréscimo das porcentagens se deve ao não aumento do número de vagas nos 12 CMEI's existentes, assim como do aumento considerável da quantidade de crianças na faixa etária dos 0 aos 3 anos.

Umas das estratégias que o município se utilizou para que a meta presente no PME para o atendimento de todas as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola fosse alcançada não focou na construção de novas escolas, nem na ampliação das que já existiam, mas na transferência das crianças de 4 a 5 anos matriculadas nos CMEI's para as escolas. Deste modo, muitas destas crianças transferidas que usufruíam de suas vagas em período integral nos CMEI's, se veem submetidas a frequentar as escolas somente em meio período.

Neste contexto, somos impelidos a questionar as ações desta política pública em específico. Ofertar a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, com vistas a atender a legislação significa somente transferi-las de ambiente e ainda condicioná-las a estar nestes locais em período menor, sem levar em consideração a escolha e necessidade das famílias? Não seria mais prudente por parte do município reduzir os gastos com a compra de apostilas e investir este montante na construção de novas unidades e/ou a ampliação de salas nas unidades já existentes?

Do nosso ponto de vista, sim, seria muito mais sensato o município investir seus recursos públicos em prioridades, principalmente naquelas que visam atender as reais necessidades de sua população. A construção de ambiente físico que decorre na ampliação de vagas por parte da rede pública é de maior importância frente a aquisição de apostilas para crianças tão pequenas, que neste estágio de desenvolvimento requerem de atividades que considerem o desenvolvimento amplo, com ênfase nas interações e nas brincadeiras do que as que priorizam somente o preenchimento de papéis.

3.2 A aquisição de apostilas para a Educação Infantil no município

O setor privado tem se envolvido cada vez mais nas políticas educacionais públicas, a partir do estabelecimento de acordos entre as prefeituras e municípios, sejam eles firmadas por meio de contratos, convênios ou licitações. O fortalecimento destas parcerias no campo educacional abre espaço para que a esfera privada passe a "atuar diretamente na escola pública, no aspecto pedagógico e administrativo, dando margens a questionamentos que atribuem retração do espaço público em detrimento da ampliação do espaço privado" (BELO, 2014, p 181).

Dentro das instituições educacionais da rede pública, o setor privado se faz presente por meio da aquisição de apostilas sendo utilizadas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Cabe destacarmos que as apostilas têm sua origem na história dos cursinhos pré-vestibulares, que ocorre em "paralelo ao início das atividades da Universidade de São Paulo (USP). As elites gostariam de ver seus filhos estudando na mais renomada instituição de ensino superior e, por isso, passaram a investir em cursinhos 'especializados'" (AMORIM, 2008, p 38).

Amorim (2008) destaca ainda que este tipo de formação ocorre sem nenhuma normativa ou fiscalização por parte dos órgãos públicos competentes pela educação nacional, no caso brasileiro o MEC. Deste modo, "os cursinhos pré-vestibulares então se multiplicaram sem nenhum controle ou legislação que interferissem em sua organização e funcionamento. Pode-se abrir um cursinho como se abre um negócio qualquer, trata-se de uma iniciativa privada" (PERONI, 1998, p 01).

Instaura-se neste contexto um ramo lucrativo ao setor privado, "pois havia interesse das classes mais abastadas em dispensar tempo e dinheiro na certificação de que se manteriam nas cadeiras das universidades, pois no final das contas deter o saber também é uma forma de obter poder e prestígio" (AMORIM, 2008, p 39). Este

entendimento provoca no estado de São Paulo “a transformação de determinados colégios, em geral oriundos de cursos livres pré-vestibulares, em verdadeiras redes privadas de ensino, com níveis e etapas diversas de ensino, que se apresentam como “sistemas de ensino” concorrentes (ADRIÃO et al., 2009, p 810).

> Com o passar dos anos as apostilas ganharam um status de superioridade em relação aos demais tipos de materiais didáticos impressos, tornando-se símbolo de uma educação elitizada, dirigida às classes que dispunham de meios financeiros para arcar com o que de melhor havia em termos de educação (AMORIM, 2008, p 37).

O crescimento e influência do modelo de educação pautado em apostilas atinge o ensino público. O processo de municipalização do ensino, atrelado a falta de recursos humanos e técnicos demandou a procura de alternativas para superar aquela realidade, o que abre espaço e oportunidade de investimento dos grupos privados de ensino na educação pública, “a ideia era bastante simples: os responsáveis pelo marketing da empresa encaminhariam às autoridades municipais materiais prontos, já com conteúdos selecionados, assim como sua esquematização em aulas” (AMORIM, 2008, p 85).

No município de Irati – PR, a parceria entre a prefeitura e editoras se iniciou primeiramente no ano 2001, com a contratação da Editora BASE, a qual fornecia além do material apostilado às crianças também cursos de formação aos professores que trabalhavam com o material. Mesmo com a mudança de gestão municipal e, respectivamente das secretárias de educação, a parceria deu continuidade e estende-se até os dias atuais. Neste período o município firmou parceria com uma única editora, a qual foi ao longo destes 18 anos mudando de ‘marca/nome’, sendo primeiramente identificada como BASE Editora, que mais tarde alterou o nome para SEFE (Sistema Educacional Família Escola) e no ano de 2018, a empresa vinculou-se a Editora OPET, combinando seu nome para OPET/SEFE.

Em pesquisa junto ao portal de transparência e com o departamento de administração da prefeitura municipal, responsável legal pelo acordo, identificamos que a parceria entre a prefeitura e as editoras se dão por contrato e licitação, com validade de 12 meses, podendo ser prorrogado por igual período de 12 meses até o limite máximo de 60 meses. Conforme constado nos contratos este período de prorrogação foi realizado na maioria deles, eximindo o município de realizar novo pregão/licitação, e, neste caso, não sendo possível que outra editora venha a realizar a parceria, deste modo, o município segue há dezoito anos sendo atendido pela mesma editora.

Em processo de busca por informações junto aos departamentos responsáveis por compras, licitação e pagamento da prefeitura Municipal de Irati, tivemos resposta somente em nosso terceiro protocolo, e, mesmo assim, não tivemos dados de todos os anos que solicitamos. Em resposta oral o departamento de compras e licitação disse não ter conseguido achar dados de todos os anos solicitados, nos cedendo dados dos contratos encontrados gravados em pen drive.

Deste modo, pudemos constatar a soma anual de recursos públicos em apostilas em apenas alguns anos da parceria. No entanto, estes valores já nos dão ciência de quanto o município tem dispendido em valores de verba pública desde o ano 2005 na parceria.

Tabela 02 – Recursos anuais investidos pelo município na aquisição de apostilas.

Ano	Editora	Tipo de parceria	Custo por aluno da Educação Infantil	Custo por aluno do Ensino Fundamental	Valor total
2001	BASE	----	----	----	----
2002	BASE	----	----	----	----
2003	BASE	----	----	----	----
2004	BASE	----	----	----	----
2005	BASE	Licitação	90,00	------	81.900,00
2006	BASE	----	----	----	----
2007	BASE	----	----	----	----
2008	BASE	----	----	----	----
2009	SEFE	----	140,00	170,00	119.000,00
2010	SEFE	Licitação	169,00* 209,00**	-----	147.820,00
2011	SEFE	Aditivo nº 1	***	***	299.347,00
2012	SEFE	Aditivo nº 2	***	***	428.255,80
2013	SEFE	Licitação	193,03	298,00	383.172,50
2014	SEFE	Aditivo nº 1	***	***	425.693,35
2015	SEFE	Aditivo nº2			
2016	SEFE	Aditivo nº 3			481.183,00
2017	SEFE	Licitação/Pregão 20/2017	***	***	1.003.000,00
2018	OPET/SEFE	Aditivo n° 1 Contrato 019/2017	***	***	1.003.000,00
2019	OPET/SEFE	Aditivo n° 2 Contrato 019/2017	***	****	437.061,20

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponíveis no Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de Irati e coleta junto ao departamento de administração da prefeitura.
*Valor para apostilas do Infantil 1 e Infantil 2.
**Valor para apostilas do Infantil 3.

***Não consta nos termos de aditivo sobre as tomadas de preços nº 001/2010;001/2013; contratos nº 010/2010;016/2013;019/2017, valor por aluno, somente valor final do contrato.
****Na renovação do contrato 019/2017 ficaram suprimidos da renovação o material para alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, sendo comprados material didático somente para as crianças da Educação Infantil.

Mesmo não tendo todos os valores na íntegra, desde sua implantação em 2001, os dados fornecidos nos permitem inferir o quanto o município destinou de verba pública na parceria, que soma um total de R$ 4.809.432,85 (quatro milhões, oitocentos e nove mil, quatrocentos e trinta e dois reais e oitenta e cinco centavos), desta forma este é o montante que o município poderia ter investido seja na área da educação, seja investimentos: na construção e/ou ampliação de CMEI's, aquisição de acervo bibliotecário, material pedagógico específico para a Educação Infantil, formação continuada, valorização docente dentre outros.

Este valor dispendido na parceria pelo munícipio reforça o quanto os serviços educacionais têm crescido, colocando inclusive as instituições do setor público como oportunidades de lucro para o setor privado (BALL, 2004), e, assim a educação tem se tornado "uma arena de competição de soma zero (em que ninguém ganha sem que outro perca), cheia de atores interessados em si mesmos e em busca de oportunidades" (LARABEE, 1997, Apud BALL, 2004, p 1120).

Destacamos ainda, que uma das características do uso de apostilas organizadas de forma padronizada perpetram o engessamento do trabalho docente, "o professor perde autonomia, bem como a liberdade de incluir ou excluir conteúdos de acordo com a necessidade e a especificidade da turma" (ANGELO, 2018, p 18). Sobre a autonomia docente, Marcuse (1979, p 45) destaca que:

> A autonomia "profissional" anterior do trabalhador era, antes, sua escravização profissional. Mas esse modo específico de escravização era, ao mesmo tempo, a fonte de seu poder específico, profissional de negação – o poder de parar um processo que o ameaçava de aniquilamento como ser humano. Agora o trabalhador está perdendo a autonomia profissional que o fez membro de uma classe destacada de outros grupos ocupacionais por personificar a refutação da sociedade estabelecida.

Se por um lado o uso de materiais apostilados desencadeia o engessamento e cerceamento da autonomia do professor, a padronização dos conteúdos e atividades presentes neste material inseridos na rotina pedagógica, "remete à manutenção da visão de criança como *aluno* e, de novo, ao predomínio da importância do material, nesse caso sobre as crianças" (NASCIMENTO, 2012, p 74). Destacamos ainda que,

> [...] em muitas ocasiões pode-se ouvir políticos e autoridades educacionais defendendo a implantação de sistema apostilados de ensino em suas cidades, pois seria assegurado que o aluno da escola x possuísse a mesma aprendizagem da escola y. [...] a padronização é tida como asseguradora da qualidade de ensino. E o discurso vai além. Não só todas as escolas municipais teriam um padrão de qualidade entre si, mas também seriam elevadas por meio da utilização das apostilas a um patamar nunca atingido por escolas públicas; ou seja, estariam em pé de igualdade com as instituições particulares (AMORIM, 2008, p 143).

Este discurso de foco igualitário salvacionista que a aquisição dos sistemas apostilados proporciona, remete à fetichização da apostila, como se esta fosse capaz de "desfazer as desigualdades sociais impostas pela defasagem cultural das classes carentes" (AMORIM, 2008, p 178).

> A apostila é, deste modo, uma forma de conhecimento enlatado, pois assim como o alimento, evita o contato como o objeto em natura, ou seja, impede que o indivíduo tenha contato com a cultura real. A cultura que chega até os educandos por meio das apostilas é fragmentada, industrializada, pasteurizada e filtrada. Os alunos e professores tendem – em especial nas realidades mais desprovidas de recursos – a ficar à mercê de uma única fonte de informações [...] a cultura enlatada oferecida pelas apostilas torna-se, portanto, uma semicultura, semiformando indivíduos, que, iludidos, creem serem emancipados e autônomos (AMORIM, 2008, p 180).

Amorim (2008), destaca ainda que, os gestores municipais ao se comprometerem com contratos que destinam o fornecimento de um material gráfico igualitário, entendem que toda a educação municipal terá acesso à uma mesma educação, pautada em conteúdos iguais, porém esquecem-se de que os ambientes e as condições de vida destas crianças são os mais diferentes possíveis.

3.3 O que dizem as gestoras municipais em relação a adoção de apostilas para a Educação Infantil

Vai já pra dentro, menino!

Vai já pra dentro, menino!
Vai já pra dentro estudar!
É sempre essa lengalenga
quando o que eu quero é brincar...
Eu sei que aprendo nos livros,
eu sei que aprendo no estudo,
mas o mundo é variado
e eu preciso saber tudo!
Há tanto pra conhecer,
há tanto pra explorar!

Basta os olhos abrir,
e com o ouvido escutar.
Aprende-se o tempo todo,
dentro, fora, pelo avesso,
começando pelo fim
terminando no começo!
Se eu me fecho lá em casa,
numa tarde de calor,
como eu vou ver uma abelha
a catar pólen na flor?
Como eu vou saber da chuva
se eu nunca me molhar?
Como eu vou sentir o sol,
se eu nunca me queimar?
Como eu vou saber da terra,
se eu nunca me sujar?
Como eu vou saber das gentes,
sem aprender a gostar?
Quero ver com os meus olhos,
quero a vida até o fundo,
quero ter barros nos pés,
eu quero aprender o mundo!

(Pedro Bandeira)[44]

Tomamos como ponto de partida para a discussão desta seção a poesia de Pedro Bandeira, que tão bem representa o desejo das crianças, a expectativa de uma vivência, um anseio ao natural, de descobrir um mundo que é repleto de conhecimento, mas, que por muitas vezes lhe é privado, pois, o adulto quer que ele aprenda pelos livros, pelo estudo, e se esquece de que, há muito mais que aprender e nem tudo do mundo cabe ou está presente nos livros.

Estas linhas poéticas para muitos leitores soam como notáveis lembranças de sua infância, para outros a indiferença a estas tão importantes experiências. E, é com esta discrepância de sentimentos, de visões de que caminhos e vivências as crianças devam viver em sua infância, que levantamos a problemática: Porque os municípios têm adquirido cada vez mais sistemas de ensino privados para a Educação Infantil, insistindo em oferecer as crianças experiências escolarizadas, e as têm privado de viver a poesia na prática?

[44] BANDEIRA, Pedro. Mais respeito, eu sou criança. 2 ed. São Paulo. Moderna, 2002.

Cabe ressaltar que pensamos e defendemos aqui a mesma visão de autores como Rocha, Lessa, Buss-Simão (2016) e Carvalho (2016)[45], não somos contra a formação com base nos saberes historicamente acumulados, nem aos advindos dos campos de experiência como nos propõe a BNCC.

Somos contrários a antecipação e utilização de atividades desenvolvidas por crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, somos contrários a escolarização precoce que ocorre nos ambientes da Educação Infantil, a (pré)paração para os anos iniciais, a utilização de apostilas que trazem pouca ou nenhuma experiência genuinamente infantil, atividades que não convidam a explorar o mundo, que não aguçam verdadeiramente os sentidos de se ouvir, ver, sentir plenamente.

Que limita a apenas olhar a chuva das janelas, sem ter o prazer em contemplá-la, sentir suas gotas tocando seu corpinho, sem sentir o cheiro da terra que vai aos poucos ficando molhada, sem permitir sujar-se numa poça de lama. Que restringe a demonstrar a metamorfose da borboleta somente em imagens, e não incentiva a construir um borboletário mesmo pequeno em vidros, que somente ensine que as abelhas são insetos que picam e que fazem mel, sem levar em consideração sua importância para a existência da vida humana.

Uma educação tão e somente emparedada e voltada ao estudo com preenchimento de papéis, sem a possibilidade da experiência real e ativa não há de dar conta do complexo mundo de possibilidades e descobertas da infância.

Para podermos entender o contexto e processo de adoção de material apostilado na educação municipal de Irati – PR, achamos pertinente realizarmos entrevista com o representante legal pela Secretaria Municipal de Educação. Neste caso foram realizadas entrevistas tanto com a Secretária Municipal de Educação que instituiu a parceria, e que depois de dezoito anos assume a Secretaria pela segunda vez, sendo a Secretária atual.

Vale ressaltar que no processo de pesquisa, constatou-se que a implementação da parceria se deu no ano de 2001, e nesse período a gestão da Educação Infantil do município de Irati – PR era de responsabilidade do PROVOPAR. A Secretaria Municipal de Educação assume a Educação Infantil somente no ano de 2007, ou seja, seis anos depois do início da parceria. Deste modo, é de interesse e importância histórica

[45] Ver mais em CARVALHO, R. S. O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e educação infantil como estratégia de governamentalidade contemporânea. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 229-253, abr./jun. 2016.
ROCHA, E. A. C. LESSA, J. S. BUSS-SIMÃO), M. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. Da investigação às práticas, Lisboa, v. 6, n, 1, p. 31-49, jan./mar. 2016.

coletarmos e registramos os relatos de ambas as Secretárias Municipais, tanto a que institui a parceria, quanto a que assume a Educação Infantil em 2007.

Neste ínterim, por meio do depoimento de ambas, procuramos conhecer um pouco sobre o processo de adoção das apostilas e a permanência destas até o presente momento. Seguindo orientações para preservação da identidade das Secretárias de Educação utilizamos como identificação nas entrevistas as siglas S1 e S2.

Para poder entender todo este contexto de implantação de sistema apostilado de transição da assistência social para a Educação, o qual é bastante rico de informações, sintetizamos em quadro uma linha do tempo com o período das gestões municipais e os fatos ocorridos, e que turmas recebiam a apostila em cada gestão municipal.

Quadro 5 – Linha do tempo da parceria.

Gestão/Período	Órgão/Secretaria responsável pela Educação Infantil- Fatos históricos	Etapas que utilizavam as apostilas
2001- 2004	PROVOPAR – Em 2001 se dá início da parceria entre a Prefeitura Municipal de Irati – PR e Editora BASE.	Educação Infantil e Ensino Fundamental.
2005-2008	Até 2007 PROVOPAR, em 2008 inicia-se a transição de responsabilidade para a Secretaria Municipal de Educação.	Educação Infantil.
2009-2012	Em 2009 ocorre o primeiro concurso para Professor de Educação Infantil no município.	Educação Infantil.
2013-2016	Em 2016 inicia-se no município a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 anos, e transferência das crianças dos CMEI's para as escolas municipais.	Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.
2017-2020	Quatro anos de vigência do Plano Municipal de Educação, e a prospecção de atendimento de 50% de crianças de 0 a 3 anos nos CMEI's ainda não se concretiza.	2017 e 2018 = Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental Em 2019 voltou a ser utilizado somente pela Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas com as Secretárias Municipais de Educação.

3.3.1 O relato das Secretárias Municipais de Educação

As entrevistas com as Secretárias Municipais sobre o processo de implementação e continuidade da parceria entre a Prefeitura Municipal e as Editoras, ocorreram de forma amistosa e nos possibilitaram realizar um importante resgate histórico da Educação Infantil municipal, permitindo que ela não seja esquecida e conhecida principalmente pela comunidade.

Sabíamos que existe uma parceria entre o público e o privado no município investigado, mas não sabíamos qual a origem desta. Assim, nosso primeiro

questionamento a S1, foi como ocorreu este processo de implementação de apostilas no município, a mesma relata que:

> Em 2001 em uma outra gestão quando fui convidada para ser Secretária, inclusive neste tempo essa secretaria era três secretarias juntas Educação, Cultura e Esporte. E já nos anos 2000 quando assumimos, estávamos formando a equipe juntamente com o PROVOPAR, e na época o PROVOPAR era no mesmo prédio, foi nos apresentado esse material. Então reunimos a equipe que iria trabalhar comigo para analisar o material. Visto que era uma novidade e que nós, eu conhecia simplesmente o Positivo que eu meus filhos eram adolescentes e estudavam no Positivo, o outro já estava na faculdade, e eu achei maravilhoso porque vinha de encontro com a Proposta Pedagógica do município, porque se falava muito nisso, da Proposta Pedagógica, e a do Positivo fugia um pouco da nossa proposta, porque seria uma apostila mais técnica e nós não queríamos muito isso, queríamos uma mais humanizada. E gostamos muito, e o prefeito acolheu essa ideia e fez o contrato, então nós fizemos o contrato para o Pré porque as creches pertenciam ao PROVOPAR, e ficamos até 2004 final da nossa gestão, e foi muito bem aceito (S1).

Vemos no relato da S1 que o material apostilado era uma novidade para a educação pública no contexto da implantação no ano 2001. A preocupação da gestão era de que o material adquirido tivesse a mesma linha da Proposta Curricular Municipal. Tendo feito a análise do material o contrato foi realizado pela prefeitura, e, embora a secretária não tenha relatado da participação da comunidade docente na escolha do material, ela afirma que ele foi bem aceito.

Cabe ressaltar que naquele contexto da análise e implantação da parceria, existia uma apreensão em adquirir um material que dialogasse com a Proposta Curricular Municipal, no entanto, ressaltamos que as crianças que receberam as apostilas atendidas nas creches assistidas pelo PROVOPAR, ainda não dispunham de Proposta Curricular específica para a Educação Infantil, pois conforme já discorrido no capítulo 2 desta trabalho, a PCEI foi elaborada somente a partir do ano 2008, quando a Secretaria Municipal de Educação passa a assumir a Educação Infantil, e, mesmo assim, o documento elaborado em 2011, não fez menção ao uso de sistemas privados de ensino por parte da educação na rede pública de ensino municipal.

Fica aqui explícita a construção de políticas ‘não normativas’ e/ou ‘não oficiais’, ou seja, aquelas que não estão prescritas nos textos oficiais das políticas em forma de legislações e/ou outras orientações legais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Verificamos que a princípio o corpo docente não foi ouvido na/para a escolha do material didático que eles passariam a usar, desta forma, a nós interessava também saber

quem foram os personagens que participaram desta análise do material para posterior apresentação ao gestor municipal. Segundo relatos da S1, participaram desta análise:

> A equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e algumas professoras do curso de pedagogia da UNICENTRO, e, que dariam um maior suporte se as apostilas realmente eram tudo aquilo que eles estavam falando (S1).

Percebemos que a análise do material se deu na colaboração entre a equipe gestora da rede municipal e alguns professores da Universidade local. Esta cooperação demonstra uma interação positiva entre diferentes setores educacionais, no entanto, não vemos no relato, a presença de nenhum representante do corpo docente no processo de avaliação do material.

A opinião dos professores neste momento de avaliação do material é de fundamental importância, pois, são eles quem estarão na ponta desta implantação, trabalhando diariamente com a apostila, e poderiam antes mesmo de firmar a parceria verificar possíveis falhas existentes no material, ou ainda, ter escolhido o material de outra editora. A adoção do sistema de ensino se configurou, portanto, em um processo verticalizado no qual os professores da rede não participaram efetivamente com direito à opinião e, sobretudo, com direito à interferência.

Sabemos que nenhuma parceria se inicia sem um motivo, uma justificativa, e muito destes argumentos tem a ver também com a visão sobre o produto que está envolvido nestes contratos. Indagamos a S1 qual a sua visão do uso de apostilas na rede pública de ensino.

> Eu sempre trabalhei com todos os níveis de ensino, como eu era professora de Pedagogia, eu estava dentro das escolas municipais, e, uma das disciplinas que eu tinha era Prática Pedagógica, e que eu tinha que ir nos estágios, e eu sentia a dificuldade dessas alunas, e as minhas alunas de Pedagogia eram professoras municipais. E durante as aulas, é sempre o curso de pedagogia ele é muito técnico, elas se queixavam muito que o livro que vinha do ministério da educação, ele não dava um suporte para o ano todo, tinha muitas falhas, que até hoje todos têm. Então eu já tinha um pensamento de elaborar pelo menos um material, quando chegou esse material, meu deus ele já estava pronto né, e nós fomos acompanhando, no primeiro ano para ver se era bem aceito, e foi resistente, sempre o que é novo é resistente. Então o primeiro ano foi resistente, a secretaria tinha que fazer visitas mais periódicas sobre o uso do material porque tinha escolas que deixavam no armário, quando chegava a equipe eles corriam e iam usando o material. No segundo ano foi bem melhor, quando nós saímos em 2004, já estavam bem adaptadas, então a continuidade deve-se não sei, porque não era eu, ao fato de que foi muito bem aceito. Então em 2001 ele foi caminhandinho, engatinhando, em 2002 já andando, e 2004 já estavam adaptadas e não queriam largar mais esse material fizeram até pedido para que o próximo prefeito e próxima secretária continuasse (S1).

Vemos neste relato a dubiedade de anseios e de solicitações, de alunas que faziam parte do quadro do magistério municipal, que se queixavam da insatisfação dos livros didáticos encaminhados pela esfera federal, e gostariam de algo diferente, mas que ao mesmo tempo num primeiro momento apresentam uma certa resistência ao um novo material. O que nos faz pensar, mas afinal de contas o que estas professoras almejavam? Nesta pesquisa infelizmente não teremos estas respostas, e este questionamento ficará em aberto.

Observa-se também em seu relato de que em algumas escolas o material não era usado e sim deixado nos armários, e que, ao constatarem a visita da equipe pedagógica da secretaria corriam usá-lo. Enquanto pesquisadores, e como não estava em nosso roteiro, não ouvimos as vozes dessas professoras para saber seus motivos em não usar o material, e nem quais os motivos de uma parcela ser resistente a utilização das apostilas.

3.3.2 A validez do material apostilado às crianças da Educação Infantil

No contexto das políticas de currículo para a Educação Infantil, historicamente as orientações recomendam que o trabalho pedagógico com as crianças ocorra principalmente no viés da brincadeira, da ludicidade. Sabemos que as apostilas, queira ou não, direcionam o trabalho para uma prática mais escolarizada, onde a criança deve permanecer sentada preenchendo atividades. Diante disso, questionamos a S1 se na visão dela, a apostila é um recurso válido para a Educação Infantil.

> Eu acredito né, porque pense se eu não acreditasse eu não dava continuidade. Embora, a situação financeira dos municípios agora é outra, a situação financeira dos Estados, do Brasil é outra, e então nós não temos mais condições financeiras de optar por este livro até o quinto ano (S1).

Embora as orientações para o trabalho com a Educação Infantil enfatizem outros vieses, o relato da S1 demonstra que sua leitura segue outro viés, ao acreditar que o uso de material apostilado é válido para essa etapa da educação, pois, do contrário não teria investido na contratação do mesmo.

Para além disso, os discursos das Editoras ao oferecer seus produtos aos municípios estão embasados principalmente na oferta de apoio a gestão. Deste modo, indagamos a S1, em que a parceria colabora na gestão da Secretaria Municipal de Educação.

> Hoje a parceria é muito boa para a Educação Infantil, com todo o Ensino Fundamental. Quando vem as formações, essas formações, os nossos professores estão na frente de muitos municípios porque eu tenho ido em reuniões, que estão ainda estudando como que vão se organizar com a nova BNCC, e os nossos professores, coordenadores e diretores já tiveram formação lá em agosto da BNCC. E isso se deve a essa parceria desse material. Senão, eu teria que contratar uma pessoa trazer para cá, quem sabe até o valor seria o que a gente paga pelo pacote, então o crescimento da equipe que também participa. Ficam atualizados porque eles sempre trazem novidades, da educação. Porque a educação é dinâmica está mudando dia a dia, os nossos professores, nossos coordenadores e equipe da secretaria estão bem atualizados (S1).

Vemos neste relato um ponto positivo da parceria, a formação ofertada pela editora, formação esta, que de certa forma acaba por colocar os professores da rede municipal a frente de professores de outros municípios.

Para tanto, se analisarmos o trecho da fala acima, *"Senão, eu teria que contratar uma pessoa trazer para cá, quem sabe até o valor seria o que a gente paga pelo pacote"(S1),* e resgatarmos os valores investidos entre os anos de 2009 a 2012, que somam um total de R$ 994.422,80 (novecentos e noventa e quatro mil, quatrocentos e vinte e dois reais e oitenta centavos), temos certeza de que, se fossem contratados cursos de formação continuada aos docentes neste mesmo período, o montante seria bem menor, e, dando ainda a possibilidade de investir o saldo em outras despesas da área da educação.

É interessante ressaltarmos que neste processo histórico da parceria, dos anos 2001 até 2008, a Educação Infantil era assistida pelo PROVOPAR, ainda não havia sido feita a transição da assistência para a Secretaria Municipal de Educação. Porém as turmas do Pré, que estavam alocadas nas creches utilizavam o material apostilado que era adquirido pela Secretaria de Educação, segundo relato da S1, isso se deve ao fato de que o PROVOPAR não recebia verba específica para este fim, e sendo a Secretaria parceira deles, a prefeitura cedeu além dos recursos humanos, também as apostilas.

3.3.3 A transição da Educação Infantil do PROVOPAR para a Secretaria Municipal de Educação

Conforme já destacado neste estudo, num período de 7 anos (2001-2008), em duas gestões administrativas municipais diferentes, as crianças do Pré atendidas nas creches sob responsabilidade do PROVOPAR, faziam o uso das apostilas adquiridas pela Secretaria Municipal de Educação. Deste modo, destacamos abaixo o relato da Secretária responsável pela transição.

> Foi um processo assim bem trabalhoso, trabalhamos bastante, primeiro a gente teve que estudar como isso deveria acontecer, apoiar-se nas leis que estavam sendo exigidas nessa transição, no que os pequeninos não poderiam mais estar na responsabilidade da assistência social, então o primeiro passo foi esse né, foi saber como que tudo isso iria acontecer, depois a gente foi vendo a estrutura dos espaços dos CMEIS, que hoje CMEI's, na época creches, e nos preparando com os professores, pensando não só na estrutura física como no recursos humanos, então depois de termos trabalhado tudo isso, fizemos o concurso para o professor da educação infantil com esse nome, concurso para 40 horas. E, então a gente abriu 75 vagas, eram 75 professores que precisávamos para atender a necessidade da demanda das crianças. Que antes na época do Provopar os funcionários que atendiam eram contratados pelo PROVOPAR, mas eles já trabalhavam um pouco o pedagógico também, mas eu lembro que a estrutura atendia muito pouco criança, porque eram 24 funcionárias que passaram de ser cuidadoras para professoras de educação infantil, então, o Provopar eles davam a assistência, a alimentação os cuidados, que eram necessários, mas também eles já trabalhavam também o pedagógico, eles tinham essa preocupação já com o desenvolvimento da aprendizagem das crianças (S2).

Doze anos após a promulgação da LDB 9394/96 finalmente o município passa a assumir por completo a Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica. Podemos perceber no relato da secretária responsável pela transição que este foi um período desafiador, de muito estudo do que se vinha propondo a esta etapa da educação.

3.3.4 Os desafios da Secretaria Municipal de Educação no processo de transição

O processo de municipalização do ensino trouxe um conjunto de desafios para os municípios, quer sejam eles de ordem: administrativa, financeira, pedagógica, estrutural, física, de recursos humanos. O município pesquisado não passou por processo diferente, em entrevista com a S2, a mesma relatou que:

> Os desafios foram aqueles de organizar a infraestrutura, do concurso, de fazer o levantamento da demanda, principalmente a infraestrutura que estava muito precária, então como a assistência não tinha recursos, o município que mantinha as creches, então não se podia usar recursos da educação porque elas estavam na assistência, então o maior desafio para nós pode se dizer que foi organizar a infraestruturas das creches e depois os recursos humanos, também que não foi um trabalho de um mês, dois meses, foi um processo mais longo também né (S2).

O relato da S2 nos demonstra que o processo de transição da assistência da Educação Infantil para a Secretaria Municipal de Educação, conotou diversos desafios, que abarcaram resolver situações tanto na estrutura física, pois, durante o tempo que as creches eram de responsabilidade do PROVOPAR, a gestão municipal não pôde investir recursos na recuperação/manutenção dos espaços físicos, por muito tempo.

No que concerne aos recursos humanos, o desafio maior foi de organizar concurso público específico para professores de Educação Infantil, pois até aquele momento, as crianças eram acompanhadas por monitores, dentre os quais, alguns eram somente contratados.

Sobre a validade do uso do material apostilado na Educação Infantil, a S2 nos relatou que,

> eu acho assim que é válido também a apostila na educação infantil, mas esse material, tudo depende de como o professor vai conduzir o trabalho, porque não pode ficar preso só naquele conteúdo da apostila, então o professor depende da criatividade, do empenho da vontade do professor de ir além, do que a apostila apresenta né (S2).

O relato da S2 demonstra que esta tem uma leitura ampliada do trabalho pedagógico com a criança pequena, pois, apesar de acreditar da validade do uso de apostila na Educação Infantil, ela entende que o professor não deve ficar 'preso' a somente este uso e a este recurso. No entanto, para que isso ocorra, é necessário empenho e criatividade do professor. Ressaltamos aqui que a depender da qualidade dos cursos de formação continuada, estes podem colaborar muito na construção de um trabalho pedagógico diversificado e criativo.

Para além da validade do uso de material apostilado pelas crianças, questionamos a S2, se esta acredita que este uso auxilia ou não no trabalho docente.

> Eu acho que auxilia sim, principalmente quando vem um professor que está ingressando na carreira né, ele vem assim com muitas ideias, mas, se ele tiver um ponto de apoio um material, então ele vai direcionar o trabalho dele né, ele vai ter uma visão já do que deve ser trabalhado, de acordo com aquela faixa etária da criança (S2).

No que se refere ao uso de material apostilado na condição de auxílio ou não no trabalho do professor, a S2 diz acreditar que a adoção de apostila ajuda o professor no desenvolvimento do seu trabalho, pois este atua como um ponto de apoio, do que deve ser trabalhado em devida faixa etária.

Neste contexto, recordamos que há além das DCNEI's, uma Proposta Curricular municipal que elenca toda uma grade de conteúdo do que deve ser dado ênfase nas atividades pedagógicas com as crianças da Educação Infantil. O que ambas as orientações curriculares não propõem, são as atividades práticas em si, no entanto, a depender da criatividade e empenho do professor, as atividades elaboradas por estes poderão serão tão mais atraentes que as propostas nas apostilas.

Se o uso da apostila na Educação Infantil é um recurso válido principalmente para os docentes, pois 'orienta' o trabalho pedagógico, questionamos a S2 se este uso é um recurso válido para as crianças.

> Sim, é um recurso válido sim, eles gostam de ter um material, eles querem ter uma mochila, eles querem ter um livro, porque eles veem os irmãos mais velhos muitas vezes, e eles ficam muito faceiro, muito feliz quando eles dizem esse é o meu livro, muitos chamam de apostila, mas muitos dizem assim, porque até quando nós implantamos a própria instituição que forneceu o sistema de ensino pro município falou de livro, eles falavam que não devia chamar de apostila, para valorizar até mais para a criança, para ela ver que ela também tem um material, também tem um livro, ela se identifica com aquele material, e a criança gosta de folhear, de sentir, de perceber, então eu acho válido, mas tudo vai depender, de como o professor conduzirá seu trabalho (S2).

Na perspectiva da S2, no que concerne se o uso é válido, a secretária relaciona a validade mais pelo sentimento de pertença que a criança tem sobre o material, do que pela validade cognitiva que este pode vir a ter na proposta de suas atividades.

Destacamos que as crianças podem folhear, sentir, perceber não somente uma apostila, mas diversos tipos de livros quer sejam: livros de literatura simples, cartonados, emborrachados, uma revista e até mesmo um caderno de artes que contenha atividades derivadas de suas próprias construções diárias.

3.3.5 A motivação para a aquisição e o uso de apostilas na Educação Infantil

Como vimos acima, a adoção de material apostilado no município de Irati -PR ocorre pela primeira vez em 2001, e perpetua-se até os dias atuais. A gestão posterior a que efetivou a parceria pela primeira vez, teve início em 2005 e prolongou-se até 2012, ou seja, por duas gestões consecutivas. Uma vez, sendo outra gestão administrativa, esta poderia ter dado encerramento a este contrato, porém ela deu continuidade, deste modo, questionamos a S2, qual foi a motivação/justificativa para este prosseguimento.

> Quando a gente entrou na secretaria de educação já vinha sido ofertado o material para as crianças, até para o município **vinha sendo bom porque não era só comprar os livros,** a agendinha para as crianças, **vinha todo o apoio didático para o professor, livro do professor, vinha os CD's**, para ele conduzir os temas do livro, então, tudo isso já vinha sendo feito**, a gente não quis cortar, tirar**. Claro que ali envolve muito o financeiro na época então na época os primeiros anos do ensino fundamental tinham os livros, só que a gente sabia que do ensino fundamental os professores não estavam utilizando os livros, que eu sai de dentro da escola eu via esses livros nas prateleiras, porque o professor não se identificavam não gostava daqueles conteúdos, mas o

> infantil como os professores não tinham material específico, pouco material de acesso, também **nós assumindo toda aquela faixa etária**, a secretaria também meio **despreparada para esse suporte para os professores**, e a gente concluiu que se continuasse **tendo a continuidade do material a gente estaria até ofertando um ensino de melhor qualidade**, e apoiando também lá na base os professores com o material didático porque eles também tiveram a capacitação do que veio né, que fazia parte desse projeto de colocar o sistema de ensino na educação infantil. Tanto é que daí ficou só na Educação Infantil, e nós durante os oito anos que ficamos lá na secretaria a gente não pôs no ensino fundamental, outra questão que **a gente fez também né no ensino fundamental, foi uma pesquisa com os professores se o material seria válido ou não,** e os professores estavam trabalhando mais com o livro didático que vinha do Ministério da Educação, eles gostavam mais daquele material, então a gente daí já em 2005, deixou só na Educação Infantil mesmo (S2, grifo nosso).

O relato da S2 sobre as justificativas para continuidade da parceria nos fornece várias informações, a primeira questão apontada se concentra na oferta da cesta de serviços pela editora, que para o município era algo bastante conveniente, pois não demandava trabalho extra com formação para os professores, pois o material vinha acompanhado de material de apoio para desenvolver as atividades em sala.

A segunda questão seria o fato do município estar assumindo a Educação Infantil naquele momento, e a falta de uma equipe preparada para dar suporte naquele momento, a parceria acabou facilitando o trabalho da equipe gestora, a finalidade destacada pela S2 seria a oportunidade de estar ofertando um ensino de melhor qualidade para as crianças.

Ainda segundo a S2 a continuidade do trabalho com material apostilado na gestão de 2005-2012, contemplou somente a Educação Infantil, pois após efetuar pesquisa junto aos professores do ensino fundamental, chegou-se à conclusão de que o material adquirido via parceria não estava sendo utilizado nas escolas, então optou-se naquele momento pelo encerramento da utilização de apostilas pelos professores e alunos do ensino fundamental.

3.4 O contexto da pesquisa de campo com as professoras

A pesquisa junto as professoras que trabalham nas turmas do Maternal III nos CMEI's, ocorreu por meio de entrevistas previamente agendadas e gravadas, dos 12 CMEI's existentes no município e que tem turmas do Maternal III realizamos o diálogo com um total de 17 professoras, que é o total de professoras que atendem o Maternal III nos espaços dos CMEI's. Abaixo demonstramos a formação, o tempo de trabalho no município e tipo de contrato das professoras entrevistadas.

Quadro 6 – Dados gerais das professoras entrevistadas que atuam no Maternal III

Formação	Tempo de trabalho	Regime de trabalho
Pedagogia	07 anos	Efetivo
Pedagogia	14 anos/ desde o assistencialismo contrato/ depois concurso	Efetivo
Magistério	8 anos	Efetivo
Magistério	20 anos / desde o assistencialismo	Efetivo
Magistério/ cursando 3º ano de pedagogia	2 anos como estagiária/ 7 meses como comissionada	Comissionada
Pedagogia/ Pós	9 anos	Efetiva
Pedagogia/ Pós	9 anos	Efetiva
Pedagogia/ Pós	9 anos	Efetivo
Magistério	6 anos	Efetivo
Pedagogia/ Pós	10 anos	Efetivo
Magistério/Geografia/ Pós	7 anos	Efetivo
Pedagogia/ Pós	9 anos	Efetivo
Pedagogia	20 anos/concurso para monitora qual passou para professora em 2008	Efetivo
Pedagogia	9 anos	Efetivo
Magistério/ Cursando Pedagogia	9 anos	Efetivo
Magistério/ Letras Português	9 anos	Efetivo
Pedagogia	9 anos	Efetivo

Fonte: Elaborada pela autora com base nas entrevistas.

Verificamos que o número de professoras que possuem formação somente em nível médio no magistério é pequeno, somando somente 3. O que nos chamou a atenção neste processo de pesquisa foi constatar que há no município o regime de contrato de uma professora regente de turma na Educação Infantil, que se dá por meio de cargo comissionado. O que contradiz a Legislação Municipal Nº 2473/2006, a qual especifica que:

> Art. 5º - O ingresso na Carreira do Magistério Público Municipal se dará por concurso público de provas e títulos.
> §1º - O concurso público para ingresso na carreira exigirá para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, formação em nível superior-licenciatura plena ou normal superior, admitida como formação mínima à obtida em nível médio, na modalidade normal (IRATI, 2006, p 03).

Além do município estar contrapondo a legislação nas ações ao realizar contrato para professores por meio de cargo comissionado, há ainda o fato do munícipio não estar realizando concursos públicos para professores, sendo que, as duas últimas seleções para a função docente ocorreram conforme destacado abaixo.

Quadro 7 – Relação de concurso público municipal para cargo do magistério.

Ano	Edital	Exigências para o cargo
2009	Nº 001/2009	Ensino médio completo na modalidade Normal – Magistério ou licenciatura plena em Pedagogia ou curso normal superior.

2012	Nº 002/2012	Ensino Médio Completo, na modalidade normal Magistério ou Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação para educação infantil e séries iniciais

Fonte: Elaborado pela autora com base nos editais.

Vale ressaltar que o edital 001/2009 abriu vagas para professores de educação infantil 40 horas, e séries iniciais do ensino fundamental 20 horas, já o edital 001/2012 abriu vagas somente para professores das séries iniciais do ensino fundamental 20 horas. Neste sentido, o quadro de funcionários tem se caracterizado o mais enxuto possível, pois não há contratações de novos docentes de educação infantil há pelo menos 5 anos, e docentes do ensino fundamental há pelo menos 2 anos. Essa situação leva o município a adotar meios paliativos e emergenciais para suprir esta demanda de professores, realizando a contratação além de cargos comissionados, também a de estagiários para a função de docente, conforme destacam as autoras Alibosek, De Paula e Klein (2017),

> [...] existe uma carência de professores efetivos, desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental. Deste modo para suprir essa necessidade, alguns estagiários de outras áreas da licenciatura atuam como regentes em sala de aula ou como professores de hora atividade, em disciplinas como: ciências, ensino religioso, artes e educação física (ALIBOSEK, DE PAULA e KLEIN, 2017, p. 20598).

Esta conduta do município afeta diretamente a qualidade da educação, pois muitas vezes estes estagiários não possuem experiência na docência, além de estarem em muitos casos cursando o primeiro ano da graduação, conforme evidenciam as autoras.

> Durante os três primeiros meses do estágio, já estava no ambiente escolar, em sala de aula, transmitindo conhecimento para várias crianças, mas faltava o contato direto contato com a teoria, pois eu estava iniciando o curso de pedagogia e a universidade estava em greve. Senti dificuldades, pois também não cursei magistério (ALIBOSEK, DE PAULA e KLEIN, 2017, p. 20600).

Um concurso público para o magistério seria o ideal para solucionar este problema que o município passa, porém, há o impedimento legal para que o mesmo ocorra, que é a questão do limite prudencial[46] com gastos com servidores da educação.

[46] A Lei Complementar n° 101 de 4 de maio de 2000, estabelece princípios para as finanças públicas voltadas para a responsabilidade da gestão fiscal, instituindo limites para os gastos com pessoal. De acordo com essa lei, a união, estados e municípios não podem ultrapassar estipulados percentuais de suas receitas líquidas com pagamento de pessoal (Brasil, 2000). Se 95% dos limites destes percentuais já tiverem sido atingidos, ficam vedados, [...] IV - provimento de cargo público, admissão ou contratação de pessoal a qualquer título, ressalvada a reposição decorrente de aposentadoria ou falecimento de servidores das áreas de educação, saúde e segurança.

3.4.1 O que dizem as professoras dos CMEI's em relação a adoção e ao uso das apostilas na Educação Infantil

Chegamos ao ponto central desta pesquisa, aqui é o momento em que ao ouvir demos voz. São vozes daquelas que tem seu olhar ao outro, das que dão as mãos em um caminhar rico em descobertas, curiosidades, que por vezes deparam-se com dificuldades, e, mesmo assim seguem em frente, plantando e colhendo ricas e memoráveis histórias no convívio com seus pequenos. E, assim descrevemos aqui suas narrativas. A interlocução foi constituída por entrevista individual pré-agendada com as professoras, durante o diálogo realizamos 8 perguntas quais destacamos a seguir. As falas coletadas durante o processo de entrevistas serão identificadas pela letra P acrescida de um numeral, que segue a sequência de P1 até P17, uma vez que entrevistamos um total de 17 professoras.

3.4.2 O relato das professoras

Conforme já visto neste trabalho, a história social da infância é permeada de inúmeras concepções, que lhe dão identidade conforme o contexto em que está inserida. No campo educacional não é diferente, a sociedade proporciona espaços educativos conforme a concepção que esta lhe atribui.

Deste modo, procuramos saber qual a concepção de criança que as professoras possuíam.

> A criança tem todo potencial para se desenvolver muito, se você for conversando, for mostrando as coisas elas pegam muito. Eu acho que elas têm todo potencial, para poder fazer muita coisa, mas tem que ter alguém esteja ali com ela, **porque sozinha elas não vão fazer nada** (P2, grifo nosso).

Vemos aqui, uma concepção que coloca a criança como 'subordinada/dependente' do outro para poder aprender, no entanto, ressaltamos que a criança é um ser social que "aprende no e com o mundo, [...] feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores [...] E é nas relações e nas trocas que se ressignificam os saberes/fazeres" (REDIN, 2007, p 84), deste modo, afirmar que *sozinha elas não vão fazer nada* reforça uma visão fragmentada, desconsiderando a criança em sua totalidade.

As próximas falam se dividem em duas concepções: 1) das que veem a criança como um ser inteligente; que possui suas peculiaridades; que necessita de atenção, amor,

cuidado; está em desenvolvimento constante; 2) e das que veem que elas mudaram conforme as mudanças da sociedade.

> Eu penso primeiro que **a criança é um ser humano, para depois ela adquirir o conhecimento científico**, eu vejo como a fase mais importante que ela vai conhecer e se desenvolver para o restante da vida inteira dela, a gente tem que pensar nela nessa infância como **um ser que está absorvendo tudo ao seu redor** (P3, grifo nosso).
>
> A infância é a melhor parte da vida, que **é onde a criança vai se desenvolver vai ter todo um contato com o mundo,** e todo ano, cada dia vai aprendendo coisa nova, que é a parte mais importante mesmo do desenvolvimento (P5, grifo nosso).
>
> A criança **é um ser que está sempre se desenvolvendo**, a partir do momento que ela nasceu, sempre, ela tem pleno desenvolvimento aliás, todo dia cada minuto ela está ali criando, ela está aprendendo (P6, grifo nosso).
>
> A criança **tem suas próprias vontades, tem seus desejos, ela não pensa como a gente, ela não age como a gente né,** tem suas próprias emoções, seus desejos, eu tenho que respeitar a vontade dela nesse sentido, o tempo dela (P8, grifo nosso).
>
> Hoje eu vejo as crianças diferente sabe, porque antes eu queria que as crianças tivessem o meu jeito, fizessem as coisas do meu jeito, hoje eu já aprendi com a experiência, que **cada criança tem o seu jeito, tem sua maneira de aprender, de saber, de fazer** (P10, grifo nosso).
>
> **É um ser que necessita de atenção, de cuidado amor carinho**, tem que pensar muito o que você vai trabalhar com ela (P12, grifo nosso).
>
> **A criança é um ser inteligente, todos diferentes**, com desenvolvimentos diferentes (P14, grifo nosso).
>
> **Um ser que está em construção,** ela é um ser que está vivendo experiências, e essas experiências é que vão definir como será essa criança para frente, então o que tem que ficar bastante nítido para quem está trabalhando com a criança, é que são as experiências que ela vai vivenciar que vai definir o futuro dela (P15, grifo nosso).
>
> **É um ser que está sempre em desenvolvimento**, sempre surpreendendo e que a gente está sempre aprendendo com eles (P17, grifo nosso).

Ao declarar a criança como um ser humano, em pleno desenvolvimento, que se constrói cotidianamente, estas professoras consideram "que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada e que estabelece relações definidas em sua origem" (KRAMER, 2008, p 248). Ao estarem inseridas nestes grupos sociais permeados por trocas,

> as crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto [...] transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo [...] não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela (CORSARO, 2011, p 53).

Deste modo, o autor rompe com a visão de desenvolvimento linear da criança refutando a ideia de que as crianças somente internalizam os fatos da sociedade e da cultura, mas que participam ativamente desta.

As falas abaixo apresentam a visão de uma criança que se transformou com as mudanças da sociedade.

> As crianças hoje em dia, parece que já nascem sabendo, do meu tempo de infância eu acho que elas tão muito adiante do eu sabia quando pequena, tem coisa que eu aprendo com elas, **tem coisas que eles falam para mim, que nunca pensava que pudesse estar acontecendo**, então eu estou ensinando e estou aprendendo com eles (P4, grifo nosso).
>
> Em mais de 10 anos de profissão **vejo que a infância mudou as crianças mudaram, as crianças têm deixado a infância por causa das tecnologias, e hoje eu pergunto, cadê o brincar?** A brincadeira da casinha mudou, você pode brincar de casinha no tablete, você pode vestir a boneca no tablete, então a imaginação aos poucos ela está morrendo, ela está se acabando (P7, grifo nosso).
>
> A criança hoje está sendo obrigada a uma rotina, **a infância que nós tivemos não existe mais, não existe a criança com o pé no chão, não existe a criança acordando a hora que ela quer,** essa concepção de infância está longe da criança que tem que ser, ela não tem mais as experiências que a gente teve, que são essenciais pro desenvolvimento dela, que é o subir numa árvore, se relacionar com crianças de outras idades, isso não existe mais, **essa criança foi engavetada, não tem essa liberdade de ser criança** (P11, grifo nosso).
>
> É um ser que muda, **desde que eu entrei no primeiro ano para agora, tem muita diferença nas crianças, no comportamento, em tudo** (P16, grifo nosso).

Percebemos no discurso destas professoras, que elas têm a percepção de mudança das crianças ao longo de seu percurso profissional. A ideia de criança/infância que as docentes tinham de suas próprias vivências no passado já não é mais a mesma. Questões de comportamento, da falta de liberdade, da interferência das tecnologias são destacadas.

Sobre estas mudanças inferidas pelas docentes, Pereira e Souza (2014) consideram que estas alterações se devem ao resultado dados ao sentimento moderno da infância.

> A educação das crianças, que acontecia diretamente ligada à vida nas reuniões de trabalho e lazer, foi substituída pela aprendizagem escolar, [...] Começa, então, um longo processo de enclausuramento de crianças, [...] que se estende até os nossos dias, e que vai desde a escolarização aos modos mais sofisticados e sutis de confinamento espacial. [...] Criança pequena com agenda lotada. A televisão que se transforma em babá. Os pais ausentes. Carinho transformado em objeto. [...] Individualismo desencadeado pela ausência do outro. Apagamento da relação de alteridade. Criança sozinha. Criança que manda nos pais (PEREIRA e SOUZA, 2014, p 37).

A colocação das autoras se legitima nos relatos das professoras, quando estas colocam: *"a infância que nós tivemos não existe mais, não existe a criança com o pé no chão, não existe a criança acordando a hora que ela quer"* (P11); *desde que eu entrei no primeiro ano para agora, tem muita diferença nas crianças, no comportamento, em tudo (P16); vejo que a infância mudou as crianças mudaram, as crianças têm deixado a infância por causa das tecnologias, e hoje eu pergunto, cadê o brincar? (P7)".*

Esta realidade contemporânea,

> [...] até parece uma indústria para produzir a criança desejada. Não sobram espaços para a liberdade e a criação da criança [...] Talvez seja o momento para uma percepção mais ampla sobre a necessidade de deixar a criança ser criança. Abrir espaços para seus movimentos, permitir sua expressão, estimular seus desejos, curiosidades, dialogar honesta e abertamente com ela, reconhecer sua presença, seus sonhos, sua voz, ajudá-la a descobrir as coisas por seus próprios meios e ritmos (DAMAZIO, 1988, p 38).

A modernidade que chegou como sinônimo de progresso, está a sufocar a infância. Mas, o que podemos fazer para mudar esta situação? Quais caminhos devemos seguir para que as crianças possam ser crianças? "O desafio está em se traçar a linha entre a omissão e a violência. Nossa primeira pista está no contato direto, no observar e deixar fluir a vida. Sentimento e gesto, pensamento e ação. Ver como a criança se expressa com o corpo, com a face, com a voz" (DAMAZIO, 1988, p 41).

As pistas acima descritas por Damazio (1988), não são inatingíveis, basta mudarmos a maneira como vemos esta etapa da educação, porém é necessário que principalmente as políticas públicas, mudem este olhar sobre as crianças e da infância.

Uma vez investigado qual seria a concepção de criança das professoras, era necessário averiguar como elas concebiam o processo de ensino aprendizagem das crianças.

> **Só através da brincadeira, da conversa, não precisa ficar ali escrevendo**, escrevendo, através dos jogos, afetividade (P1, grifo nosso).
>
> **A partir de escutar eles**, e daí vou apresentando o que vamos fazer no dia, explicando o que vou fazer, o tipo de atividade que eles vão fazer (P2, grifo nosso).
>
> **Da estimulação, o contato mais físico, pela afetividade, brincadeiras, jogos**, primeiro tento observar o que cada um está trazendo consigo (P3, grifo nosso).
>
> Pelo o que eu percebo aqui nos meus, **é brincando. No faz de conta eles aprendem melhor ainda** (P4, grifo nosso).

> **Com a troca de experiências mesmo**, ali no dia a dia, você vai ensinando para a criança, ela traz alguma coisa de casa, eles vão trazendo as curiosidades que eles têm, porque criança é bem curiosa (P5, grifo nosso).
>
> **Em contato com o outro**, aprende falando, aprende com o professor como mediador, porque o professor não é o que detém o conhecimento, ela precisa ver, precisa pegar, tocar, ele precisa sentir também, porque nessa idade ela ainda não abstrai, como que você vai chegar para a criança e vai dizer vamos imaginar, ela não vai imaginar algo que nunca viu. **Ela aprende através do corpo, no pegar, no sentir no falar** (P6, grifo nosso).
>
> **Através do afeto, do carinho, do trabalho olho a olho com a criança do tato**, você vai considerar o biológico dela, a interação dela, mas ela vai aprender se você demonstrar um afeto por ela, a gente não vai aprender aquilo que nos obrigam, a gente aprende só aquilo que a gente gosta (P7, grifo nosso).
>
> **Através das brincadeiras, dos jogos, das interações,** é brincando, confeccionando joguinhos com eles (P8, grifo nosso).
>
> Eles aprendem muito mais **brincando** (P9, grifo nosso).
>
> Eles aprendem **a partir do lúdico né**, tanto os bebês como os maiorzinhos, sempre a partir do lúdico (P10, grifo nosso).
>
> **Através da experiência**, porém hoje elas estão sendo forçadas a aprender, elas têm um currículo, uma grade de conteúdos para cumprir, e as experiências acabam ficando de lado (P11, grifo nosso).
>
> **Da brincadeira, da conversa, de uma história**, principalmente de uma aula brincante, do lúdico (P12, grifo nosso).
>
> **Pelo concreto**, tudo pelo concreto, pelos questionamentos, **o lúdico também tem que estar presente, através das brincadeiras,** eles gostam muito de história (P13, grifo nosso).
>
> Pela convivência de todo dia, **através do concreto, porque só imaginar na idade deles é difícil** (P14, grifo nosso).
>
> A partir do momento que ela pratica, **a partir do momento que ela está vivenciando coisas e não sentadinha lá só recebendo informações**, eu acho que ela tem que estar participando do processo (P15, grifo nosso).
>
> Eles aprendem brincando, **só através da brincadeira, do prático**. Eles precisam ver, pegar, na verdade eles aprendem sem saber que estão aprendendo, para eles é uma brincadeira, e nessa brincadeira está desenvolvendo muita coisa, não uma coisa só, várias (P18, grifo nosso).
>
> Elas aprendem no concreto mesmo, no papel é uma coisa assim elas até gostam, mas o que elas vão aprender **é brincando, interagindo, do que só no papel** (P17, grifo nosso).

Observa-se que há um consenso na fala das professoras, e em seu modo de ver o processo de aprendizagem na Educação Infantil que ocorre por meio: das brincadeiras; da escuta ativa; da estimulação; da afetividade; do faz de conta; da troca de experiências; das interações; do lúdico; do contato com o concreto; das vivências.

Santos e Leonor (1999, p 206) destacam que “o lúdico é, sem dúvida, um dos caminhos para o trabalho pedagógico, que encontra, assim, um meio de manifestação e expressão”.

> [...] a fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. Brincar funciona como um cenário na qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida, como também transformá-la (BRASIL, 1998, p. 22).

A papel do professor neste processo ensino aprendizagem é a de um “facilitador, um orientador, permitindo a interação entre as crianças e preparando o ambiente para que elas pesquisem e experimentem, sempre acalentadas por uma atmosfera acolhedora e repleta de afetividade” (ARCE, 2010, p 27).

Depois de termos ouvido das professoras suas concepções de criança e de como esta aprende, era necessário confrontar se estas percepções vinham ao encontro com seu trabalho prático.

> Sempre dou ênfase para **a ludicidade, jogos, brincadeiras, a partir daí trabalho os conteúdos que exigem** no nosso planejamento, que faz parte da grade curricular municipal (P1).
>
> **A partir da escuta**, vou apresentando o que vamos trabalhar no dia, e qual atividade vamos fazer (P2).
>
> Eu não uso muito atividade gráfica, eu **uso mais brincadeiras, jogos, tem pintura, colagem, recorte** (P3).
>
> **Uso desenho livre, brincadeira livre, atividades da apostila** (P4).
>
> Eu busco trazer **dinâmicas, brincadeiras, sair para fora mostrar o concreto**, que eu acho que é isso que mais chama atenção, músicas, vídeos (P5).
>
> Trabalho muito com **figuras, objetos, para a observação**, a gente realiza contagem (mas não sei se isso é realmente necessário na idade deles), **jogos, brincadeiras, histórias** (P6).
>
> Eu **brinco, brinco, brinco, canto, eu vivo roca, porque eu amo cantar**, e a criança aprende muito cantando e brincando muito. Sempre antes de dar a atividade escrita ou desenhada eu uso um incentivo, pode ser uma música, uma história, uma brincadeira (P7).
>
> **Eu prefiro o lado mais prático**, porque se você ficar só na sala fazendo as mesmas atividades não dá, por exemplo da apostila **se você ficar aí fazendo só aquilo que está te pedindo todo dia eles vão ter uma aprendizagem muito pobre, limitada** (P8).
>
> **Muita brincadeira** (P9).
>
> **A gente tem apostila né**, a gente trabalha com apostila e fora da apostila também, sempre puxando alguma coisa da apostila, **a gente trabalha com terra, com areia, pedrinha, faz o prático também não faz só a apostila** (P10).

> **Eu tento fazer várias experiências com eles, dou autonomia** para que aprendam a trocar-se, alimentar-se sozinhos, **mas eu sinto que não temos liberdade, precisamos seguir aquilo que está no papel** (P11).
>
> Procuro brincar sempre, **aulas diversificadas com histórias, fantoches** (P12).
>
> **O lúdico** tem que estar muito presente ali, **brincadeiras, histórias** (P13).
>
> **Rotina diária** uso calendário, **histórias, uso o concreto** (P14).
>
> **Procuro uma vivência mais prática, mostra o lúdico para eles**, trabalhar da forma mais concreta possível (P15).
>
> **O lúdico, eu adoro inventar moda, o que for de diferente eu estou fazendo** (P16).
>
> **Eu priorizo a brincadeira, pelo lúdico**, eu acredito que pela brincadeira a criança se desenvolve muito mais, do que só pelo papel (P17).

Percebemos pela fala das professoras, que teoria e prática aqui andam juntas, pois no subitem anterior todas concebem que a aprendizagem se dá por meio da prática, agregando atividades que contemplem a brincadeira, o lúdico, o concreto, e esta concepção se sustenta quando elas relatam o que priorizam em seu trabalho. Podemos afirmar que estas professoras entendem que,

> [...] é através de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde "ela estabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros (GARBARINO 1992, Apud BOMTEMPO, 2005, p 69).

Ressaltamos ainda que, "o brinquedo, o jogo, o aspecto lúdico e prazeroso que existem nos processos de ensinar e aprender não se encaixam nas concepções tradicionalistas de educação que priorizam a aquisição de conhecimentos, a disciplina e a ordem" (RIBEIRO, 2005, p 134).

As professoras 4, 8, 10 e 11 destacaram que além das atividades práticas e lúdicas, elas realizam também atividades da apostila, ainda, as professoras 8 e 11 enfatizam da aprendizagem empobrecida e da falta de liberdade deste modo de trabalho.

O uso de apostilas na Educação Infantil remete a intencionalidade de escolarizar precocemente as crianças, e se pauta nos propósitos da sociedade neoliberal, onde "o conteúdo ensinado nas escolas tem sido selecionado, usualmente, da cultura dominante e, com vistas a compensar possíveis deficiências das culturas de origem, tem sido transmitido a todos os alunos, ainda que muitos não consigam sair dos primeiros passos" (MOREIRA, 2010, p 89).

Essa constatação implica em um desafio para as políticas públicas, principalmente aquelas que são direcionadas a primeira infância, se faz necessário romper com essa orientação de criança fragmentada e universal e dar espaço à uma pedagogia que considere a criança em sua totalidade, como um ser social, que participa ativamente de sociedade.

No entanto, o que presenciamos no atual cenário das políticas educacionais é que,

> O foco na criança – seu desenvolvimento, seus interesses e suas experiências – vem sendo abandonado nas últimas políticas educacionais, em grande parte devido às avaliações de rendimento em que se torna patente o fracasso dessa perspectiva. Cada vez mais, considera-se que uma instrução ativa e efetiva faz avançar significativamente o aprendizado (MOREIRA, 2010, p 223).

Retomamos nosso argumento anterior da necessidade de um olhar diferenciado para a infância, da urgente necessidade de alterações das políticas públicas com foco em propostas que levem em consideração a criança. Pois, é somente esta articulação que propiciará nova caracterização à Educação Infantil.

O quarto questionamento feito às professoras foi relacionado à escolha das apostilas, perguntamos se em todo este tempo de parceria entre a prefeitura e a editora, em algum momento elas foram convidadas a participar do processo de escolha. E as respostas foram únicas, conforme podemos observar.

> **Não, já começa aí né, a falha.** A gente não participa, as vezes ela não condiz com nosso planejamento, **tem bimestre que uso mais, tem bimestre que uso menos, então eu não gosto muito dela** (P1, grifo nosso).
>
> **Não. Eu lembro que as apostilas existiam antes, de eu entrar no concurso**, eu cheguei a trabalhar, só que assim, nos primeiros anos não, porque eu estava em outra turma, as turmas mais velhas que pegavam a apostila, eu estava na turma dos menores, então eu não trabalhei nesses primeiros anos, depois que eu trabalhei, e quem ia fazer os cursos era a professora que estava fazendo, e as vezes a gente não sabia, não chegava para gente o porquê, porque daí como elas trabalhavam, elas conversavam entre elas, e quem não trabalhava com a apostila acabava não sabendo o porquê, depois de um tempo que eu comecei trabalhar com a turma, daí que eu fui fazer o curso, daí que eles falaram que estavam usando apostila, pra ajudar no caso né, mas assim, do processo essas coisa, eu não sei como que foi feito né, como foi feito a escolha. **Faz tempo que eles trabalham, e quando eles faziam reunião com os pais, para explicar, daí eles falavam que tinha que ser trabalhado, porque estava mudando, não vai mais ser assistencialista, iria partir mais para a parte da educação, que iria ser mudado, por isso que teria que ser trabalhado** (P2, grifo nosso).
>
> Não. Não participei (P3).
>
> Não (P4).

> Não (P5).
>
> Não (P6).
>
> Não (P7).
>
> **Não. Nunca,** nesses dez anos, nunca fui chamada para escolher, a gente nunca foi chamada para dar o ponto de vista. Eu não sei nem como é feita essa escolha na verdade sabe. **A gente não sabe o que que eles prezam na hora da escolha do material,** as vezes pode ser até questão financeira eu não sei te dizer, será que o material mais em conta é o escolhido? (P8, grifo nosso).
>
> Não (P9).
>
> Não (P10).
>
> Não. Nunca fui chamada (P11).
>
> Não. Ainda não (P12).
>
> Não. Nem antes nem depois (P13).
>
> Não (P14).
>
> **Não**. Na verdade, quando eu entrei eu trabalhei cerca de um mês e meio mais ou menos e já recebi a apostila, que ela era destinada só para a última turma né, para o Jardim III, daí já **logo que a gente entrou, já recebemos a apostila, nem sabíamos que tipo de material que estava recebendo** (P15, grifo nosso).
>
> **Não.** Nunca fui ver como era esse processo o que que eles priorizam, o que que eles acham interessante, **não sei como que é, simplesmente a apostila chega** (P16, grifo nosso).
>
> **Não. Simplesmente foi imposto, não sei do processo, nada** (P17).

Percebemos na fala das professoras 2 e 13 que a ausência de consulta às professoras para a aquisição, de apostilas no município é algo que ocorre desde antes do concurso público para professor de Educação Infantil que ocorreu em 2009, pois estas professoras já trabalham nos CMEI's há mais de 15 anos. Inclusive a fala da professora 2, contextualizando o discurso da gestão da época, com a justificativa de que "estava mudando, não vai mais ser assistencialista, iria partir mais para a parte da educação, que iria ser mudado, por isso que teria que ser trabalhado" a apostila, demonstra claramente qual a concepção de infância e de Educação Infantil que imperava na época, e que fatidicamente perpetua até os dias de hoje. Salientamos que "a Educação Infantil não se restringe aos aspectos sanitário ou assistencial, mas não se resume, tampouco, à mera antecipação da escolaridade nem à transmissão sequencial de informações" (KRAMER, 2005, p 134).

É lamentável constatarmos que apesar de vivermos em um país que defende uma educação de gestão dita democrática, as políticas públicas ainda sejam elaboradas somente por uns, e nem se quer, neste processo se chegue a ouvir as vozes daqueles que irão colocá-la em prática. Bordenave (1994, p 08) ressalta que "democracia não é apenas um método de governo onde existem eleições. [...] democracia é um estado de espírito e um modo de relacionamentos entre as pessoas. Democracia é um estado de participação".

Mesmo que a justificativa para a ausência de consulta às professoras, decorra de um discurso de defesa de uma proposta com vistas a melhoria e qualidade da educação, destacamos que "ela encobre relações de poder subjacentes ou pelo menos evita que alguém interfira nelas" (GOODSON, p 2008, p 29). Deste modo,

> [...] a ausência de consulta prévia às comunidades escolares [...] tanto no processo de decisão sobre a adoção de um sistema quanto na escolha do sistema a ser adotado, e a imposição unilateral dessas escolhas às escolas, devem ser compreendidas como violação ao direito à educação, já que limitam excessivamente a liberdade acadêmica de professores e estudantes e a autonomia relativa das escolas, sem que esta limitação tenha sido adequadamente debatida em processos ou instâncias de gestão democrática (ADRIÃO et al., 2015, P 97).

Assim, o professor e seu trabalho acabam sendo desqualificados, participar apenas da execução dos processos e não do planejamento, escolhas e tomada de decisões fazem parte dos moldes e ações neoliberais.

Nosso quinto questionamento concentrou-se nas preferências de material para uso no trabalho pedagógico com as crianças, caso houvesse uma consulta no município por parte da Secretaria Municipal de Educação, e as professoras a tivessem oportunidade de escolher com o que trabalhar com as crianças, o que você escolheria: apostila; jogos lúdicos pedagógicos; material psicomotor; baús com livros e fantasias; brinquedos diversos?

> **Ah, eu acho que os circuitos, eles gostam muito, é um desafio sabe**, e a **apostila eu não escolheria**, não escolheria mesmo sabe, eu ficaria mais nos jogos outros tipos de brincadeira, e mesmo a apostila. Seria minha última opção (P1, grifo nosso).

> **Eu acho que seria mais o lúdico, porque eu acho que tem mais a ver com a realidade da criança**, aquele mundo fantasioso, das histórias, tudo aquilo, que nem, se for contar uma história aqui eles sentam e ficam assim (cara de maravilhado), eles gostam muito, e dá pra ver que eles ficam pensando na história, depois eles vem e pedem pra contar de volta, e as vezes brincando, conversando falando da história eles vão aprendendo muita coisa, fazem relação com muita coisa, eu acho que seria muito interessante sabe, porque só chegar com a apostila e falar tem que fazer também não dá né. Eu estou até tentando arrecadar com que eu conheço, fantasias, quero fazer não um baú, mas uma mala, eu ganhei uma mala dessas de rodinha, porque daí eu posso

carregar para qualquer lugar, quero colocar dentro ali, mas é difícil quem tenha para doar, se for comprar é muito caro, e confeccionar também, você tem que comprar o material, tem que ter tempo para fazer, não é assim da noite para o dia (P2, grifo nosso).

O lúdico, na fase que eu estou trabalhando, o lúdico. Porque nem todos na minha turma conseguem acompanhar, eles fazem, mas eu tenho que sempre estar junto com eles, e algumas atividades eu não faço porque não encaixa com o tema com meu planejamento, assim como outras encaixa perfeitamente, só que à minha maneira, o meu jeito que eu vou repassar para eles, as vezes eu nem leio o anúncio da atividade, porque eu trabalho de outra maneira o contexto daquela atividade (P3, grifo nosso).

Os jogos, com certeza. **A apostila é boa, mas eles preferem mais os jogos**, que é para a idade deles né (P4, grifo nosso).

Jogos pedagógicos, eu acho, ou os psicomotores também né, assim da **apostila eu acho até boa, mas eu acho complexo para a idade das crianças**, tem coisas assim que não tem porque né, e já os jogos pedagógicos seria uma coisa que chamaria muita atenção das crianças, porque quanto mais concreto eles tem ali, mais eles vão aprendendo, e criança quer saber o porquê daquela pecinha encaixar com a outra, então acredito que seria mais interessante, e também os psicomotores porque faz parte do desenvolvimento deles né (P5, grifo nosso).

Acho que jogos, para essa turma este ano especificamente **os jogos ajudariam a entender melhor os conteúdos que temos que trabalhar** (P6, grifo nosso).

Eu escolheria hoje pelo problema que uma aluna tem, **o material psicomotor**, eu escolheria entre os outros né. **A apostila para que né? Nós temos conhecimento para fazer o nosso planejamento,** mas o material psicomotor, hoje eu escolheria porque eu tenho uma aluna com problema motor, e eu acho que faz muita falta, aqueles materiais grandes de subir, descer, rolar, sabe eu acho que faz muita falta aquilo na escola (P7, grifo nosso).

Hoje como eu trabalho mais com jogos dentro da sala, **eu preferiria os jogos**, pode ser que lá para frente eu mudasse de opinião, porque a apostila eu vou ser bem sincera, **a apostila para mim não faria falta nenhuma** (P8, grifo nosso).

A apostila, porque eu tenho uma base sabe, eu tenho um material né, um concreto, não que os outros não sejam concretos, mas a apostila se for dentro da realidade deles sabe (P9, grifo nosso).

Materiais pedagógicos sem sombra de dúvidas, porque a gente não tem, muito pouca coisa, eu aqui tenho algumas coisas que a minha colega me emprestou, porque ela comprou né, eu não tenho condições de comprar porque eu tenho uma filha né, então a prioridade é a casa da gente né, ela já não tem tanto essa prioridade, então ela investe um pouquinho e ela me emprestou algumas coisas, mas eu meu mesmo eu não tenho material, muito material pra trazer para as crianças, são coisas que a gente confecciona a partir de recicláveis assim né, que a gente tem, para você ter ideia eu não tenho um quebra cabeça inteiro e faz falta (P10, grifo nosso).

Eu escolheria o material pedagógico mais livre para ser trabalhado porque, a apostila ela dá uma encaixotada no ensino né, e eu tenho que pegar a apostila, folhei ela toda e fui ver o que eu poderia adequar, tanto que nos cursos do SEFE eles pedem para segui a apostila né, mas eu raramente sigo a apostila, é uma folha aqui outra lá pro final, porque a exigência no desenvolvimento das minhas crianças faz ali pra mim, não cabe naquilo, e falta,

> falta muito conteúdo para ser, então uma coisa assim, eu tenho que fazer apostila porque eu tenho que cumprir a apostila (P11, grifo nosso).
>
> Da apostila nova eu gosto, **eu acho que eu continuaria com ela**, porque a gente está adaptando, talvez ela não seja 100% porque tem que estar né trazendo também coisas, mas eu gosto, **porque através da apostila eu trago coisas** que, se eu ficar só na apostila eu acho que é meio entediante né, que além da apostila eu estou brincando (P12, grifo nosso).
>
> Se fosse a apostila atual a apostila de agora, **eu iria preferir a apostila**, porque ela veio totalmente diferente e voltada para a criança, criança de 4 anos, que aquela de antigamente era para crianças maiores que sabiam até quase ler e escrever né, essa de agora desse ano, é muito boa (P13, grifo nosso).
>
> **Ficaria com o lúdico pedagógico, porque tem tantas possibilidades de a gente fazer outros trabalhos né,** só que se você não tem material você tenta adaptar com o que tem né, claro a gente tenta comprar uma coisa ou outra (P14, grifo nosso).
>
> **A apostila com certeza não**, e **eu acredito que os jogos seriam ricos, e os materiais psicomotor também, então fica difícil essa escolha** (P15, grifo nosso).
>
> **O lúdico, porque dá mais importância para a criança**, para o que eles vão aprender, prioriza mais o aprendizado deles a parte lúdica (P16, grifo nosso).
>
> **O psicomotor com certeza porque vai desenvolver mais a criança do que a apostila**, eu acredito assim, que se nós tivéssemos mais investimento na parte lúdica, iria ser uma coisa mais proveitosa, e iria conseguir desenvolver mais a criança (P17, grifo nosso).

Observamos que das 17 professoras entrevistadas, somente 3 se consultadas fariam preferência pela continuidade da apostila, e os motivos revelados são o de que, ela é um material pronto, uma base de onde partir, que a partir dela, basta ampliar o trabalho contido nela, ou seja, deste modo a professora terá menos trabalho ao desenvolver seu planejamento, basta somente acrescentar algumas atividades a mais, brincadeiras, histórias que o trabalho está pronto.

A respeito desta situação, destacamos que ao "assumir o papel de executoras de tarefas preestabelecidas por outrem quebra nas professoras um elo de coerência e responsabilidade frente ao seu próprio fazer" (ANGOTTI, 2001, p 56-57). Apple e Teitelbaun (1991) reforçam ainda que,

> [...] quando os indivíduos deixam de planejar e controlar uma grande porção de seu próprio trabalho, as habilidades essenciais para fazer essas tarefas auto-refletivamente e de forma correta atrofiam-se e são esquecidas [...] Não existe nenhuma fórmula melhor para a alienação e o desânimo que a perda do controle do próprio trabalho. [...] Em vez de professores profissionais que se importam muito com o que fazem e porque fazem, podemos ter executores alienados de planos alheios (Apple e Teitelbaun, 1991, p 67).

As demais 14 professoras, veem o uso da apostila como algo desnecessário, que não faz falta pois elas possuem conhecimento suficiente para desenvolver um planejamento adequado que atenda às necessidades das crianças, além disso, algumas crianças não conseguem acompanhar o material, não se encaixa com os conteúdos da grade curricular municipal, e seu uso constante ainda nas palavras da professora 11 *"a apostila ela dá uma encaixotada no ensino né*". A postura destas professoras parte do pressuposto que a

> [...] apropriação de conhecimentos e faz presente nas interações sociais, desde que a criança vem ao mundo. Sendo assim, menosprezar a capacidade de elaboração subjetiva de cada ser humano ou a responsabilidade da instituição de educação infantil frente à gama de conhecimentos que serão colocados à disposição das crianças significa, no mínimo, empobrecer o universo infantil (MACHADO, 2001, p 26).

Além disso, estas docentes concebem criança e lúdico como sinônimos, e é por isso, que suas preferências se dão por materiais psicomotores e os jogos, pois sabem que por meio deles a exploração e construção do conhecimento se potencializa.

Constatando sobre a participação ou não delas na escolha do material apostilado, perguntamos as professoras quais as vantagens e desvantagens de trabalhar com as apostilas.

> Na verdade, **a vantagem o que que é, eles gostam, porque tem umas coisas coloridas,** mas só por esse viés porque na verdade assim, você trabalha teu planejamento como um todo assim, e assim **outro ponto positivo é que agora incrementou né, veio mochila, veio uma agenda mais bonita**. E **a desvantagem, eu acho que essa questão do apostilamento é uma questão de antecipar uma escolarização, e não é esse o foco, e já está ultrapassado isso né, já foi o tempo do pré, preparatório para a escola né**, eu penso assim, que temos que suprir a necessidade dessa criança agora né (P1, grifo nosso).
>
> **Vantagem? Eu vejo pelo menos essa última é mais voltada mesmo para a criança, é mais fácil para a criança se inteirar, entender**. **E a desvantagem que você também perde um pouco de tempo ali fazendo a atividade, ao invés de estar mais brincando com eles**, fazendo uma coisa diferente no caso, porque você tem que usar a apostila, tem que fazer até o final do ano, é aquele negócio da obrigação, a criança tem que fazer (P2, grifo nosso).
>
> **Desvantagem eu penso assim que se ele não consegue fazer não tem porque estar na sala de aula né**, claro a gente vai adaptando conforme a característica do aluno, como ele sabe fazer a atividade, agora **eu penso que é um material que te dá opções de algumas atividades que está proposta ali, vai do professor ir além** (P3, grifo nosso).
>
> Tem aqueles painéis que você põe na parede ali, que eles visualizam e daí aplicam na apostila, daí **o material de apoio ajuda muito para eles entenderem**, porque a cabecinha deles ainda não alcança, daí o material de apoio ajuda muito, eu uso muito. E **a desvantagem é que tem coisas ali, que não são todos, mas eles não conseguem acompanhar** (P4, grifo nosso).

A apostila como eu falei, eu acho ela muito complexa, a apostila vem trazendo muita coisa, para as crianças escreverem, para criança desenhar, vem cobrando muito, então eu acho que não é muito adequado né. Agora a apostila desde o começo vem cobrando bastante né, então eu acho que a criança é muito pequena aqui no CMEI para ser cobrada dessa forma, para estar sentada na mesinha lá o tempo todo para fazer aquela atividade, eu acho que é muita cobrança. **Vantagens eu vejo em partes, porque tem atividade interessantes, mas eu acho que mesmo assim as atividades deveriam ser mais voltadas para a idade deles**, porque tem atividades que nem uma criança de pré conseguiria fazer, e daí como que você vai deixar de fazer se é um material que vem para você fazer com eles (P5, grifo nosso).

A vantagem digamos assim, talvez seja as ilustrações, que te ajuda né, que tem algo ali para eles ver, **a desvantagem, eles não conseguem tirar o picote, o tempo todo você tem que estar repetindo**, apesar que eu não sou crica, se eles fizeram algo que não nada a ver com o que eu estou pedindo, lógico que não vou achar ruim, requer um pouco mais de atenção para aquela atividade (P6, grifo nosso).

Olha **a vantagem é que assim, num momento que você está ali, e vamos dizer que a estagiária não veio, aquele material está pronto, eu só trabalho com a criança, essa é a vantagem que vejo**. **A desvantagem**, é que eu não falo por mim, mas eu conheço **muitas professoras né, que ficam acomodadas, sabe, não fazem o planejamento porque tem a apostila todos os dias,** então porque que eu vou fazer um planejamento se ela está completa, então **essa é a desvantagem, da acomodação** (P7, grifo nosso).

Eu vou ser bem sincera do que eu acho da vantagem, **vantagem para aqueles professores que não querem procurar atividades diferente e coisas diferentes para fazer com o aluno, porque o negócio está pronto, é uma vantagem**, está pronto ali não precisa se incomodar. **Eu não vejo vantagem na verdade**, por que como eu te falei eu posso procurar outras coisas e ficar sem ela (P8, grifo nosso).

Vantagens é como um apoio, que a gente tem ali, por exemplo a **gente vai fazer um passeio e eu peço para eles desenharem o que eles viram**, lá por exemplo, o que eles viram para ter um registro. **E desvantagens as vezes a gente não consegue dar conta dela sabe, já que a gente trabalha muita coisa fora da apostila,** as vezes a gente não consegue, daí a gente fica naquela coisa que você tem que fazer, tem que fazer, e isso torna uma coisa, tipo você faz muito acelerado e a criança não aprende direito né, nesse sentido ela atrapalha (P9, grifo nosso).

A vantagem que você tem um material pronto né, você não precisa, ahh hoje eu vou fazer uma coisa diferente, porque a criança precisa pintar, precisa desenvolver né, então tem a apostila, essa é a vantagem, então não precisa eu me preocupar em imprimir uma xerox. **E a desvantagem é que você quando quer fazer uma outra coisa, sobrecarrega muito a criança**, porque como você trabalha a maioria das páginas, você pode puxar alguma coisa, você está trabalhando as plantas, nós fizemos um jardim, fez uma horta, você ampliou, e nessa ampliação você acaba que não tendo tanto tempo para você trabalhar outras coisas (P10, grifo nosso).

Nenhuma vantagem. **Todas as desvantagens que como eu já falei ela encaixota o ensino** (P11, grifo nosso).

Vantagem que é um material bem rico completo, eu acho que está atendendo as necessidades para aquela faixa etária né, o brincar, envolvendo a contação de histórias, tudo que eles precisam para essa faixa etária né. **Desvantagem não vejo nenhuma** (P12, grifo nosso).

> Eu pessoalmente não fico só na apostila, a gente é cobrada, mas a gente também tem o planejamento, então **a vantagem que é meu complemento**, que eu gosto de trabalhar. A desvantagem o que eu posso dizer para você, **eu não sei se eu tenho uma desvantagem para falar da apostila, eu gosto** (P13, grifo nosso).
>
> Eu não vejo vantagem e desvantagem de trabalhar a apostila, **a vantagem que é eu acho que a você está mais dentro do que eles estão pedindo para gente né,** porque ali eles já estão usando essas novas normas né, a gente tem mais uma coisa de apoio, para ter mais noção. **Não vejo desvantagem** (P14, grifo nosso).
>
> Assim olhando como professora **a única vantagem que tem da apostila é o curso que é oferecido, que a gente ainda consegue aproveitar algumas coisas**, que elas trabalham lá tal página da apostila, mas elas ainda trazem outras atividades para fazer além, da apostila não vejo vantagem nenhuma. E **a desvantagem é essa a criança tem que ficar sentadinha ali, realizando atividade que não é ainda para a faixa etária dela né, então são atividades maçantes que encaixotam o pensamento da criança, e a gente também não tem a liberdade de trabalho né** (P15, grifo nosso).
>
> Bem na verdade **eu só vejo desvantagens**. Para mim não acrescenta em nada, na verdade eu quase nem faço as coisas da apostila, **só me trava a apostila**. **Ela não deixa eu ter liberdade para trabalhar, porque daí ou você faz a apostila ou você faz as coisas que você acha importante**, interessante que as crianças vão aprender, as coisas que você tem vontade de fazer com eles, mas se você fizer tudo que você tem vontade você não faz a apostila. **E se eu não fizer os superiores né, a Secretaria de Educação vai perguntar porque você não fez, se foi investido dinheiro nisso para você fazer?** (P16, grifo nosso).
>
> **A vantagem que ela te ajuda no planejamento**, porque assim para você ter todo dia uma atividade também te dá bastante trabalho, então ela é um suporte ela te ajuda, **mas ao mesmo tempo você acaba ficando com aquela noção ah, eu tenho que cumprir a apostila eu tenho que terminar a apostila, e aquilo que você planejou acaba ficando de lado**. **E como que você vai mandar a apostila em branco, dá impressão aos pais de que você não trabalha**, para você conseguir juntar a apostila e o teu planejamento fica meio complicado. As atividades que a gente faz aqui de repente não precisa nem ter no papel, você vê o quanto que a criança desenvolve ali com você (P17, grifo nosso).

Das 17 professoras entrevistadas, somente 3 delas as P 12, 13 e 14 que não veem nenhuma desvantagem no trabalho com a apostila. As demais relatam vários itens que veem como vantagem do uso de apostila, e outros itens como desvantagem, dentre eles, o pouco tempo que se tem para cumprir as atividades propostas nelas, pois a apostila destinada as crianças de 3 anos são dois volumes anuais, a apostila do primeiro semestre vem com 100 páginas de atividades e a do segundo semestre conta com 86 páginas.

Ressaltamos, que dentro do calendário escolar municipal, o primeiro semestre conta com um total de 101 dias letivos e o segundo semestre com um total de 99 dias letivos. Se analisarmos a quantidade de dias letivos em relação a quantidade de páginas

que cada apostila contém durante o semestre, logo concluímos que ao menos uma página tenha de ser feita ao dia para que ao final do semestre o material não seja entregue em branco. Lembramos ainda, que as professoras devem desenvolver seus planejamentos bimestrais elencando os conteúdos propostos pela PCEI.

Neste sentido se faz necessário, repensar a concepção de infância, fortalecer práticas pedagógicas que realmente coloquem a criança como foco principal, sem antecipar atividades, sem escolarizar e sem preparar para o ensino fundamental. É um desafio e uma tarefa árdua, porém necessária.

Ainda sobre a utilização de material apostilado, questionamos às professoras se caso a parceria entre a prefeitura e a editora hoje terminasse, a apostila faria falta para seu trabalho?

> **Não, para mim não. Eu nunca na verdade concordei com a apostila**, eu sempre falo, é um dinheirão investido que poderia estar sendo investido em outras coisas (P1, grifo nosso).
>
> **Eu acredito que não, porque assim, você tem que ter teu planejamento também,** então você trabalhar a atividade do teu planejamento, vai fazer as atividades que estão ali, o que você quer que a criança conheça, que tenha contato (P2, grifo nosso).
>
> **Não faria, eu consigo trabalhar com o lúdico, com jogos, com histórias**, com faz de conta, sair no pátio (P3, grifo nosso).
>
> **Faz, porque a apostila já vem assim pronta, você estuda ela e aplica para as crianças, no planejamento eu incluo a apostila e o trabalho extra também**, eu pesquiso na internet algumas coisas que batem com a apostila, que só a apostila não dá para a etapa inteira, supor o primeiro bimestre, do começo ao fim a apostila não dá (P4, grifo nosso).
>
> **Eu acredito que não, porque assim como eu gosto de trabalhar bastante por fora,** eu acredito que eu iria pensar mais na necessidade das crianças, o que que é mais atrativo mais interessante para eles, eu acredito que a apostila não faria muita falta (P5, grifo nosso).
>
> Não (P6).
>
> Não. Porque eu uso muito meu planejamento (P7).
>
> Não. Porque eu posso procurar outras coisas e ficar sem ela (P8).
>
> **Não. Eu acho ela muito importante assim, nesse sentido, como apoio**. A gente consegue, nossa tanta coisa que você pode trabalhar assim, é como eu falei eles aprendem muito mais vivenciando ali, pegando (P9, grifo nosso).
>
> **Não. Desde que me mandassem algum material pedagógico, falta nenhuma** (P10, grifo nosso).
>
> **Não. Porque antigamente quando eu trabalhava, eu trabalhava sem apostila** eu já tive outras turmas que trabalhava sem apostila, então não há essa necessidade, eu não me importo se não tivesse apostila (P11, grifo nosso).

> **Sim. Porque estou acostumada acho que também né, e se não tivesse talvez iria correr mais atrás de coisas novas, o fato de ter apostila é mais fácil de trabalhar,** eu já tenho um começo ali digamos, eu aperfeiçoo o que está ali né (P12, grifo nosso).
>
> Bom, é que na realidade eu já acabei acostumando, porque faz tempinho que eu trabalho com ela né, então eu já acostumei tanto com ela, que **para mim ela vai fazer falta, então para mim, no começo talvez até faria porque você acostuma,** mas vai indo, tem livros, tem atividade que você dá para eles, tem a massinha, tem o concreto, tem o pedagógico, tem as brincadeiras, a gente se acostuma na verdade (P13, grifo nosso).
>
> **Eu acho que não, porque a gente faz as outras coisas né, a gente tem muito material, N materiais fora a apostila né, a gente trabalha a apostila porque ela vem e está aí para a gente trabalhar né**, mas se não estivesse aí também não faria falta (P14, grifo nosso).
>
> Nenhum, não faria falta (P15).
>
> **Para mim não, nenhuma. Pelo contrário eu acho que iria agradecer** (P16, grifo nosso).
>
> **Não. Mas que tivesse mais investimento em material psicopedagógico** para ajudar (P17, grifo nosso).

Quanto a falta da apostila caso a parceria se extinguisse, novamente somente 3 das 17 professoras entrevistas assumem que ela faria falta em seu trabalho. E seus argumentos se assemelham aos usados na questão do subitem 3.4.7, que é um material pronto que de certa forma para elas facilita seu trabalho, que já se habituaram a apostila.

As outras 14 professoras disseram que a apostila não faria falta em seu trabalho com as crianças, caso a parceria acabasse. Algumas até acrescentam que o dinheiro da parceria poderia ser usado para outras finalidades, inclusive para a compra de materiais lúdicos pedagógicos, como é o desejo delas.

Por fim, tendo ouvido os relatos, nos aguçava ainda saber de seus sonhos, pois, todos nós somos feitos de sonhos, e as professoras que tão intimamente trabalham entre tanta fantasia e encantamento também tem seus sonhos, deste modo, falamos de sonhos também, perguntamos a elas como seria a sala o CMEI dos sonhos delas.

> **Nossa, espaço**! Uma estrutura física para você fazer de repente um cantinho porque aqui na minha sala não dá para fazer né, não posso mexer, porque ela é refeitório né, eu podia fazer um cantinho ali dos livros, fazer outro cantinho lá do salão, para ter mais opões né, que nem acaba uma atividade você acaba dando uma massinha, uma coisa assim para ele ficar, não tem muitas opções né, por causa da infraestrutura mesmo da minha sala né, então né, um espaço com mais jogos, com mais diversidade (P1, grifo nosso).
>
> **Queria que a sala fosse própria para eles**, porque eu acho assim que tem, eu acho que tem a carteira muito grande para eles, tinha que ser aquelas menores, acho que nós tínhamos que trabalhar em dupla ou em grupos, porque assim, se

for ver ali é para ser de um em um, eu já trabalho de dois em dois, porque não tem espaço na sala, a minha sala é muito pequena, **eu queria que minha sala fosse maior,** que eu pudesse fazer cantos, porque aqui fica difícil, se você fizer tem que desmanchar, porque não dá para deixar, se não as crianças não tem espaços, **fosse mais colorida mais alegre que tivesse, mais jogos, mais brinquedos pedagógicos né, queria que fosse assim, é o sonho de qualquer professora** (P2, grifo nosso).

Ah! (Suspiros) **Eu gostaria que ela fosse um lugar que desenvolvesse integralmente a criança**, tanto aqui para a escola quanto para a sociedade, é principalmente no bairro que eu trabalho que mudasse a realidade deles né, o entorno da escola né, que ela oportunizasse experiências novas, principalmente o conhecer, conhecer o cinema, conhecer o teatro, danças, cultura no geral e que o aluno se sentisse bem em todos os sentidos! A minha sala **adaptada para as necessidades de cada aluno, banheiro em sala de aula. E material diversificado** (P3, grifo nosso).

Eu queria que mandasse mais coisas pedagógicas para nós, que nós não temos né jogos, tudo o que temos a coordenadora pega e compra, mas **a educação ela desse mais apoio, mais jogos, quebra-cabeça**, eles gostam muito de quebra-cabeça, porque eles não vão ficar o dia inteiro na apostila (P4, grifo nosso).

Uma sala que tivesse o máximo de ludicidade, com cantinho da leitura, cantinho de jogos, um cantinho de brincadeiras, eu acho que isso né, porque a criança ela é agitada nessa fase que eles estão é curiosidade, eles querem descobrir as coisas, bem colorida, que chame a atenção (P5, grifo nosso).

Uma sala grande, não precisava ter essas carteiras altas, uma sala que pudesse fazer os cantos, que naquele canto tivesse as fantasias, naquele outro espaço tivesse os jogos, que no outro espaço tivesse as bonecas os carrinhos, que tivesse espaço para eles andar de patinete, que tivesse no outro canto, lápis, caneta que ele pudesse escrever (P6, grifo nosso).

Eu queria uma casa na parede, igual da loja azul e rosa, é assim puxa o telhado, sabe, aí tem aqui oh o cercadinho, sem o portãozinho, aí aqui você coloca as prateleirinhas, a mesinha, **sabe é uma casinha na parede, essa é minha sala dos sonhos, um material psicomotor**, olha eu já cheguei sonhar de verdade, com as crianças brincando naqueles almofadados (P7, grifo nosso).

Ah eu queria minha sala toda produzida com cantinhos, mas aqueles cantinhos bem bonitos, aqui uma cozinha toda planejadinha para a criança brincar, aqui um para os meninos ali com material de ferramentas, aí um cantinho de livros, um livro mais lindo que o outro, aí um cantinho ali poderia deixar um lápis uma massinha, poderia ser um cantinho das artes assim, né, eu queria minha escola com **um parque mais bonito mais elaborado, com brinquedos que não fossem perigosos para as crianças, teria que ter uma biblioteca na minha escola**, porque daí eu poderia, além de eu ter o meu cantinho, que ali as crianças estão todo dia, ali manuseando os livros, eu poderia levar eles na biblioteca para fazer uma atividade diferente com livros diferentes que tem lá, queria ter uma horta, uma horta bem grande, para eles poderem estar mexendo na horta (P8, grifo nosso).

Sem mesas, uma sala assim que não tivesse mesa, é assim uma sala que fosse aconchegante sabe, **que pudesse trabalhar mais livre com eles** assim, **com jogos sabe, daí a apostila não daria certo né**, eu acho que seria uma sala assim, aconchegante, não aquela sala assim, que tipo a criança senta ali e vamos estudar vamos sabe (P9, grifo nosso).

> **Nossa, seria cantinho para todos os lados, e com dinheiro para investir, um atelier de pintura** (P10, grifo nosso).
>
> Nossa, seria **uma sala totalmente adaptada para os alunos, com carteiras descentes, com um cantinhos onde tivesse várias almofadas, livros, brinquedos de todas as espécies,** brinquedos que você trabalhasse toda a diversidade deles, sabe aquela coisa assim de um espaço em sala de aula, um banheiro adaptado para eles dentro da sala de aula, primeira coisa estrutura, banheiro, carteiras totalmente diferentes disso aqui, armários descentes, onde eles consigam guardar as coisas deles, pegar as coisas deles sozinhos, **um pátio então, cheio de coisas, sabe que eles possam brincar, que a gente possa fazer experiências com eles**, material que a gente tenha que não seja do nosso bolso, que a gente tenha que fazer coisas para conseguir comprar, sabe é experiência, **para eles tocarem, eles se sujarem, eles construírem sozinhos** sabe, isso a gente não tem (P11, grifo nosso).
> Nossa, **uma escola brincante assim**, que você vê muito comodismo as vezes, a gente precisa brincar mais com as crianças, a participação dos pais também 100% seria legal, sabendo o que a gente faz aqui, uma escola alegre, também com mais materiais pedagógicos, mais livros, mais tudo (P12, grifo nosso).
>
> **De tamanho tinha que ser maior,** é pequena para tantas crianças, para cadeirinha, para as mesinhas, tem que empurrar tudo para um canto, estender caminhas, as caminhas vão tudo no banheiro fica entulhado fica cheio, não tem espaço para as crianças quase nem para a gente ali (P13, grifo nosso).
>
> **A gente tem uma estrutura muito precária aqui, a gente não tem espaço para as crianças brincar aqui, a gente não tem sombra para eles aqui fora, não tem uma cancha, não tem nada na verdade**, não tem nenhum lugar com areia para eles brincar, a gente vê a importância de eles brincar na areia né. Brincar para fora, então a gente quase não tem essa possibilidade, ou o sol está muito quente ou está chovendo, **então aqui claro que seria, com uma estrutura boa tudo né, com materiais que a gente pudesse trabalhar** (P14, grifo nosso).
>
> **Ai, a minha escola gostaria que fosse assim uma coisa que a gente tivesse bastante liberdade, bastante possibilidade de trabalhar de forma mais concreta** possível com as crianças, lógico que a gente tenta, mas muitas vezes não é possível porque não tem uma verba para isso, a gente não recebe material que fica destinado ao material apostilado né, então **uma escola com mais materiais, com mais apoio pedagógico** (P15, grifo nosso).
>
> Aii meu Deus, Nossa!! **Não tem nem como descrever, é tanta coisa que a gente vê que tem da parte lúdica para trabalhar com as crianças, psicomotora** também né, tanta coisa interessante para você ter dentro de uma sala de aula, para você desenvolver com as crianças para não precisar ficar comprando com nosso dinheiro né, porque a maioria das coisas que eu quero fazer eu compro (P16, grifo nosso).
>
> Aiii, **com cantinhos, a gente pensa naqueles cantinhos da leitura, aquelas coisas lindas assim, aqueles tapetes fofão, e bastante material pedagógico**, que a gente sente muita falta, principalmente, a gente tem ali a doação as coisas, mas assim na sala em si, brinquedos, porque faz falta, porque eles desenvolvem muito, eles estão toda hora mexendo, eles estão toda hora falando interagindo, então é preciso ter, na minha sala é assim, se tivesse bastante coisa pedagógica para explorar (P17, grifo nosso).

A sala dos sonhos destas professoras pode até parecer utopia, no entanto, ela não é, e não deveria ser, se a gestão municipal desse vez e voz a elas. Se repensasse a infância

tal qual ela deve ser, se não se rendesse aos acordos mercadológicos que insistem em rondar os espaços educacionais. O que estas professoras pedem, não é algo inatingível, nem estratosférico, muito pelo contrário, são itens que fazem parte do contexto da Educação Infantil, que colaboram no desenvolvimento das crianças. Além disso, se faz necessário respeitar o tempo das crianças.

> O tempo, para as crianças pequenas, é muito singular: tempo de fazer, desfazer, refazer, repetir, recorrer. Nesse sentido, o tempo – de estar e fazer coisas junto com outros, relacionar-se, brincar, descobrir o seu entorno, investigar, maravilhar-se ao viver a vida – deve ser respeitado nas diferentes escolas que se dedicam a trabalhar com bebês e crianças bem pequenas. É preciso não fazer da educação das crianças pequenas na escola infantil uma iniciação ao *tempo acelerado do capital*, como afirmou Guattari (1981). É preciso não apressar, não acelerar, não entrar na lógica capitalista, mas oferecer tempo para as crianças aprenderem e apreenderem-se no mundo, interagirem e construírem as suas culturas infantis (BARBOSA e QUADROS, 2017, p 47).

Como respeitar este tempo, se é ofertado as crianças tão poucas opções de afazeres nos CMEI's? Preencher este tempo somente com apostilas não propiciará que elas investiguem por si próprias, que descubram, que interajam suficientemente de modo que maravilhem a infância. Quando oferecido tempo e espaço adequados à criança, ela:

> [...] movimenta-se, traça rotas, aprende com seus sentidos e, com sua ação, exprime no corpo seus desejos, sentimentos positivos e negativos, suas inquietações, insatisfações. O corpo dos pequenos pensa, fala, expressa e comunica. A criança aprende com o corpo inteiro: só há aprendizagem quando incorporada, não há aprendizagem que não passe pelo corpo (BARBOSA e QUADROS, 2017, p 49).

O espaço onde as crianças irão desenvolver suas experiências é de suma importância, e, é também um dos anseios das professoras. Um parque equipado com brinquedos apropriados, sombras, espaçoso para criar, descobrir. Este espaço tão almejado por elas, não se resume somente ao parque ou a salas coloridas, espaçosas, com material lúdico pedagógico adequado, a P8 lembra que sua escola dos sonhos também precisaria ter uma horta para atividades externas, e uma biblioteca equipada para os pequenos.

Serão só sonhos? Pensamos que não, pois, mesmo não tendo acesso aos valores de todos os anos, identificou-se que, o município aplicou um montante de R$ 4.809.432,85 (quatro milhões, oitocentos e nove mil, quatrocentos e trinta e dois reais e oitenta e cinco centavos), neste período. E, com certeza, com este valor teria sido possível proporcionar a todas as professoras e crianças atendidas nos CMEI's, salas equipadas com

diversidade de material pedagógico, amplo acervo bibliográfico e adequado a faixa etária das crianças, infraestrutura física interna e externa adequada em todas as unidades existentes, brinquedos, jogos, circuitos psicomotores, material desportivo, dentre muitas outras aspirações que as professoras citaram ao relatarem a sala e escola de seus sonhos.

Concordamos com Malaguzzi, ao enfatizar que "temos que decidir que sociedade nós desejamos para que a escola – com sua arquitetura, seus objetos, sua decoração e seus móveis – torne-se cúmplice dessa ideia (MALAGUZZI, 1975, apud HOYUELOS, 2006, p. 84). É importante lembrar que as crianças "querem o lugar da creche [e da pré-escola] como um lugar de brincadeira, um lugar de liberdade, um lugar de movimentos, um lugar de encontros e um lugar para estar a sós" (AGOSTINHO, 2003, p 10).

Destacamos ainda, que nesta pesquisa ouvimos somente as vozes das professoras, o que teríamos aqui de desejos e sonhos se tivéssemos ouvido as vozes das crianças, de como gostariam que fosse sua sala seu CMEI dos sonhos? Evangelista (2016, p 09) sinaliza que as crianças "anseiam por um espaço mais colorido, onde possam brincar, movimentar-se, ser mais livres, onde suas individualidades sejam respeitadas, possam fazer amizades e ter contato com a natureza".

Deste modo, faz-se importante a gestão pública municipal rever suas concepções de criança e infância, assim como, dar vez e voz aos personagens principais que atuam e fazem a Educação Infantil, as crianças e as professoras. Consideramos que a partir deste diálogo e da renovação do modo de olhar para a primeira infância, os sonhos deixem der somente sonhos, sendo uma realidade.

Considerações finais

O percurso traçado ao longo desta pesquisa compreendida por revisão teórica, análises de documentos e de entrevistas, tendo como foco principal o uso de material apostilado do setor privado pela Educação Infantil da rede municipal, nos permitiu verificar a urgência das políticas públicas do município discutirem seriamente o currículo para a infância com embasamento teórico sólido e pertinente, para que o trabalho pedagógico com os pequenos seja adequado, colocando como premissa o respeito a infância e suas particularidades.

O processo de construção do Estado principalmente no quesito das políticas públicas nos faz compreender o quanto a linha neoliberal deu abertura ao setor privado, eximindo o Estado de seu papel.

A implantação de legislações e documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais, não asseguram a autonomia das instituições educacionais, ocasionando uma sucessão de concepções de criança e infância inadequadas. E, justamente os personagens mais prejudicados são aqueles que fazem a educação acontecer cotidianamente, os docentes, seguidos pelas crianças, que recebem uma educação a qual não é a que gostariam de ter, mas, lamentavelmente é a que lhes oferecem.

Voltando as reflexões iniciais que nos levaram a debruçar sobre este estudo, constatamos que o motivo específico para firmar a parceria em 2001, deu-se na visita da Editora ao município e apresentação das apostilas aos gestores municipais. Num primeiro momento podemos dizer que esta parceria ocorreu mais por pura curiosidade da gestão de como seria o trabalho com o material apostilado, mesmo que essa decisão não tivesse dado espaço diretamente aos professores.

Esta escolha em não ouvir os docentes na decisão de adoção das apostilas, desencadeou resistência ao seu uso pelas professoras que lecionavam nas escolas municipais, como afirmado no relato da S2. No entanto, mesmo vendo tal situação, a parceria deu continuidade, ora estando presente somente nos CMEI's, ora estando presente em escolas e CMEI's.

Ademais, temos que enfatizar sobre a concepção de criança que a gestão municipal mantém, sendo esta, totalmente divergente do que está exposto nos documentos norteadores do currículo com aquilo que se configura na prática. Ou seja, compreender na teoria o trabalho pedagógico com ênfase na pedagogia histórico crítica e se utilizando de material apostilado na prática, é no mínimo uma prática destoante. Pois,

a PHC prenuncia que o trabalho pedagógico leve em consideração o saber prévio da criança, com base em discussões e assuntos do contexto onde ela está inserida, no entanto, a organização das atividades se dá por meio do uso de material com assuntos e atividades já prontas, que requerem ser somente preenchidas, não ampliando nem mesmo proporcionando novas e diferentes experiências às crianças.

Assim, o que os PPP's e a PCEI descrevem com vistas a romper com as atividades imitativas, de cópia, repetição e sem intencionalidade cai por terra, pois, nada além disto é oferecido às crianças com a proposta do uso de apostilas.

Em nenhum momento ouve-se a voz das professoras, em nenhum momento nestes dezoito anos de parceria se nota a heterogeneidade das escolas, a realidade de cada instituição escolar, muito menos a diversidade cultural das crianças. Simplesmente lhes é oferecido um currículo homogêneo, estreito, empobrecido na evidente e existente deficiência de experiências que as apostilas oferecem. Escolariza-se e empareda-se cada vez mais cedo crianças pensando tão e somente na pedagogia do exame, pensa-se mais em construir números e menos em construir humanos.

E, isso não se evidencia somente nas políticas de nível local, os objetivos propostos nas conferências nacionais e mundiais do campo da educação, têm sempre em seus objetivos alcançar números, porém nem sempre traçar objetivos para a qualidade da educação se concentra somente em elencar números, principalmente se estes números miram tão e somente para a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, como adestramento e não vista como sinônimo de direito, de crescimento pessoal, como meio de inserir-se na sociedade como cidadão.

Deste modo, fica evidente que o município ainda não encontrou o fio da meada da cultura da infância nos espaços educativos, que, baseada no ensino fundamental, acaba por trazer seus moldes para dentro da Educação Infantil, crianças sentadas, emparedadas, que insiste em não seguir à risca o que contempla os PPP, quando este fala em limitar a atividades aleatória, repetitivas, de cópia, que se extinga a apostila porque a apostila vai de encontro a tudo isso. Nortear-se em estudos que coloca a criança como ser social que possui história, e, na prática implementar outra realidade acaba com a autonomia dos CMEI's, que mesmo tendo construído suas propostas não as seguem. Desta forma, mais uma vez a construção do PPP não passa de processo meramente burocrático.

Mudar este cenário? Pela análise que fizemos com base no relato das professoras entrevistadas, há possibilidades de isso ocorrer, para tanto, é necessário antes, que as lideranças políticas e gestoras coloquem estes sujeitos como protagonistas da escolha e

elaboração de suas políticas. Dar vez e voz a elas, é só um dos primeiros passos a se dar. Pois, verificou-se que na visão das professoras entrevistadas, o uso da apostila não é algo necessário ao seu trabalho para com as crianças. Um segundo, seria atualizar leituras, buscar outros campos de pesquisas sobre a infância.

Não é somente querer copiar isto ou aquilo que deu certo em outro contexto, mas, de ver além disso. De perceber que criança é criança, seu desenvolvimento biológico é o mesmo seja aqui, na Finlândia ou no Chile. Certamente a curiosidade e gana em aprender e descobrir o mundo também são. O que falta é olhar para ela, verdadeiramente, levar em consideração aquilo que todos nós adultos já sabemos, já vivemos, mas que infelizmente muitas vezes nos esquecemos.

E, se isso não for muito, lembremos mais uma vez de Pedro Bandeira *"[...] lá no seu tempo de infância, será que não foram felizes? Mas se tudo o que fizeram já fugiu de sua lembrança, fiquem sabendo o que eu quero: mais respeito, eu sou criança!"*

Respeito, palavra chave que deve ser considerada na construção de currículos para a Educação Infantil. Respeito a faixa etária, respeito ao seu tempo e espaço, as suas vontades, desejos e sonhos. Nunca limitar experiências, não ceifar suas cem formas de ver, ouvir, sentir e aprender sobre o mundo.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. LEVCOVITZ, Diana. RODRIGUES, Tatiane C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p 179-197, set./dez. 2009.

ADRIÃO, Tereza et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educ. Soc**. vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009, Campinas – SP.

_____, Tereza et al. **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira**: consequências da mercantilização para o direito à educação. Relatório de Pesquisa. 2015. Disponível em: < http://flacso.org.br/files/2016/04/Peri-Sistemas-de-Ensino-Privado-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-P%C3%BAblica-Brasileira-ok.pdf>. Acesso em: 07 mar.2018.

ANDRADE, Carla L. **Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil** – RCNEI. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais.

AGOSTINHO, Kátia. A. **O espaço da creche**: que lugar é este? Dissertação de Mestrado. 2003. UFSC. Florianópolis.

AGUIAR, Márcia A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: DOURADO, Luiz Fernando. AGUIAR, Márcia A. (orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas. **Livro Eletrônico**. 59 p. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em:< http://www.anpae.org.br/website/documentos/BNCC-VERS-PRELIMINAR.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2018.

ALIBOSEK; Caroline Ap. S.; De PAULA, Cristiane; KLEIN, Rejane. **O aluno enquanto professor:** os desafios e contribuições do estágio não obrigatório. XIII Educere. 2017.

AMORIM, Ivair F. de. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino.** Dissertação de Mestrado. 2008. UNESP. Araraquara.

ANGELO, Julia de S. D. **Sistema apostilado e Educação Infantil**: o ensino como negócio. Tese de doutorado. 2018. PUC. São Paulo.

ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R de. (Org.) **Educação Infantil**: muitos olhares. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Porto alegre: Artes Medicas, 1989.

_____, Michael W. TEITELBAUN, Kenneth. Está o professor perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? In: **Teoria e Educação**. n 4. Porto Alegre. Pannonica, 1991.

_____, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

AQUINO, Ligia M. L de. MENEZES, Flávia M. de. Base Nacional Comum Curricular: Tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**. Maceió, vol. 8, n. 16, Jul./Dez. 2016.

ARCE, Alessandra. (Re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil**? Campinas: Editora Alínea, 2010.

ÀRIES, Philipe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaskman. Rio de Janeiro. LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. (org). **Da escola carente à escola possível**. Ed. Loyola, São Paulo, 1986.

BALL, Stephen. J. Performatividade, privatização e pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1105-1126, set./dez.2004.

_____, Stephen. J. **Educação à venda**. Tradução: Leontina Luís. Pretexto Ed, Viseu. 2005.

_____, Stephen J. **Fazendo neoliberalismo-mercados, estados e amigos com dinheiro**. In: Ball, Stephen J. Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014a.

_____, Stephen J. **"Nova" filantropia, capitalismo social e política educacional**. In: Ball, Stephen J. Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014b.

_____, Stephen. J. **Políticas como lucro**: vendendo e exportando políticas. In: _____, Stephen J. Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014c. p. 155-185.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas.** Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Relatório de desenvolvimento mundial 1997: o estado em um mundo em mudança:** Informe sobre o desenvolvimento mundial 1997: o estado em um mundo de transformação. Relatório de Desenvolvimento Mundial. Washington, DC: Grupo do Banco Mundial. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/701691468153541519/Informe-sobre-el-desarrollo-mundial-1997-el-estado-en-un-mundo-en-transformacion>. Acesso em: 08 dez. 2017.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**: conhecimento para o desenvolvimento. Washington, D. C. 282 p.1998.

BARBOSA, Maria C., QUADROS, Vanessa da S. R. de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. In: CARVALHO, Rodrigo S.

de; FOCHI, Paulo S. (orgs). **Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil**. v. 30, n. 100, set./dez. 2017.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e regulação das políticas públicas**. Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – Out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

BELO, Fernanda F. **A lógica do mercado na educação pública municipal**: a parceria público-privada em Catalão/Goiás. Tese de Doutorado. 2014. UFGO. Goiânia..

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Ano 1, Número 1, 2002. Disponível em: < http://www.ceap.br/material/MAT25102010170018.pdf>. Acesso em 25/05/2018.

BITTAR, Mariluce; SILVA, Jória P. de O.; MOTTA, Maria C. A. da. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In RUSSEF, Ivan, BITTAR, Mariluce. (Org). **Educação Infantil**: política, formação e prática docente. Campo Grande: UCDB e Plano editora, Coleção Educação em Movimento, v 4, 2003.

BORDENAVE, Juan. E. D. **O que é participação**. 8 ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil _03/Leis/l4024.htm>. Acesso em: 04 abr.2018.

_____. **Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 abr. 2018.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>. Acesso em: 04 abr. 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. MEC/COEDI. Brasília. s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2018.

_____. **I Simpósio Nacional de Educação Infantil Conferência Nacional de Educação Para Todos.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9394/96 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial: MEC, 1996.

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

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

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 abr. 2018.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRESSER PEREIRA. Luiz C. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Orgs. Luiz Carlos Bresser Pereira e Peter Kevin Spink; tradução Carolina Andrade. 7 ed. Rio de janeiro: Editora FGV, 1997.

_____, Luiz C. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, v 50, n.4, p. 5-30, 1999.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 1995.

CARIA, Alcir de S. **Projeto Político Pedagógico**: em busca de novos sentidos. Série Educação Cidadã. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Versão online. 2011. Disponível em:< http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream /7891/3085/1/FPF_PTPF_12_082.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2018.

CARVALHO, Janete M.; SILVA, Sandra K.; DELBONI, Tânia M. Z. G F. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de "capital humano". **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 481 – 503 abr./jun.2017. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: < https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27679>. Acesso em: 23 mai. 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. Campinas: **Revista Educação & Sociedade**, v. 23, n;. 80, 2002. p. 326-345.

_____, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana L. G de. PALHARES, Marina S. (orgs.) **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios.** 5 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. 2 ed. Artmed, 2011.

CÓSSIO, Maria de F. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. < **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1570 - 1590 out./dez. 2014. Disponível em: < https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/21669/15949>. Acesso em: 07 mai. 2018.

CZEKALSKI, Elisandra Ap.; POLON, Sandra Ap. M. **A história das Políticas Públicas na Educação Infantil no município de Irati** – PR. 2011. Anais do II SEPED, UNICENTRO. Disponível em: < https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiv2n1/2.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2018.

_____, Elisandra Ap.; SCHENECKENBERG, Marisa. **O trabalho do coordenador pedagógico na Educação Infantil em um município paranaense**: primeiras aproximações. Anais XI Simpósio do laboratório de Gestão Educacional. Campinas, 2017. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/simplage/anais2017.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2018.

CHHIBBER, A. **Relatório de desenvolvimento mundial 1997:** o estado em um mundo em mudança: Informe sobre o desenvolvimento mundial 1997: o estado em um mundo de transformação. Relatório de Desenvolvimento Mundial. Washington, DC: Grupo do Banco Mundial. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/701691468153541519/Informe-sobre-el-desarrollo-mundial-1997-el-estado-en-un-mundo-en-transformacion>. Acesso em: 08 dez. 2017.

DAMAZIO, Reinaldo L. **O que é criança**. 1 ed. Editora Brasiliense, 1988.

DI PIETRO, M. S. Z. **Parcerias na Administração Pública**: concessão, permissão, franquia, terceirização e outras formas. São Paulo: Atlas, 1997.

EVANGELISTA, Ariadne de S. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na educação infantil**. Dissertação de mestrado. 2016. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

FARIA, Ana L.G.; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do bom retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhambi, 1961.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia G. de. (orgs). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP. Edições Leitura Crítica, 276 p. 2015.

FISCARELLI, Rosilene B. de O.; FISCARELLI, Silvio H. Tecnologia da educação: dos objetos reais aos abjetos virtuais. In MONTEIRO, Sueli A. I. et al. **Educações na contemporaneidade**: reflexão e pesquisa. São Carlos. Pedro & João Editores, 2011.

FOCHI, Paulo S. A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. In: FOCHI, Paulo S. **Infância e educação infantil II**: linguagens. São Leopoldo. Ed. Unisinos, 2014.

FREITAS, Luiz C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc**. Campinas, v. 33. N.119, p. 379-404, 2012.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 1994.

GANDINI, Lella. Os educadores de Reggio Emilia descrevem seu programa – Entrevistas com Lella Gandini. In: Edwards, C., Gandin, L. Forman, G. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico crítica**. 5 ed. rev. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2012.

GOODSON. Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma L. Diversidade e currículo. In: GOMES, Nilma L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 48 p. 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2018.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre. Artmed, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, Rosa Sensat, 2006.

IRATI. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Irati**: Educação Infantil. 2011.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Internacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6672-brinquedosebrincadeiras&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mai. 2018.

KUHLMANN JR. Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Mai./Jun./Jul./Agos., 2000.

_____. Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Editora Mediação, 2010.

KRAMER, Sonia. **Profissionais da educação infantil**: gestão e formação. São Paulo Ática, 2005.

_____, Sonia. **Infância e educação infantil**. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2008.

LALLI, V. S. **O programa Acelera Brasil.** Em aberto. Brasília. v 17, n 71, p. 145-148. Jan. 2000.

LEITE, Carlinda. Do currículo nacional do ensino básico e das atuais propostas de gestão curricular. **Jornal a Página da Educação**, n.109, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: DOURADO, Luiz Fernando. AGUIAR, Márcia A. (orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014:** avaliação e perspectivas. Livro Eletrônico. 59 p. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em:< http://www.anpae.org.br/website/documentos/BNCC-VERS-PRELIMINAR.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2018.

LUCKESI, Cipriano. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Maria Lucia de A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R de. (Org.) **Educação Infantil**: muitos olhares. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____, Jefferson.; STREMEL, Silvana**. Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. Disponível em:< http://www.pitangui.uepg.br/gppepe/download.php?file=Abordagem%20do%20Ciclo%20de%20Politicas_Stephen%20J%20Ball.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MARCUSE, Hebert. **A paralisia da crítica**: sociedade sem oposição; As novas formas de controle; O fechamento do universo político. In: Ideologia da sociedade industrial. Rio de Janeiro. Zahar, 1979.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de “testinite”. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v. 24, n. 55, p. 304-334, abr./ago. 2013.

MELO, Adriana A. S. de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na américa Latina, Brasil e Venezuela. Tese de Doutorado. Maceió. EDUFAL, 2003. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP _49d8d65749f372f04eac8c76c9883b9f>. Acesso em: 17 dez. 2017.

MOREIRA, Antonio F. B. Currículo e controle social. In: PARAÍSO, Marlucy A. (Org.) **Antonio Flávio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo.** Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

_____, Antonio F. B. A qualidade e o currículo na escola básica brasileira. In: PARAÍSO, Marlucy A. (Org.) **Antonio Flávio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo**. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

MOURA, Karina R. de. **Abordagem da saúde da criança na educação infantil**: percepção de educadoras. Dissertação de Mestrado. 2012. UFSCAR – SP.

NASCIMENTO, Maria L. B. P. As políticas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17. N. 49, Jan./Abr. 2012.

NUNES, Maria F. R.; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa. Brasília. 2011.

OLIVEIRA, Dalila A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 36, n. 132, p 625-646, jul-set., 2015.

PALHARES, Marina S.; MARTINEZ, Cláudia M. S. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana L. G de. PALHARES, Marina S. (orgs.) **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios.** 5 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

PEIXINHO, Manoel M.; CANEN, Doris. **A Regulação da Internet Mediante a Utilização das Parcerias Público-Privadas**. In: Anais do XVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI. p. 1048-1061. Brasília. 2008. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/brasilia/08_852.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2017.

PEREIRA, Rita M. R.; SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia. LEITE, Maria I. (orgs). **Infância e produção cultural**. São Paulo. Papirus, 2014.

PERONI, Vera M. V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: Vera M. V. Peroni (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.

REDIN, Marita M. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, Euclides. MULLER, Fernanda. REDIN, Marita M. (Orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

RIBEIRO, Maria L. S. O jogo na organização curricular para deficientes mentais. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 33, n 121, p. 1133-1156, oct./dec. 2012.

RODRIGUES, Ana Claudia da S. et al. A Base Nacional Comum Curricular: perspectivas para a formação da identidade e o reconhecimento. **Revista Lugares de Educação.** v. 7, n. 14, Jan./Jul. Bananeiras – PB, 2017.

RODRIGUES, Vivian Ap. da C. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. Dissertação de Mestrado. 2016. PUC- SP.

ROLDAO, M. C. **Diferenciação curricular revisitada**: conceito, discurso e práxis. Porto: Porto, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo, Cortez, 2006.

_____, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações sociais. In: **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. BENTO, Maria Ap. S. (Org). Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. São Paulo, 2012.

SANTOS, Adriana P. dos. LEONOR, Maria F. F. Recreação/Educação Infantil: transição e frutos. In: KRAMER, S. et.al. (orgs). **Infância e Educação Infantil**. São Paulo. Papirus, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

SILVA, Scheila R. de A.; NOGUEIRA, Sonia M. de A. **O Plano Municipal de Educação no contexto do desenvolvimento local e da cultura da escola**. Disponível em < http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_ Comunicacao/ScheilaRibeiroDeAbreuESilva_GT1_integral.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2017.

SOUZA, Marcia Lucia A. de. Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. **Debates em Educação**. Vol. 8, n. 16. Jul./Dez. Maceió. 2016.

SOUZA, Tatiana N. de. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de Sistemas Privados de Ensino**: a análise de concepções de professoras de pré-escolas. Tese de doutorado. 2017. UNESP – Araraquara.

TOURINHO, Márcia S. **A assistência à infância desvalida no Espírito Santo** – O Orfanato Cristo Rei (1957-1990). Dissertação de Mestrado. 2009. Universidade Estadual do Espírito Santo. ES.

TUSSI, Dorcas. **O espaço e o currículo**: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil. Dissertação de Mestrado. 2011. Universidade Federal de Santa Maria, RS.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

VEIGA, Ilma P. A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14 ed. Papirus, 2002.

VIANA LYRA, M. de L. **O público e o privado no Brasil Imperial**. In: Anais do XX Simpósio Nacional de História – ANPUH. Florianópolis, julho, 1999. p. 283-294.

WERLE, Flávia O. C.; BARCELLOS, Jorge A. S. Plano Municipal de Educação e a afirmação de princípios para a educação local. **Ensaio: Aval. Pol. Públ**. **Educ**., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 515-542, out/dez. 2008.